



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE JUSTICIA
SERVICIO NACIONAL DE MENORES



ESTUDIO:

**LA REALIDAD DE NIÑOS, NIÑAS Y
ADOLESCENTES DE PUEBLOS
INDÍGENAS RESIDENTES EN CENTROS
PARA MAYORES DEL SENAME**

El presente estudio fue encargado por el Servicio Nacional de Menores (Sename) al Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera (UFRO), el que fue asesorado por el Departamento de Protección de Derechos del Sename.



Equipo de Trabajo:

Director del Estudio: Alejandro Herrera Aguayo; Coordinador Equipo de Investigación: Manuel López Ramírez; Investigadores: Karina Venegas Olate, Gonzalo Bustamante Rivera, Rodrigo Contreras Molina; Colaboradores: José Quidel Lincoleo, Italo Salgado Ismodes, Lina Gutiérrez, Rosita Quispe, Cava Calderón Tuki, Ximena Zedan Zeidán.



Gobierno de Chile
Ministerio de Justicia
Servicio Nacional de Menores

Responsables Sename:

Angélica Marín Díaz, jefa del Departamento de Protección de Derechos (Deprode).
Profesionales del Área de Gestión Programática: Ana Cáceres Orellana, Erica Ponce Figueroa, Ana María Rebolledo Cruz, Flora Vivanco Giesen.
Contrapartes y acompañamiento técnico: Ana María Rebolledo Cruz, Flora Vivanco Giesen.

© Gobierno de Chile, Servicio Nacional de Menores
www.sename.cl

Primera edición, 2009

Impresión: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera
e-mail: iei@ufro.cl
www.estudiosindigenas.cl
Temuco - Chile

Impreso en Temuco, Chile – Printed in Temuco, Chile



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE JUSTICIA
SERVICIO NACIONAL DE MENORES

INDICE

Esta publicación contiene los principales resultados del estudio “La realidad de niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas residentes en centros para mayores del Sename”. La información se presenta organizada en cuatro secciones más anexos. La primera parte contiene los antecedentes generales del estudio en relación a objetivos y metodología, la segunda parte contiene una descripción general de la población de niñas, niños y adolescentes en Centros Residenciales de SENAME en el año 2007, considerando población total, y población indígena menor de 18 años. La tercera parte contiene un análisis del estado del arte en materia de protección de la infancia indígena, incluyendo instrumentos jurídicos y antecedentes teóricos. La cuarta parte incluye conclusiones, una propuesta de decálogo de derechos de la infancia indígena en centros residenciales de SENAME, y una propuesta de orientaciones técnicas para el trabajo de estos centros residenciales.

CONTENIDOS	Pág.
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	2
PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTUDIO	
1. Los derechos de los niños y niñas indígenas.	4
2. Descripción del estudio.	6
2.1. Objetivos del estudio.	6
2.2. Resultados esperados.	7
2.3. Metodología del estudio.	8
2.4. Instrumentos utilizados en el estudio.	12
SEGUNDA PARTE: CARACTERÍSTICAS DE POBLACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES INDÍGENAS EN LA RED DE CENTROS RESIDENCIALES SENAME EN CHILE	
1. Acerca de la metodología para la identificación y caracterización de la población indígena.	17
2. Antecedentes generales sobre la población de los Centros Residenciales para Mayores.	21
3. Caracterización de la población indígena existente en centros residenciales para mayores: distribución por región, pueblo indígena, sexo, edad, y comuna de origen.	26
3.1. Características de número y distribución regional.	26
3.2. Distribución por sexo.	27

3.3. Identificación de Pueblos Indígenas.	29
3.4. Comunas de origen.	32
3.5. Características de Edad de la población indígena.	32
4. Características de la población de niños, niñas y adolescentes indígenas menores de 18 años de edad.	34
4.1. Población y edad en años.	34
4.2. Distribución por sexo.	36
4.3. Distribución por pueblo indígena.	38
4.4. Características educacionales.	39
5. Situación familiar, causales de ingreso, y permanencia en el sistema de la población indígena menor de 18 años.	43
5.1. Situación familiar.	43
5.2. Causales de ingreso	44
6. Caracterización cultural y étnica de la población de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años.	47
6.1. Pertenencia a un pueblo indígena.	47
6.2. Cultura.	48
7. El contexto de socialización cultural en los centros residenciales para mayores.	53
7.1. Infraestructura y entorno material.	53
7.2. Modelos de intervención.	54
7.3. Organización cotidiana al interior de los centros residenciales.	54
7.4. Percepción de los Centros Residenciales acerca de la identidad étnica de los niños.	56
7.5. El contexto de socialización cultural según los niños, niñas y adolescentes indígenas.	56
7.6. Condición lingüística de los niños y niñas.	57
7.7. Posibilidades de reproducción cultural.	57
8. Iniciativas o prácticas que dan cuenta del respeto de los derechos culturales y lingüísticos de los niños, niñas y adolescentes indígenas.	59
9. Historias de vida y la construcción de la identidad étnica.	61
9.1. Acerca de la muestra de historias de vida.	61
9.2. Análisis de las historias de vida.	77
TERCERA PARTE: ESTADO DEL ARTE EN MATERIA DE PROTECCIÓN DE LA INFANCIA INDÍGENA.	
1. Examen del estado del arte en materia de protección de la infancia indígena.	81
1.1. Antecedentes teóricos:	81
2. Instrumentos jurídicos relativos a los derechos de la infancia indígena.	82
3. Panorama de la situación de los derechos de la infancia indígena en la literatura especializada.	89
3.1. La protección de la infancia indígena.	90
3.2. Interculturalidad y cultura.	95
3.3. Identidad étnica y cultural.	97
3.4. Buenas prácticas hacia la infancia indígena.	98
CUARTA PARTE: CONCLUSIONES	
1. Consideraciones finales.	101
2. Decálogo de derechos culturales y lingüísticos de los niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas para su implementación en los	105

-
- centros residenciales para mayores de Sename.
3. Propuesta de orientaciones técnicas referidas a la pertenencia étnica para el trabajo en los centros residenciales para mayores. 109

ANEXOS

- Anexo N° 1: Instructivo para responder el Cuestionario de Identificación de Niños y Niñas indígenas en Centros Residenciales para Mayores de la red SENAME
- Anexo N° 2: Población Indígena en Centros Residenciales para Mayores según Región, Comuna de Origen, Sexo y Total por Comuna.
- Anexo N° 3: Glosario de términos

PRESENTACION DEL ESTUDIO

En el contexto del avance en la equidad social y cultural, Chile ha mostrado en los últimos años avances sustantivos. En el ámbito de los pueblos indígenas, se produce la creación de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas CEPI en 1990, la promulgación de la Ley Indígena en 1993, el trabajo de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, la Política de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, el Acuerdo de Nueva Imperial el año 2006 y recientemente con la Promulgación del Convenio 169 de la OIT efectuada en septiembre del presente año. Estos hitos expresan con claridad el interés y el compromiso del gobierno por avanzar hacia una cultura de la no discriminación, del reconocimiento, respeto y protección de los derechos de estos pueblos.

En ese marco el Servicio Nacional de Menores comprometió el año 2007, la realización de un estudio que nos permitiese profundizar en la incorporación del enfoque intercultural en nuestras líneas programáticas. Para ello, se definió, en proceso de licitación, que la Universidad de la Frontera, específicamente a su Instituto de Desarrollo Indígena, la realización del “Estudio relativo a la realidad de niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas residentes en centros residenciales para mayores del SENAME”. La incorporación del niño/a a una residencia, significa necesariamente la separación de su entorno originario. Este hecho se constituyó en el aspecto sustantivo para adoptar la determinación de focalizar el estudio en la línea de acción residencial.

La publicación del estudio tiene como propósito darnos a conocer el desarrollo del estudio, aspectos de la metodología utilizada, de carácter cuali cuantitativa y fundamentalmente sus hallazgos, conclusiones y sugerencias. Comprende, entre otros aspectos, la caracterización de los niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios residentes en estas residencias, una selección de niños y niñas con sus historias de vida, y finalmente un Decálogo de derechos culturales y lingüísticos a ser respetados en las residencias, en mapudungun, aymara y rapa nui.

Las conclusiones emanadas del estudio constituyen aportes significativos que nos ponen frente al desafío de reconocer y respetar el aporte particular de los pueblos originarios, a realizar intervenciones con mayor pertinencia técnica, en todas las modalidades que impulsa SENAME, a través de sus colaboradores; y tal como se señala en el documento Política de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas del Gobierno de Chile, a : “enfrentar una nueva forma de relacionarnos; y a preservar la riqueza cultural de los pueblos indígenas como una forma de preservar la riqueza de todo Chile”, en este caso de sus nuevas generaciones.

Eugenio San Martín Truffy
Director Nacional
Servicio Nacional de Menores

**PRIMERA PARTE:
ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTUDIO**

1. LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS:

El presente estudio se origina en la especial preocupación de SENAME por los derechos de los pueblos indígenas en Chile, ámbito en que SENAME tiene desafíos específicos con relación a la situación de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a esos pueblos y que han ingresado a la red de protección de este servicio público, con el objeto de asegurarles la plenitud de sus derechos, en todas sus dimensiones.

En esta materia SENAME reconoce la existencia de los compromisos nacional e internacionalmente adquiridos por Chile, expresados tanto en la suscripción de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), como en la Ley N° 19.253 vigente desde 1993, y que reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura (Art.1), así como el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, (Art.7).

La ley establece además, el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad de población indígena; y el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos a acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) por su parte, establece en varios de sus artículos los derechos que portan niños y niñas y que deben ser garantizados en el quehacer del Estado, a saber, el artículo N° 2; en que se plantea *“se respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales, y se tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares”*.

Asimismo, el artículo N° 8, que establece la necesidad de *“respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas”*; el artículo N° 14, que precisa que *“Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades y la libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás”*. En particular, destaca el Artículo N° 30 que plantea que *“en los Estados en que*

existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma". De este modo, la CDN establece los derechos que deben respetarse para la población infantil, incluidos los niños, niñas y adolescentes que pertenecen a los pueblos indígenas.

Particularmente en el nivel nacional, la preocupación por los derechos de los niños, niñas y adolescentes indígenas se asume en políticas y planes, tales como el "Compromiso de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas" (2007), y el plan de acción "Re-Conocer. Pacto Social por la Multiculturalidad" (2008), que implican varios ejes de trabajo en relación a la entrega de servicios, difusión vinculada al uso de lenguas indígenas, capacitación y orientaciones para intervenciones con distinciones étnicas por parte de los distintos servicios públicos.

Desde hace años, SENAME ha mantenido el ingreso de niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas en sus diversas modalidades de intervención. En este contexto, hay un anclaje concreto para abordar el compromiso de elaborar una "Política y Plan de acción anti-discriminación racial" en la red de SENAME, que se expresa en la red de SENAME y que también recoge el espíritu de la CDN, paradigma que sustenta el quehacer del Servicio.

Es en este marco que el presente estudio proporciona un acercamiento a la realidad de los niños, niñas y adolescentes indígenas quienes se encuentran en la red de protección de SENAME, específicamente en sus Centros Residenciales para Mayores existentes a lo largo del país. Ejecutado por el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, los hallazgos de este estudio permitirán mejorar los actuales esfuerzos de SENAME por establecer la plena vigencia de los derechos de estos niños, niñas y adolescentes.

2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO:

El estudio denominado “Estudio relativo a la realidad de niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas residentes en Centros Residenciales para Mayores del SENAME” fue convocado para su adjudicación a través del Vigésimo Sexto Concurso Público de Proyectos en la Línea de Acción de Programas de Promoción de SENAME. Adjudicado a la Universidad de La Frontera a través de su Instituto de Estudios Indígenas, el proyecto fue aprobado por Resolución Exenta N° 0721/B (2007) del Servicio Nacional de Menores y por Resolución Exenta 0104 (2008) de la Universidad de La Frontera.

El estudio se fundamentó en la necesidad de SENAME de contar con una aproximación a la realidad de los niños, niñas y adolescentes indígenas, que permitiera obtener información objetiva respecto de varios aspectos de su situación, en especial respecto de la necesidad de dimensionar la presencia de los niños y niñas en el entorno residencial, por ello se seleccionó a los Centros Residenciales para Mayores¹ (CRM) existentes en todo el país, pues constituyen la oferta más significativa en cuanto a su cobertura en un ambiente en que los niños/as y adolescentes se encuentran separados de su entorno familiar original, lo cual eventualmente podría significar riesgos para preservar su cultura . Como marco temporal del estudio, se consideró la situación de los Centros Residenciales durante el año 2007. El número de Centros Residenciales considerado en el estudio a nivel nacional fue de 234 centros distribuidos en las quince regiones del país.

2.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO:

El propósito central del estudio buscaba caracterizar a la población de niños, niñas y adolescentes indígenas en relación a aspectos tales como cantidad y distribución por regiones, entre otros. Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

- **Objetivo general:**

Caracterizar la población indígena menor de 18 años ingresada a Centros Residenciales para Mayores de la red SENAME que hayan estado bajo atención durante el año 2007.

- **Objetivos específicos:**

- a) Cuantificar el número de niños, niñas y adolescentes que tengan la calidad de indígena, al interior de los centros residenciales para mayores.

¹ Centros Residenciales Para Mayores son aquellos destinados a proporcionar a los niños, niñas y adolescentes de forma estable, alojamiento, alimentación, abrigo, recreación, estimulación precoz, apoyo afectivo y psicológico, asegurando acceso a la educación, salud y a los demás servicios necesarios para su bienestar y desarrollo, durante su permanencia mientras se restituye su derecho a vivir en familia. Son sujetos de atención de esta modalidad niños, niñas y adolescentes entre 6 y 17 años 11 meses y 29 días. Excepcionalmente jóvenes mayores de 18 años y menores de 24 años, cuando se encuentren cursando estudios superiores acreditados.(Ley de Subvenciones Sename 20.032)

-
- b) Describir la situación del ejercicio de los derechos culturales y lingüísticos, de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a los pueblos indígenas detectados en el estudio.
 - c) Describir desde una lectura intercultural, las características del proceso de socialización que viven; al interior de las residencias para mayores, niños, niñas y adolescentes pertenecientes a pueblos indígenas.
 - d) Describir las diferencias atribuibles al género en niños, niñas y adolescentes, dependiendo de su pueblo indígena.
 - e) Implementar un proceso de transferencia técnica sobre los principales hallazgos emanados del estudio, para los equipos profesionales de los proyectos residenciales y los/as supervisores/as de las Direcciones Regionales y Dirección Nacional.

2.2. RESULTADOS ESPERADOS:

En relación a los objetivos específicos relativos a la cuantificación de los niños, niñas y adolescentes indígenas, así como sus diferencias en materia de género dependiendo del pueblo indígena de pertenencia, el estudio debía proporcionar una caracterización de la población con calidad de indígena según lo establecido en la Ley Indígena N° 19.253 y eventualmente pueblos indígenas no reconocidos en dicha Ley, desagregada por sexo, rango étnico, pueblo indígena, comuna de residencia al momento de su ingreso, región, y motivo de ingreso principal a la residencia de SENAME. Además, se debían incluir a aquellas niñas, niños y adolescentes que siendo indígenas no pertenecieran a pueblos indígenas existentes en Chile, ya que eventualmente era posible su inclusión dentro de los centros residenciales para mayores de la red SENAME.

Asimismo, se esperaba caracterizar a la población con identidad cultural y étnica, desagregada por sexo, edad, tipo de etnia, comuna, región, y motivo de ingreso a la residencia. En este punto se esperaba conocer y describir el contexto en el que los niños, niñas y adolescentes indígenas socializan su propia cultura, conocer su realidad sociocultural, participación dentro de su propia cultura, condición lingüística, y posibilidades de reproducción sociocultural.

Por otra parte, y en relación al objetivo específico relativo a la situación del ejercicio de los derechos culturales y lingüísticos, con este estudio se buscaba documentar iniciativas o prácticas que dieran cuenta del respeto de los derechos culturales y lingüísticos de los niños, niñas y adolescentes que pertenecen a algún pueblo indígena. En el mismo sentido, a través del estudio se buscaba establecer criterios de evaluación que permitieran reconocer aquellas iniciativas que, intencionalmente o no, incorporan variables de socialización indígena, la pertinencia de estas iniciativas, la adherencia a las mismas, y cómo contribuyen éstas a mantener los vínculos de parentesco.

Un producto concreto en esta materia que se debía elaborar como resultado del estudio, consistía en la formulación de un “Decálogo sobre los derechos culturales y lingüísticos de los niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas”, el que debía ser presentado en las lenguas mapudungun, rapanui y aymara, con el objeto de que tales derechos sean respetados en los centros residenciales.

En relación al objetivo específico relativo a la descripción desde una lectura intercultural, de las características del proceso de socialización que viven al interior de las residencias para mayores los niños, niñas y adolescentes indígenas, el estudio debía documentar las prácticas cotidianas en las residencias que asumen o no la pertenencia a alguna etnia de los niños, niñas y adolescentes residentes en ellas. Se pretendía conocer y recoger las buenas prácticas al interior de los centros de la Red SENAME a través de una evaluación participativa, y evidenciar las prácticas que no correspondan a un trabajo coherente y respetuoso con los patrones culturales indígenas, según grupo cultural.

Asimismo, en este sentido el estudio debía formular una propuesta de orientaciones técnicas, referidas a pertinencia étnica, para el trabajo en Centros Residenciales. Para la formulación de esta propuesta, se debían compilar estratégicamente aquellas recomendaciones emanadas por los distintos actores: niños, niñas y adolescentes residentes, Directores de Centros, educadores, asistentes sociales, familia, encargados SENAME y asesores culturales indígenas.

Adicionalmente, por medio del estudio se esperaba contar con historias de vida que permitieran conocer la construcción de la identidad de género, dependiendo del pueblo indígena, de los niños, niñas y adolescentes indígenas.

En lo específico, adicionalmente el estudio debía permitir la generación y ejecución de un proceso de transferencia técnica, considerando la participación de los varios actores involucrados. Fue requisito implementar talleres técnicos regionales con personal de SENAME, CONADI y de los mismos centros residenciales para mayores, para difundir y analizar los hallazgos del estudio.

2.3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO:

El estudio realizado tuvo como universo un total de de 8.318 niños, niñas y adolescentes existentes en 234 Centros Residenciales para Mayores de SENAME ubicados a lo largo de las 15 regiones del país, durante el año 2007. No se consideraron los casos de egresos efectuados durante el año 2007.

Se desarrolló un estudio de tipo cuanti-cualitativo considerando los aportes con que ambas metodologías contribuyen al logro de los objetivos planteados. La metodología cuantitativa contribuyó principalmente a los objetivos y productos de caracterización de la población de niños, niñas y adolescentes internados en Centros Residenciales de la red SENAME (objetivos específicos a, b y d). Básicamente, en esta perspectiva en el estudio se efectuaron mayormente análisis propios a la estadística descriptiva sobre la base de datos proporcionada por el sistema de información SENAINFO de SENAME.

La metodología cualitativa pretendió integrar para la obtención de

información, a una parte de los mismos funcionarios encargados de los Centros Residenciales para Mayores, con el objeto de contribuir al logro de los objetivos y productos que requerían conocer y comprender la perspectiva o subjetividad de los participantes del estudio. De este modo, se utilizó una plataforma informática Moodle de e-learning, pero que para estos propósitos permitió la capacitación de los funcionarios de los Centros Residenciales para la aplicación de un instrumento orientado a la obtención de información cualitativa mediante entrevistas. La misma plataforma servía como base de datos para el envío y recopilación de la información desde los Centros Residenciales. Esta metodología fue complementada con visitas a una muestra de Centros Residenciales a nivel nacional, entrevistas al personal de los mismos, y entrevistas y realización de historias de vida con niños, niñas y adolescentes de los Centros Residenciales incluidos en la muestra nacional. En el análisis se integraron los resultados de ambas metodologías.

El estudio se realizó de acuerdo a un diseño polietápico. En la primera etapa se realizó un censo de la población indígena atendida durante el año 2007 en los Centros Residenciales para Mayores de SENAME. Con este objeto, se construyó una base de datos de población a partir de la información del SENAINFO. En segundo lugar, se diseñó y aplicó un instrumento de recolección de datos, aplicado a todos los centros residenciales del país.

En relación a la aplicación del instrumento censal diseñado por los investigadores para su aplicación por parte de la totalidad de los centros residenciales, finalmente se logró recopilar la información solicitada en el caso de un total de 115 centros de todo el país. Los datos obtenidos del censo, pese a no corresponder al 100% ideal de la población, se pueden considerar como representativos del universo de población ya que corresponden a más del 50% de los centros residenciales. Además, todas las regiones del país están representadas en esta muestra.

En paralelo al desarrollo del censo y posterior desarrollo del estudio cualitativo se recopiló y analizó documentación bibliográfica disponible sobre los derechos de la infancia indígena y específicamente sobre sus derechos culturales y sobre sistemas de protección de los derechos de niños indígenas.

El componente cualitativo de este estudio utilizó muestreos de tipo no-probabilístico intencionados por criterios. Para cada técnica de recolección de datos se definieron criterios específicos para la muestra. Se incluyó la realización de historias de vida, en cuyo caso se utilizó un muestreo en dos etapas. En una primera etapa se utilizó la información disponible de los instrumentos enviados por los centros residenciales. Con esta información se realizó una identificación preliminar de los pueblos indígenas a los que pertenecían los niños indígenas, las regiones donde están ubicados y los centros residenciales donde había mayor presencia de niños indígenas. Luego, se elaboró una tabla de la muestra ideal considerando la región, pueblo indígena y sexo del niño. Con esta tabla se procedió a seleccionar los centros a los cuales se iba a contactar para la realización de las historias de vida.

Los criterios para la inclusión de los centros residenciales en las historias de vida fueron los siguientes:

-
- Centros que enviaron el instrumento del censo respondido y que contaban con niños y niñas indígenas.
 - Centros que, de acuerdo al instrumento del censo, contaban idealmente con varios niños o niñas indígenas.
 - Centros que al contacto telefónico aceptaran la realización de la historia de vida.

Luego, al tomar contacto con el centro se definía con la colaboración de la dirección del centro residencial o del equipo técnico, el o la niña a la cual se le aplicaría la técnica de historia de vida.

Los criterios para la inclusión en la muestra de historias de vida fueron los siguientes:

- Niño o niña que en el instrumento del censo fue identificado como indígena.
- Niños o niñas que tuvieran más de 12 años de edad, o al menos la capacidad emocional e intelectual para enfrentar la revisión de sus historias de vida.
- Niños o niñas que fueran identificados por su centro residencial como con la capacidad intelectual y emocional suficiente como para realizar una revisión de su historia de vida.
- Niños o niñas que aceptaran voluntariamente participar del estudio. Desde Sename se orientó técnicamente para que en consenso con los equipos técnicos se excluyeran casos de vulneración grave, abuso sexual u otros que estuvieran en proceso de reparación y les fuera inadecuado trabajar sus historias de vida con otros/as personas ajenas al proyecto especializado que les atiende.

Asimismo, se realizaron visitas a los Centros Residenciales, donde se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a miembros del equipo técnico y administrativo, observación no-participante, entrevistas semiestructuradas a niños o niñas. Así mismo, los datos arrojados por las historias de vida -ya descrito en el muestreo utilizado para esta técnica- fueron utilizados para responder a estos objetivos y productos.

Para la selección de los centros residenciales a visitar se utilizaron dos tipos de muestreo no-probabilístico intencionado. Se definió una muestra de caso por criterio consistente en los Centros Residenciales con enfoque intercultural aparente, para lo cual se utilizó tanto un muestreo en bola de nieve como un muestreo intencionado por criterios. Se definió otra muestra de Centros Residenciales "típicos", para la cual se utilizó un muestreo intencionado por criterios.

Los criterios utilizados en la muestra de casos por criterio (Centros Residenciales con prácticas interculturales aparentes) fueron:

- Centros que fueran referidos por SENAME como poseedores de experiencias o enfoques de interés respecto de los niños indígenas.
- Centros que durante el contacto para el censo fueran identificados por el equipo de investigadores como poseedores de experiencias o enfoques de interés respecto de niños indígenas.
- Centros que cumpliendo los criterios anteriores aceptaran participar de este

componente del estudio.

Los criterios utilizados en la muestra de centros residenciales considerados como casos típicos fueron:

- Centros que enviaron el instrumento del censo completado.
- Centros que en lo posible contaran con niños o niñas indígenas.
- Centros que aceptaran participar del estudio en este componente.
- Centros que representaran regiones en los que se identificó la presencia de niños/niñas indígenas.

La siguiente tabla describe la muestra resultante de Centros Residenciales visitados:

Región	Centro Residencial
• Arica y Parinacota	• Residencia Hogar Arica • Hogar de Niñas Santa Lucía
• Atacama	• Centro de Acogida Maravilla • Hogar de Niñas Belén
• Araucanía	• Centro Residencial Francisco Valdés • Centro Residencial Tañi Ruka • Centro Residencial Cecilia Widmer
• Del General Carlos Ibáñez del Campo	• Programas Familiares A
• Metropolitana	• Centro Residencial La Granja

Por otra parte, en particular se elaboró como un producto específico del estudio, un Decálogo de derechos de los niños, niñas y adolescentes en Centros Residenciales de SENAME. Con este objeto se procedió a realizar un análisis de los principales instrumentos jurídicos relacionados con los derechos culturales de niño indígenas vigentes en el país. Durante el análisis de dichos instrumentos se buscó identificar las referencias sobre los derechos culturales de los pueblos indígenas, de los niños indígenas o de ambos.

A continuación se obtuvo una lista de derechos que fueron sometidos a una revisión por parte del equipo de investigación más la asesoría de un abogado especializado en Derechos Indígenas perteneciente al Instituto de Estudios Indígenas. Del análisis realizado surgió un tema al que se deberá prestar más atención y que consiste en el derecho del niño a que en las decisiones que sobre él se tomen se debe considerar la continuidad en la relación del niño con su medio cultural local (indígena). Como este estudio aborda la situación de niños ya internados en centros residenciales, se concluyó que éste punto no se incluiría en el decálogo.

Como resultado, se obtuvo una lista de los diez derechos culturales considerados como los principales a ser incluidos en el Decálogo. Este decálogo preliminar fue enviado a un grupo de informantes expertos que pudieran revisar

dicho decálogo y entregar comentarios, observaciones y propuestas que permitieran mejorarlo, para posteriormente ser traducido a las lenguas Mapuche, Aymara y Rapa Nui.

2.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO:

- Censo de población:

Para las caracterizaciones correspondientes a los objetivos a) y b) se diseñó un instrumento ad-hoc. Este instrumento debía ser contestado por miembros del equipo técnico de cada centro. Dadas las características del trabajo de éstos se resolvió que el instrumento debía tener como principales características el ser de formato electrónico, ser rápido de contestar, ser completado sin exigir nuevas entrevistas o visitas domiciliarias.

Para confeccionar el instrumento del censo se consideraron los criterios exigidos por la Ley 19.253 para dar la calidad de indígena a una persona. Cada criterio exigido por la Ley corresponde a cada dimensión cubierta por el instrumento. Las dimensiones resultantes cubiertas por el instrumento fueron:

- Pertenencia de ambos padres o uno de ellos a algún pueblo indígena
- Poseer los padres uno o dos apellidos indígenas
- Participar de manifestaciones culturales propias de un pueblo indígena. Las subdimensiones cubiertas fueron:
 - Uso del idioma indígena
 - Participar de manifestaciones religiosas propias de un pueblo indígena
 - Participar de manifestaciones culturales no religiosas propias de un pueblo indígena
 - Participar el niño o su familia de formas de organización social o familiar propias de un pueblo indígena
- Autoidentificación indígena
 - En niños mayores de 14 años se consideró la autoidentificación
 - En niños menores de 14 años se consideró la autoidentificación de los padres

El instrumento se diseñó en un formato de planilla Excel. Las respuestas a cada dimensión y subdimensiones fueron diseñadas con un formato de alternativas cerradas. Las alternativas corresponden a un nivel de medición nominal donde a cada alternativa se le asignó un código numérico que facilitara su completación y posterior análisis. Para facilitar el completado por parte de los centros se diseñó un sistema de cuadros autoexplicativos para cada subdimensión, un sistema de autoprotección de cada celda donde el ingreso de un número fuera del rango permitido enviaba un mensaje de alerta.

Tras el diseño preliminar del instrumento se procedió a la aplicación piloto en tres centros distintos. En estas aplicaciones piloto se logró recoger las dificultades, errores, consultas que permitieron depurar y mejorar el instrumento hasta contar con su versión final.

La utilización de una plataforma Moodle, configurada de manera que todos los Centros Residenciales del país pudieran ingresar, descargar el instrumento del Cuestionario de Identificación y posteriormente subirlo en la misma plataforma, permitió obtener una base de datos, y un seguimiento de las actividades de participación de cada Centro en la plataforma informática, y así poder monitorear el proceso. Esto permitió saber en qué momentos los Centros tenían ciertos inconvenientes con sus claves de acceso, para lo cual un administrador asistía a los participantes permanentemente.

Así mismo, el equipo investigador elaboró un instructivo para contestar el Cuestionario. En él se señalaban los objetivos del estudio y cuáles eran las variables a considerar en el estudio, las formas para responder las preguntas y qué elementos debían ser considerados en cada pregunta específica.

En ambos Tutoriales o instructivos se entregó una detallada explicación tanto del funcionamiento de la plataforma, como de la manera correcta para responder el Cuestionario de Identificación, señalando además los nombres y correos electrónicos de los responsables del instrumento en caso de dudas o consultas sobre su funcionamiento.

En resumen, la estrategia de recolección de datos consistió en la implementación de un sistema de registro que permitiera obtener de manera sistemática y ordenada la mayor cantidad de información relativa a la caracterización de las niñas, niños y adolescentes indígenas que residen en los Hogares Residenciales de la red SENAME.

- Historias de Vida:

En términos generales la técnica de Historias de Vida se enmarca en un tipo de historia oral temática o focal², guiando la conversación en torno a ciertos aspectos que vinculen al niño(a) o joven a su referente cultural. Esta técnica apuntan a rastrear vivencias o experiencias del niño(a) o joven, en torno a su procedencia Indígena. Para ello se dispuso proceder del siguiente modo:

1.- En el marco del acceso e inicio de la conversación, se propuso realizar un dibujo que refleje algún recuerdo en relación a su lugar de procedencia.

2.- Posteriormente se dió inicio a la conversación en torno a la descripción del dibujo por parte del niño.

3.- En el caso que el niño (a) o joven no estuvo dispuesto a dibujar, se solicitó pudiera escribir un relato o cuento en torno a algún recuerdo que haya manifestado durante la conversación, referido a su procedencia indígena.

² "Historias de vida focales o temáticas, las cuáles serán construidas...abordando un solo tema o cuestión en el curso de la experiencia de vida del entrevistado. Esto permite realizar una variante que serían las "historias de vida cruzadas o múltiples", de personas pertenecientes a la misma generación, conjunto, grupo, territorio, etc., con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y "polifónica" del tema/problema objeto del interés de la investigación". Jorge E. Aceves, Un Enfoque Metodológico de las Historias de Vida, Propositiones 29, CIESAS-México, 1999.

4.- Durante la conversación inicial se le preguntó al entrevistado si presenta alguna objeción para que dicha conversación sea grabada en audio. En todos los casos se accedió a tal petición.

5.- Concluida la conversación, se agradece al niño y se les entrega un obsequio, que alude a algún objeto simbólico y representativo de su cultura de origen, como forma de agradecer por su tiempo y buena disposición a conversar.

Pese a que en rigor la técnica de Historias de Vida requiere de muchos encuentros con la persona para a partir de un gran volumen de información poder construirla, el equipo de investigación resolvió intentar realizar la historia de vida a partir de un único encuentro con el niño o niña. Se resolvió aplicar la técnica de este modo debido a las características de los niños o niñas que contienen experiencias de vida de muchos daños -en ocasiones severos- y a las características de haber vivido ya múltiples abandonos en sus vidas. Por tanto, se concluyó que la necesidad de obtener sus historias de vida no podía significar un nuevo evento de daño para los niños y niñas.

- Entrevistas a personal de los centros residenciales:

Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada individual, la observación no-participante y entrevistas grupales.

Para la aplicación de las diversas técnicas de entrevistas se definió como pauta a abordar la siguiente:

- Contexto Institucional

- Tipo de institución
- Misión institucional
- Experiencias previas
- Historia del centro

- Relación entre el centro y las familias y comunidades:

- Relaciones con las comunidades indígenas
- Relaciones con las autoridades indígenas

- 1.Infraestructura del centro:

- 1.Características de la infraestructura
- 2.Disposición del Espacio
- 3.Entorno del centro

- 1.Pautas de socialización:

- 1.Lengua utilizadas
- 2.Práctica de ceremoniales indígenas
- 3.Uso de elementos culturales indígenas en el centro
- 4.Prácticas ceremoniales no indígenas
- 5.Tipo de alimentación

- Modelos de intervención:

- Características del equipo

-
- Modelos de intervención utilizados
 - Organización diaria de la intervención

Para realizar las visitas a los centros, miembros del equipo de investigación viajaban a la ciudad respectiva del centro. Una vez en el centro se reiteraban los objetivos del estudio y los objetivos de la visita. Tras la recepción y conversación con la dirección del centro, se procedía a entrevistas con miembros del equipo técnico en forma grupal. Cuando en el mismo centro se realizaba la historia de vida, ésta se desarrollaba en paralelo o posterior a la entrevista con el equipo técnico. Luego, cuando era posible, se entrevistaba a funcionarios administrativos del centro. Durante estas conversaciones se señalaba la modalidad que se iba a asumir para hacer la devolución de los resultados del estudio.

**SEGUNDA PARTE:
CARACTERÍSTICAS DE POBLACIÓN DE LOS
NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES INDÍGENAS
EN LA RED DE CENTROS RESIDENCIALES
SENAME EN CHILE**

1. ACERCA DE LA METODOLOGÍA PARA LA IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA:

De acuerdo al último Censo Nacional de Población, Chile presentaba en abril de 2002 una población de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192 personas (4,6%) dijeron pertenecer a alguno de los ocho³ pueblos indígenas considerados en el instrumento censal. El pueblo indígena mayoritario en términos de cantidad de población es el mapuche con 604.349 personas, un 87,3% respecto del total nacional de población indígena. La población sumada de los siete pueblos indígenas restantes que se consideraron en el Censo alcanzó a 87.843 personas (12,7%).

Cabe señalar que actualmente el Estado chileno no reconoce la existencia de pueblos indígenas en el país. Sin embargo, la ley N° 19.253 sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas⁴, establece que el Estado reconoce como *etnias* indígenas de Chile a la Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuenses, Atacameña o Lickan Antai, Quechua, Colla, Diaguita, Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagan, configurando así el reconocimiento de la existencia de nueve (9) *etnias* indígenas en el país.

Si bien no es propósito de este documento discutir los alcances del tipo de reconocimiento que actualmente rige para la población indígena en el país, cabe señalar que la distinción entre el reconocimiento de la existencia de “pueblos indígenas” por una parte, y de “*etnias*” por otra, se inscribe en el marco de aceptación de los instrumentos internacionales que los Estados modernos suscriben en esta materia, y respecto de los cuales en la actualidad la tendencia general en el plano internacional no es el reconocimiento de “*etnias*” sino de “pueblos indígenas” o “pueblos originarios”, en consideración a que son éstos los detentadores de derechos sociales, políticos y económicos. En consecuencia, el reconocimiento de “pueblo indígena” implica que debe existir un sistema político que haya constituido y establecido un tipo de institucionalidad reconocedora de la existencia de pueblos o sujetos indígenas con derechos propios, y propulsora de una interacción equivalente entre las culturas.

Ello implica que esa institucionalidad debe garantizar las posibilidades de desarrollo de cada uno de tales pueblos, y debe establecer mecanismos o disposiciones reconocedoras de derechos y deberes, y de las condiciones para que cada cultura pueda reproducirse y desplegarse material y socialmente. Entre otras, debe reconocerse jurídica y políticamente la existencia de las culturas, los patrimonios, tierras y territorios, y, de acuerdo a las recomendaciones internacionales emanadas del Comité de Derechos Humanos de la ONU, promulgadas en la Declaración Universal de Derechos Indígenas (2007)⁵, esos reconocimientos deben extenderse respecto a las nociones de autonomía y autogestión en los asuntos propios.

³ El reconocimiento de la etnia Diaguita, originalmente no incluida en la ley 19.253, se realizó recién en septiembre de 2006, (Cfr. Ley 20.117, publicada en el Diario Oficial el 08/09/2006).

⁴ La Ley N° 19.253, generalmente conocida como “Ley Indígena”, fue promulgada el 5 de octubre de 1993.

⁵ Declaración aprobada en Septiembre de 2007. De mayor relevancia en esta materia es la reciente ratificación por el Estado de Chile del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Es en este marco de acción que la iniciativa de SENAME se inscribe de manera adecuada, al intentar generar un conocimiento esencial respecto del reconocimiento de la realidad de los niños, niñas y adolescentes indígenas que se encuentran en el sistema de protección de este organismo.

Para identificar y describir esta situación, como se ha señalado anteriormente, las fuentes principales de información respecto de las principales características de la población indígena existente en el año 2007 en Centros Residenciales para Mayores fueron el sistema de registro de casos SENAINFO de SENAME, y la recopilación de información directamente desde los Centros a través de la aplicación de un cuestionario accesible a través de Internet. Respecto de esta última fuente, cabe señalar que se recibió un número de 115 cuestionarios de Centros ubicados a lo largo del país, los que en conjunto contenían información respecto de 4.358 casos de menores. La nómina de Centros por región que respondieron los cuestionarios se encuentra en Anexos.

A partir de ambas fuentes de información, y mediante el cruce de variables similares, se confeccionó una base de datos sobre la cual se procedió a examinar y contrastar los antecedentes de cada caso en particular según la información originalmente contenida en el SENAINFO, la que fue verificada asimismo según la información recopilada en cuestionarios.

Seguidamente, para proceder a la identificación y selección de los casos de población indígena, sobre los registros de esta base de datos se aplicaron los siguientes criterios, los que fueron concordados a partir de las directrices proporcionadas por la legislación indígena actualmente vigente en el país (Ley N° 19.253):

- a) **Evidencia de uno o más apellidos indígenas:** de acuerdo al Artículo 2°, letra b) de la Ley 19.253, en Chile se considerarán indígenas a *“los descendientes de las etnias indígenas que habitan el territorio nacional, siempre que posean a lo menos un apellido indígena. Un apellido no Indígena será considerado indígena para los efectos de esta ley, si se acredita su procedencia indígena por tres generaciones...”* En consecuencia, se examinaron todos y cada uno de los casos registrados en la base de datos con el objeto de identificar apellidos indígenas existentes.

Metodológicamente, para la correcta identificación de apellidos indígenas se recurrió tanto a la experiencia de investigadores de larga trayectoria en temas relativos a pueblos indígenas, fueran o no de la Universidad de La Frontera, en especial respecto de apellidos indígenas Lickan Antai o Atacameño, Colla y Diaguita a nivel nacional. Similar procedimiento se efectuó respecto del caso Rapa Nui, Kawashkar y Yagan, incluyendo la consulta a funcionarios públicos de servicios existentes en las regiones respectivas de ubicación de estos pueblos. Adicionalmente, se utilizó información bibliográfica y documentación de universidades nacionales y extranjeras (Perú y Bolivia), en relación a estudios sobre apellidos indígenas, especialmente para el caso de las etnias presentes en el norte de Chile. Para el caso Mapuche, se empleó el conocimiento de especialistas del mismo Instituto de Estudios Indígenas, incluyendo investigadores indígenas del Instituto. Asimismo, regularmente y en

todos los casos en que se estimó necesario se consultaron expertos y sabios indígenas pertenecientes a los distintos pueblos indígenas existentes en el país. Es necesario indicar que para todos aquellos casos en que se mantuvo alguna duda respecto de si el o los apellidos eran indígenas, éstos fueron inmediatamente eliminados del conteo y por ende de la base de datos. La aplicación de este criterio (apellido indígena) sobre los registros permitió establecer inmediatamente una muestra de casos altamente significativa en particular respecto de apellidos Mapuche, Aymara, Quechua y Rapa Nui.

- b) **Evidencia de la condición de hijo/a de padres indígenas:** la letra a) del artículo 2° de la Ley 19.253 establece la calidad de indígena para *“Los que sean hijos de padre o madre indígena, cualquiera sea la naturaleza de su filiación, inclusive la adoptiva”*. En este caso, se trabajó tanto con la información de SENAINFO como especialmente con la información recibida directamente de los Centros Residenciales; es decir, se contrastó la información obtenida desde los Centros Residenciales mediante el cuestionario preparado para tal efecto. Como ya se ha indicado, una de las dimensiones de este instrumento apuntó a determinar la condición de pertenencia a un pueblo indígena tanto del padre como de la madre, en ambos casos por separado, además de la identificación de a qué pueblo indígena pertenecen los progenitores del niño/a o adolescente.
- c) **Evidencia de la mantención de rasgos culturales propios:** la letra c) del artículo 2° de la Ley 19.253 establece que otra condición para la calidad de indígena es que ésta se relaciona con *“Los que mantengan rasgos culturales de alguna etnia indígena, entendiéndose por tales la práctica de formas de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual...”* En este caso, una sección del cuestionario empleado para la recolección de información desde los centros contuvo preguntas relativas al uso de la lengua propia, la práctica de una religiosidad y la participación en ceremonias y rituales propios a la cultura, además de antecedentes respecto de participación en formas de organización social, familiar y/o comunitarias propias. Esta información también fue contrastada y verificada para todos los casos. Asimismo, se examinó la información obtenida tanto en las visitas realizadas a los Centros Residenciales, como en el registro de historias de vida recopiladas.
- d) **Evidencia sobre autoidentificación como indígenas:** el artículo 2° de la Ley 19.253 también establece que, sumado a la condición de hijo/a de padres indígenas, apellidos indígenas, y la mantención de rasgos culturales propios, para la calidad de indígena es necesario además *“que se autoidentifiquen como indígenas”*. En una de las secciones del cuestionario que se trabajó con los Centros Residenciales de SENAME, la información consultada se refirió a la autoidentificación como indígena tanto del niño, niña o adolescente, como de sus padres. En el caso de los niños esta pregunta fue formulada para los mayores de 14 años. Asimismo, en tal caso se consultó sobre con qué pueblo indígena en particular se autoidentificaban los niños/as o adolescentes, como también sus padres. Igualmente, esta información fue contrastada para cada caso.

Es necesario destacar que en el proceso de aplicación de estos cuatro criterios sobre la base de datos, la evidencia sobre apellidos indígenas tuvo una

frecuencia mayor que la de los restantes criterios, debido fundamentalmente a que ésta fue una evidencia concreta existente en los registros de casos tanto en el SENAINFO como en la información proporcionada directamente por los Centros Residenciales para Mayores. Además, la información relativa a los restantes criterios fue proporcionada por funcionarios de estos Centros, y en muchos casos no fue posible obtenerla, a pesar de la evidencia del apellido indígena. Como resultado, fue posible identificar un número de 972 casos sobre un universo de más de 8.000 casos registrados en la base de datos elaborada.

En relación a esta población de 972 casos de población indígena obtenidos según los criterios descritos, es necesario señalar los siguientes alcances:

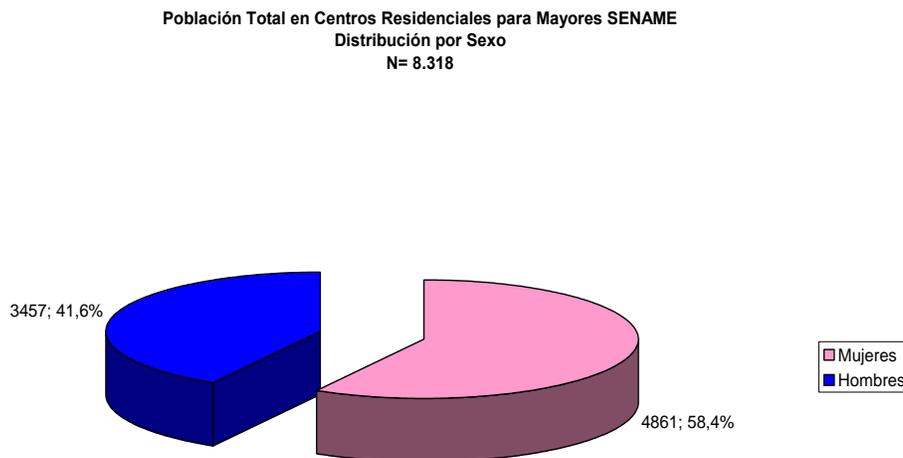
- a) Es la convicción del equipo a cargo de la ejecución del estudio, que el número obtenido de acuerdo a los procedimientos señalados, representa una muestra subestimada de la población indígena efectivamente existente en el sistema de Centros Residenciales para Mayores del SENAME, con la sola excepción probable del caso Rapa Nui. En efecto, si bien es posible estimar que en el caso de algunos pueblos indígenas hay una representación que puede considerarse como una aproximación cercana a la realidad, como en el caso Mapuche y Rapa Nui, respecto de los restantes pueblos indígenas subsiste una alta probabilidad relativa a una subrepresentación en la muestra. Esto es así debido a la dificultad que supone la determinación de pertenencia a partir de criterios limitados, y la imposibilidad de comprobación caso a caso de manera directa.
- b) Para los efectos de este estudio no fue posible identificar casos de pertenencia a otros pueblos indígenas nacionales no incluidos en la actual ley indígena, ni casos de pertenencia a otros pueblos indígenas existentes en el extranjero. Si bien fue posible constatar que el sistema registra casos de niños extranjeros en los Centros Residenciales para Mayores, especialmente en las tres primeras regiones del país y en la de Valparaíso. Los casos de niños extranjeros constatados no presentaron algún tipo de evidencia relativa a pertenencia y/o autoidentificación con pueblos indígenas u otros rasgos considerados en el estudio.

Para los efectos del estudio realizado, y en la medida que durante su ejecución no fue posible una verificación empírica caso a caso en terreno, esta población de niños, niñas y adolescentes indígenas se considera como una población potencialmente indígena. Más precisamente, se trata de una población en condiciones de reclamar la calidad de indígena, en este caso frente al Estado de Chile representado por el SENAME, en la medida que la acreditación de la calidad como tal sólo puede ser reclamada por una decisión de estos mismos niños, niñas y adolescentes a través de sus padres, o una decisión directa de sus padres, y de acuerdo a los procedimientos establecidos por la legislación vigente. Sin embargo, en lo que sigue y por razones prácticas se hablará de población indígena o de niños, niñas y adolescentes indígenas en el sistema de protección del SENAME, conformado por los Centros Residenciales para Mayores.

2. ANTECEDENTES GENERALES SOBRE LA POBLACIÓN DE LOS CENTROS RESIDENCIALES PARA MAYORES:

En esta sección se presentarán los principales rasgos que caracterizan a la población de niños, niñas y adolescentes indígenas que se encuentran en los Centros Residenciales para Mayores de SENAME a lo largo del país, sin distinción respecto de si pertenecen o no a un pueblo indígena. Entre la información que se describe, se encuentra su distribución por sexo, edad, ubicación en regiones, educación, y algunas características relativas a sus padres y del entorno familiar. En otras palabras, se trata de proporcionar antecedentes fundados que permitan estimar cuantitativa y cualitativamente los principales rasgos de esta población de niños/as y adolescentes indígenas, usuarios/as de Centros Residenciales de Protección para Mayores (RPM) del Servicio Nacional de Menores.

Como se ha señalado, para la obtención de la información requerida se trabajó con dos fuentes principales de datos, dentro de un período temporal de análisis igual al año 2007 respecto de la realidad de los Centros Residenciales para Mayores. La primera fuente de información corresponde a los registros vigentes del sistema SENAINFO del año 2007, tanto para aquellos casos que se encontraban vigentes en este período, como aquellos que ingresaron al sistema durante el año 2007. Para el año 2007, el SENAINFO entrega información respecto de un total de 8.318 casos de niños, niñas y adolescentes en el país. De éstos, 4.861 corresponden a mujeres con un 58.4% del total, y 3.457 corresponden a hombres con un 41.6%. Como se verá más adelante, la mayor proporción de población femenina en los Centros Residenciales para Mayores de SENAME es una constante en el sistema. Esta situación se ilustra en el gráfico siguiente:

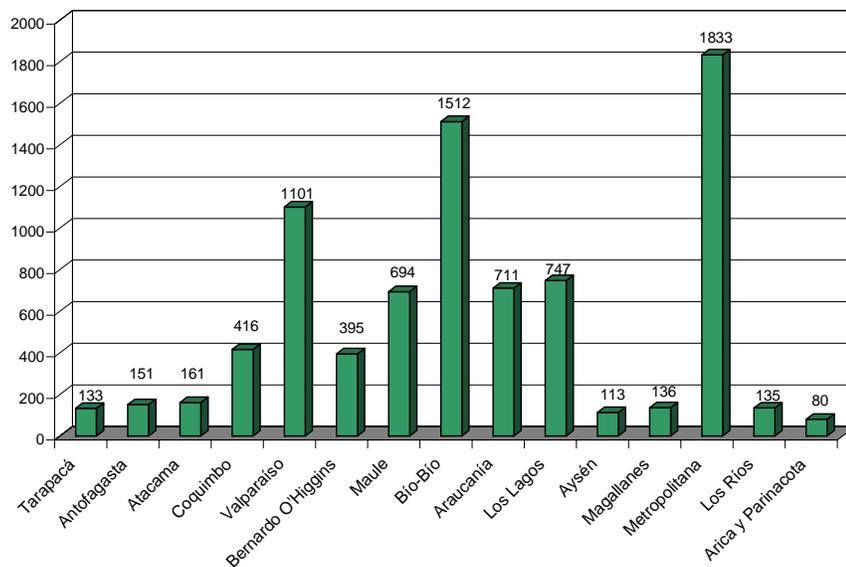


Por regiones, la distribución de la población general de los niños, niñas y adolescentes se distribuye según como se indica en la tabla siguiente:

Regiones País	Mujeres	Hombres	Total
Tarapacá	56	77	133
Antofagasta	98	53	151
Atacama	125	36	161
Coquimbo	225	191	416
Valparaíso	646	455	1101
Bernardo O'Higgins	221	174	395
Maule	406	288	694
Bío-Bío	994	518	1512
Araucanía	459	252	711
Los Lagos	393	354	747
Aysén	63	50	113
Magallanes	90	46	136
Metropolitana	1009	824	1833
Los Ríos	43	92	135
Arica y Parinacota	33	47	80
Total	4861	3457	8318

El siguiente gráfico ilustra con mayor precisión la distribución de la población total de niños, niñas y adolescentes en Centros Residenciales por región del país.

Distribución por Región, Población Total CRM SENAME, 2007
N= 8.318

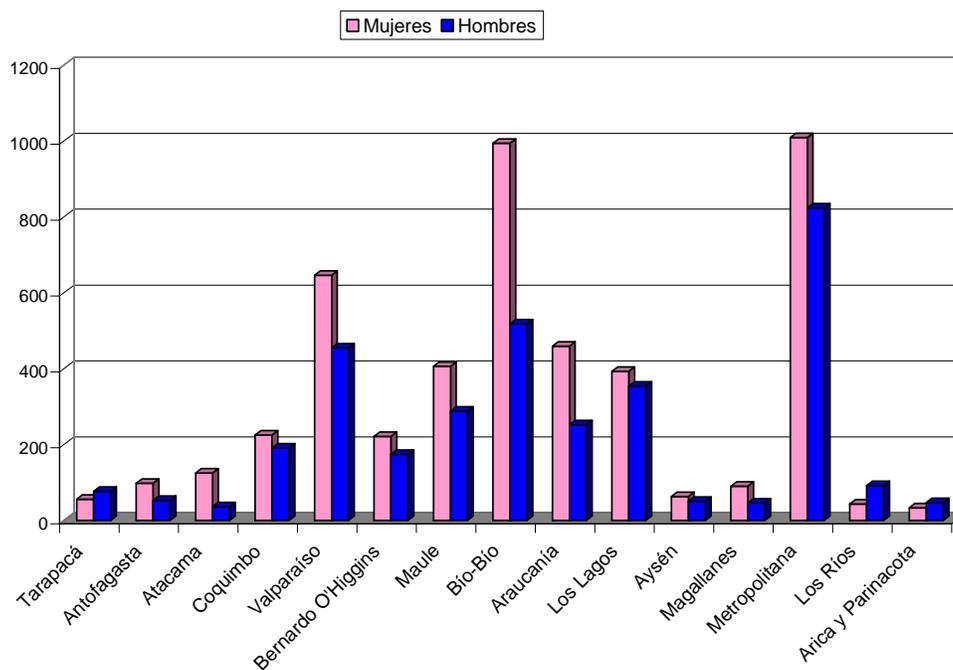


Como se observa, particularmente destacan la Región Metropolitana y la VIII Región del Bío-Bío en el sur del país, además de la Región de Valparaíso. Como se observa, la Región de Arica y Parinacota presenta el menor número de casos registrados, seguida a continuación por la Región de Aysén y la de Tarapacá.

En segundo lugar, esta información fue complementada con la información obtenida a partir de una muestra de 115 Centros Residenciales para Mayores a lo largo del país, que contestaron un cuestionario específico elaborado especialmente con el propósito de obtener información cualitativa no presente en el SENAINFO. En este caso, el cuestionario preparado apuntó fundamentalmente a recopilar información sobre tres dimensiones de la realidad de los menores indígenas: a) pertenencia étnica, b) uso de la lengua y prácticas socioculturales propias, y c) autoidentificación.

La tendencia a la mayor presencia femenina en esta población es en general replicada en el caso de cada una de las regiones del país, con excepción de Tarapacá y las regiones recientemente creadas de Los Ríos, y de Arica y Parinacota. En este sentido, en el caso de las tres regiones del país que presentan el mayor número de niños, niñas y adolescentes (Metropolitana, Bío-Bío y Valparaíso), de manera notoria también se registra un importante mayor número de niñas, como se advierte en el gráfico siguiente:

**Distribución por Sexo y Región, Población Total CRM SENAME
N= 8.318**



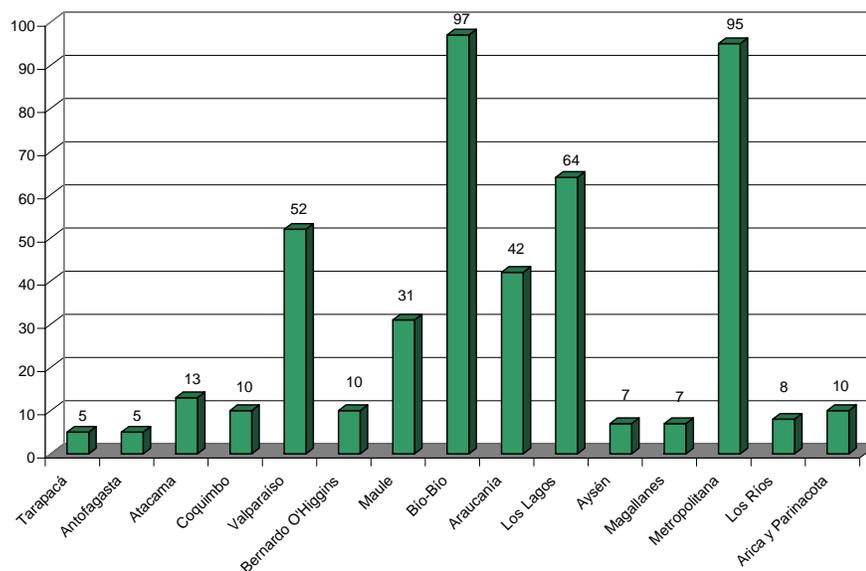
Cabe señalar que la información contenida en el sistema permite identificar que un importante número de esta población corresponde a personas con una edad igual o superior a los 18 años. En efecto, 456 casos con un 5.48% de la población total se encuentra en esta situación. Nuevamente, este sector de población muestra a nivel de su distribución por regiones las mismas características que el resto de la

población nacional en materia de su número y distribución regional. La tabla siguiente muestra el número y distribución por sexo de esta población mayor de 18 años según regiones del país:

Región País	Mujeres	Hombres	Total
Tarapacá	3	2	5
Antofagasta	4	1	5
Atacama	11	2	13
Coquimbo	6	4	10
Valparaíso	21	31	52
Bernardo O'Higgins	7	3	10
Maule	24	7	31
Bío-Bío	64	33	97
Araucanía	19	23	42
Los Lagos	31	33	64
Aysén	3	4	7
Magallanes	5	2	7
Metropolitana	42	53	95
Los Ríos	3	5	8
Arica y Parinacota	7	3	10
Total	250	206	456

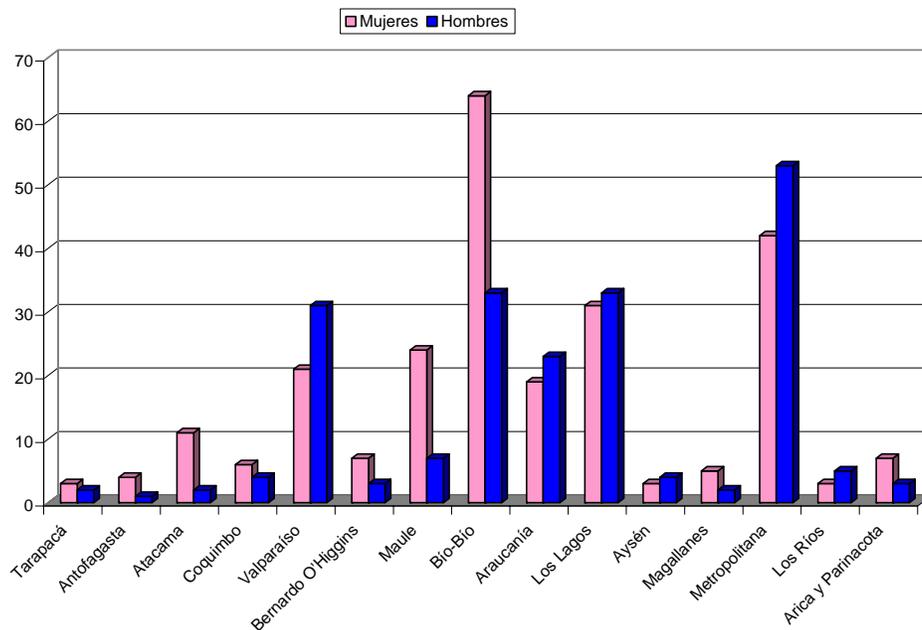
Sin considerar su distribución por sexo, gráficamente se observa que la distribución de esta población de edad igual o mayor a 18 años por región del país, coincide con las tendencias generales ya señaladas anteriormente para el total de población, como se ilustra en el gráfico siguiente:

Población igual o mayor a 18 años: Distribución por Región
n= 456



En este marco, nuevamente las mujeres predominan en este grupo de población, especialmente en el caso de la Región del Bío-Bío, como se ilustra a continuación:

Población igual o mayor a 18 años: Distribución por Sexo y Región
n= 456



Para los efectos del presente estudio, la información señalada anteriormente constituye el marco general respecto del cual se realizó el análisis de esta población con el objeto de cuantificar y caracterizar a la población de niños, niñas y adolescentes indígenas en RPM de SENAME en el país.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EXISTENTE EN CENTROS RESIDENCIALES PARA MAYORES: DISTRIBUCIÓN POR REGIÓN, PUEBLO INDÍGENA, SEXO, EDAD, Y COMUNA DE ORIGEN.

3.1. Características de número y distribución regional:

Para el total de Centros Residenciales para Mayores de SENAME, en el país se identificó un total de 972 casos que integran la población indígena de estos Centros. Para el período 2007, estos 972 casos representan un 11.69% del total de casos registrados en el sistema como vigentes o ingresados en el año (8.318). No se consideraron los casos de egresos en el mismo año:

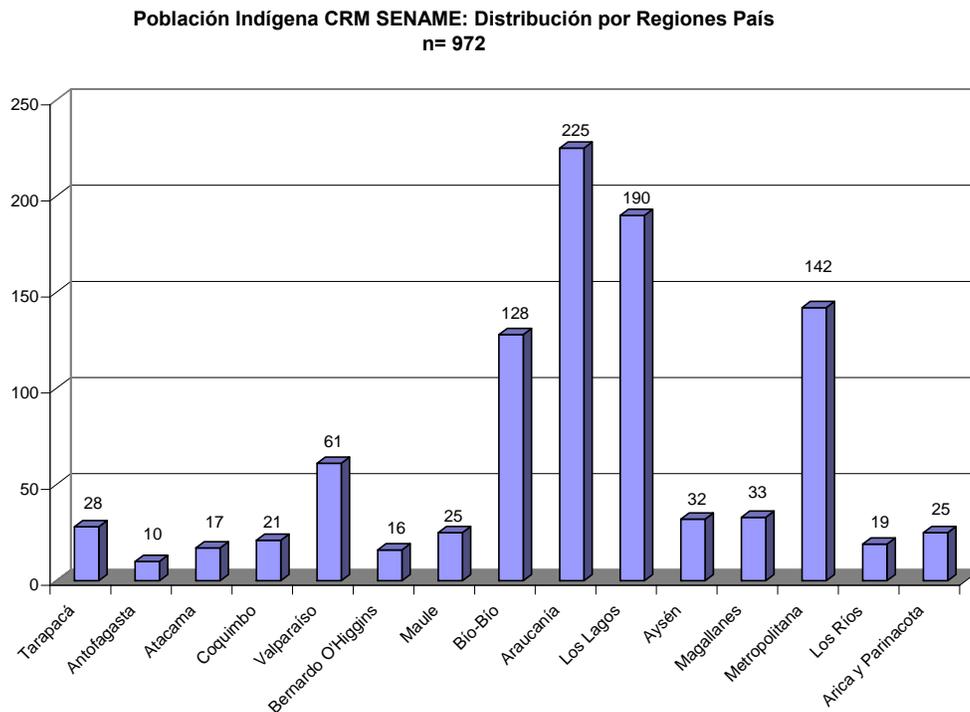
Por regiones del país, la distribución en números de esta población de 972 casos es como se señala en la tabla siguiente:

Región País	Frecuencia	Porcentaje
Tarapacá	28	2,88
Antofagasta	10	1,03
Atacama	17	1,75
Coquimbo	21	2,16
Valparaíso	61	6,28
Bernardo O'Higgins	16	1,65
Maule	25	2,57
Bío-Bío	128	13,17
Araucanía	225	23,15
Los Lagos	190	19,55
Aysén	32	3,29
Magallanes	33	3,40
Metropolitana	142	14,61
Los Ríos	19	1,95
Arica y Parinacota	25	2,57
Total	972	100,00

Como se advierte, las regiones que destacan por la cantidad de casos registrados son las de La Araucanía, Los Lagos y Metropolitana. Esta situación representa una diferencia relativa respecto de las tendencias anteriormente señaladas en relación a las regiones que concentraban la mayor cantidad de población atendida por los Centros Residenciales para Mayores en el país, donde destacaban las regiones Metropolitana, del Bío-Bío y de Valparaíso. En todo caso, la distribución presentada para la población indígena con una mayor concentración de casos en estas tres regiones del país (Araucanía, Los Lagos, Metropolitana), parece consistente con la situación de mayor concentración de población indígena mapuche en regiones en el país, considerando además que a nivel nacional la población mapuche representa un 87.3% del total de población indígena nacional⁶. La distribución de esta población por regiones del país se ilustra más claramente en

⁶ Cfr. INE-MIDEPLAN, 2005, Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile. Santiago, Chile.

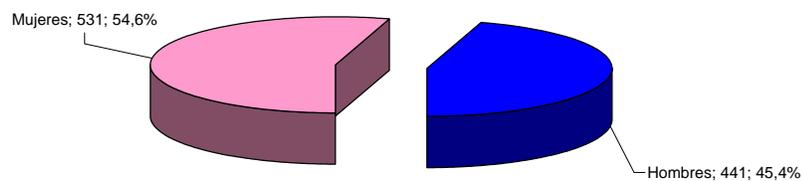
el gráfico siguiente, donde las diferencias por región resultan más evidentes:



3.2. Distribución por Sexo:

En relación a la distribución de la población indígena por sexo, como parece ser la constante en el sistema, la población femenina supera a la masculina (54.6% contra un 45.4%). Se registran 531 mujeres y 441 hombres.

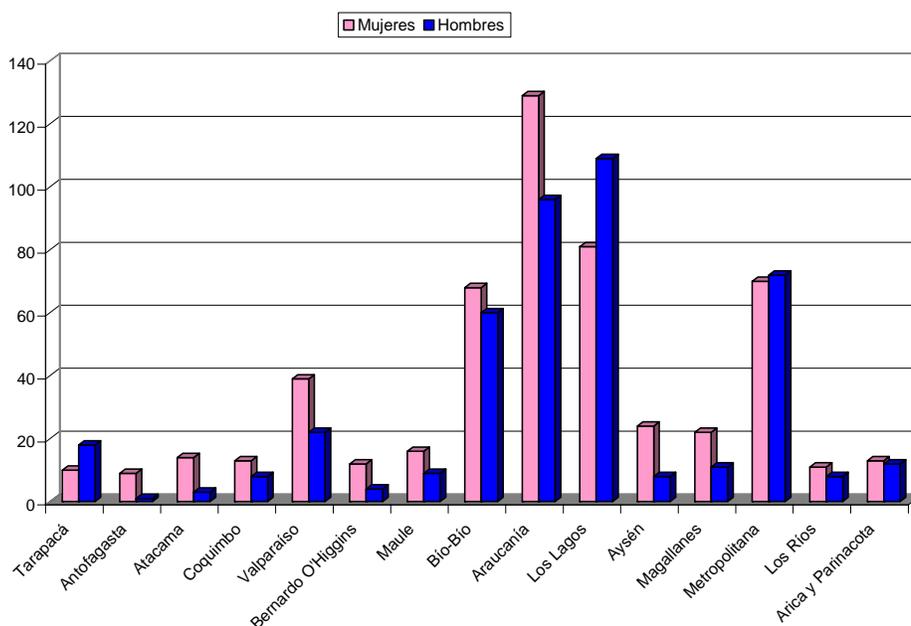
Población Indígena CRM SENAME: Distribución por Sexo
n=972



La distribución por sexo a nivel de regiones de esta población es consistente con la mayor presencia de población indígena femenina en casi todas las regiones, con excepción de las regiones de Tarapacá, Metropolitana y de Los Lagos, como se observa en la tabla y gráfico siguientes:

Regiones País	Mujeres	Hombres	Total
Tarapacá	10	18	28
Antofagasta	9	1	10
Atacama	14	3	17
Coquimbo	13	8	21
Valparaíso	39	22	61
Bernardo O'Higgins	12	4	16
Maule	16	9	25
Bío-Bío	68	60	128
Araucanía	129	96	225
Los Lagos	81	109	190
Aysén	24	8	32
Magallanes	22	11	33
Metropolitana	70	72	142
Los Ríos	11	8	19
Arica y Parinacota	13	12	25
Total	531	441	972

Población Indígena CRM SENAME: Distribución por Sexo según Región
n=972

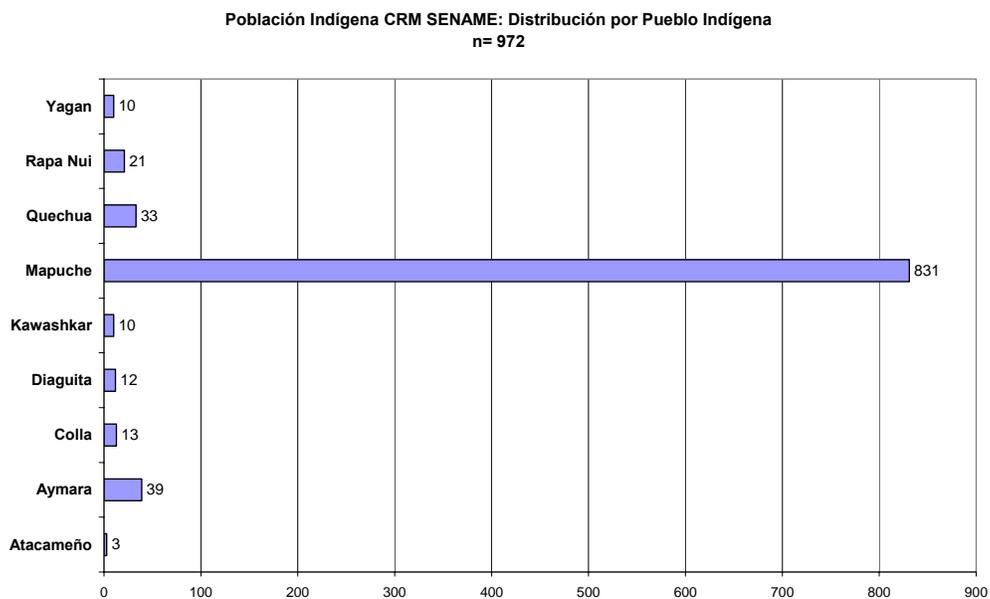


3.3. Identificación de Pueblos Indígenas:

El estudio realizado permitió la distribución de los casos que integran esta población de acuerdo a su pertenencia a alguno de los distintos pueblos indígenas hoy reconocidos como etnias por la Ley 19.253. Como se sabe, los pueblos indígenas actualmente reconocidos por esta ley son: Aymara, Quechua, Lickan Antai o Atacameño, Colla, Diaguita, Rapa Nui, Mapuche, Kawashkar y Yagan. La información encontrada demuestra que cada uno de estos pueblos tiene representación dentro de la población de menores de los Centros Residenciales. La tabla siguiente ilustra la distribución de casos por pueblo indígena en el país:

Pueblo Indígena	Frecuencia	Porcentaje
Atacameño	3	0,31
Aymara	39	4,01
Colla	13	1,34
Diaguita	12	1,23
Kawashkar	10	1,03
Mapuche	831	85,49
Quechua	33	3,40
Rapa Nui	21	2,16
Yagan	10	1,03
Total	972	100

Como se observa en el siguiente gráfico, la importancia de la población mapuche resulta extremadamente significativa con un 85.49% de los casos a nivel nacional:



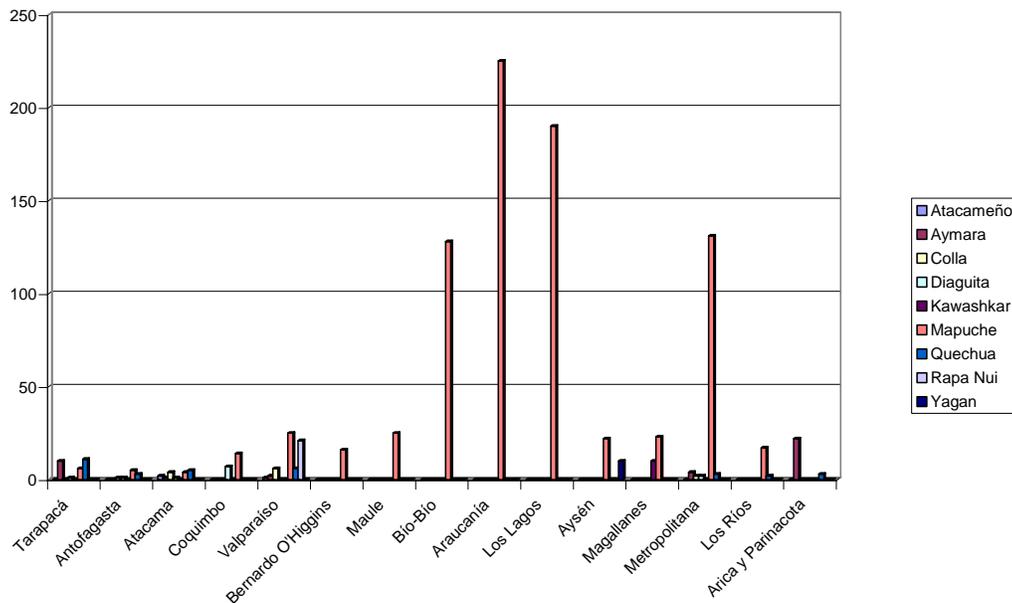
Cabe observar que, como se ha señalado en la literatura, la población mapuche se encuentra representada en todas las regiones del país, con una mayor concentración en las regiones del Bío-Bío, Araucanía, Los Lagos y Metropolitana, a diferencia de los restantes pueblos indígenas, que tienden a estar representados básicamente en aquellas regiones de asentamiento tradicional de tales pueblos, tal como se observa en el caso Aymara y Quechua, mayormente representados en las regiones de Arica y Parinacota, y Tarapacá, y en el caso de los Rapa Nui, que en esta muestra sólo se circunscriben a la Isla de Pascua en la V Región. La distribución del número de casos según la pertenencia a un pueblo indígena determinado, por regiones del país se presenta en la siguiente tabla:

Regiones País	Pueblo Indígena	Mujeres	Hombres	Total
Tarapacá	Aymara	6	4	10
	Diaguita	0	1	1
	Mapuche	0	6	6
	Quechua	4	7	11
	Total	10	18	28
Antofagasta	Colla	1	0	1
	Diaguita	1	0	1
	Mapuche	4	1	5
	Quechua	3	0	3
	Total	9	1	10
Atacama	Atacameño	2	0	2
	Aymara	1	0	1
	Colla	4	0	4
	Diaguita	1	0	1
	Mapuche	3	1	4
	Quechua	3	2	5
	Total	14	3	17
Coquimbo	Diaguita	5	2	7
	Mapuche	8	6	14
	Total	13	8	21
Valparaíso	Atacameño	1	0	1
	Aymara	2	0	2
	Colla	5	1	6
	Mapuche	15	10	25
	Quechua	6	0	6
	Rapa Nui	10	11	21
	Total	39	22	61
Bernardo O'Higgins	Mapuche	12	4	16
	Total	12	4	16
Maule	Mapuche	16	9	25
	Total	16	9	25
Bío-Bío	Mapuche	68	60	128
	Total	68	60	128
Araucanía	Mapuche	129	96	225
	Total	129	96	225
Los Lagos	Mapuche	81	109	190
	Total	81	109	190

Regiones País	Pueblo Indígena	Mujeres	Hombres	Total
Aysén	Mapuche	17	5	22
	Yagan	7	3	10
	Total	24	8	32
Magallanes	Kawashkar	8	2	10
	Mapuche	14	9	23
	Total	22	11	33
Metropolitana	Aymara	0	4	4
	Colla	2	0	2
	Diaguita	0	2	2
	Mapuche	65	66	131
	Total	70	72	142
Los Ríos	Mapuche	11	6	17
	Quechua	0	2	2
	Total	11	8	19
Arica y Parinacota	Aymara	11	11	22
	Quechua	2	1	3
	Total	13	12	25

Gráficamente, la información anterior puede ser representada en el siguiente gráfico de barras:

Población Indígena CRM SENAME: Distribución Pueblos Indígenas por Región
n= 972



3.4. Comunas de Origen:

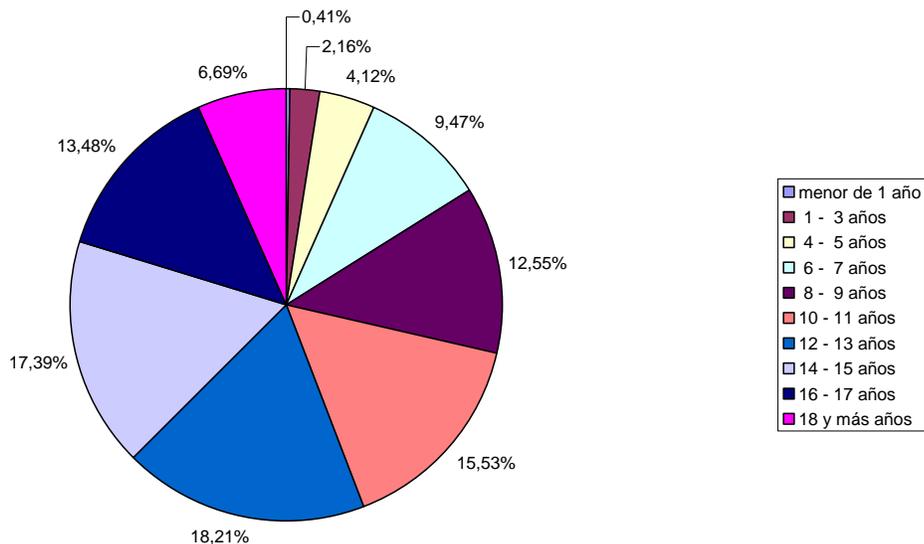
En relación a las comunas de origen de esta población, la información disponible permite concluir que de manera absolutamente mayoritaria proviene de comunas ubicadas en las mismas regiones donde se ubican los Centros Residenciales. En otras palabras, no se aprecia que esta población haya migrado de manera importante desde otras regiones a la región donde se ubica el Centro Residencial en que se encuentra cada menor indígena. Sin embargo, si se consideran las características de las comunas de origen observadas en cada región, la información sugiere que se trata de una población cuyo origen se encuentra mayormente en sectores o comunas con un alto índice de ruralidad. La información detallada respecto de la distribución de los casos por comuna de origen para cada región del país, se presenta en anexos de este documento.

3.5. Características de Edad de la población indígena:

En relación a la edad de la población indígena en los Centros Residenciales, la mayor cantidad de ellos se encuentra en un grupo de edades entre los 8 y los 17 años de edad (77,16%). La edad mínima es de 1 año (lo que es una aproximación, ya que se registran 4 casos de niños de meses de edad) y la máxima de 25 años. La media de edades es igual a 11.8 años, mientras que la edad más frecuente es de 14 años con 94 casos. La distribución de frecuencias de acuerdo a los tramos de edad de mayor frecuencia es como se observa en la tabla y gráfico siguientes:

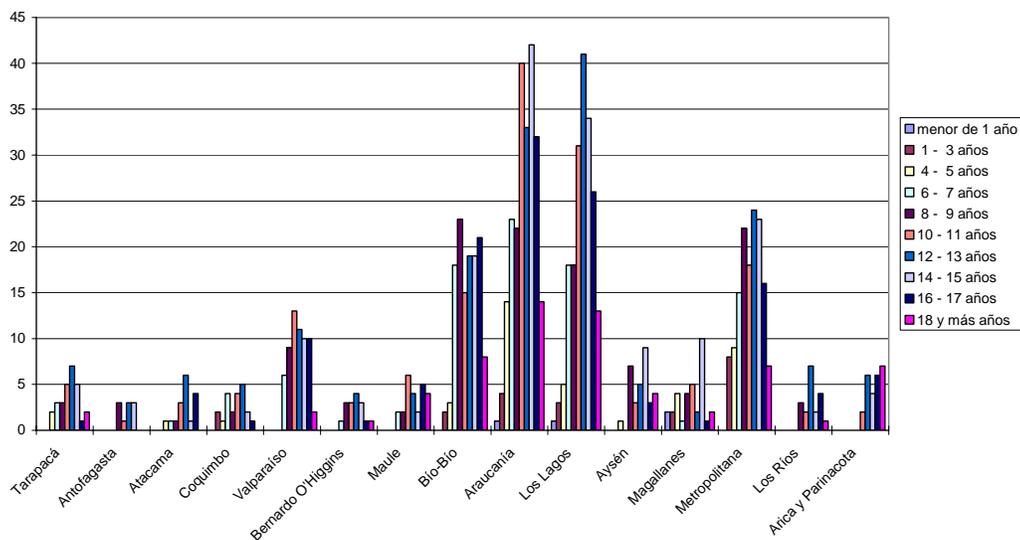
Tramos de Edad	Frecuencia	Porcentaje
menor de 1 año	4	0,41
1 - 3 años	21	2,16
4 - 5 años	40	4,12
6 - 7 años	92	9,47
8 - 9 años	122	12,55
10 - 11 años	151	15,53
12 - 13 años	177	18,21
14 - 15 años	169	17,39
16 - 17 años	131	13,48
18 y más años	65	6,69
Total	972	100,00

Población Indígena CRM SENAME: Distribución por Tramos de Edad
n= 972



Por regiones del país, esta población se distribuye de la siguiente forma en materia de edades: Las cifras en detalle por tramos de edad para cada región se encuentran en anexos de este documento.

Población Indígena CRM SENAME: Distribución Tramos Edad por Regiones País
n=972



4. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES INDÍGENAS MENORES DE 18 AÑOS DE EDAD:

En lo que sigue se presenta una descripción de las principales características de la población de niños, niñas y adolescentes indígenas menores de 18 años, que se encontraban en los Centros Residenciales para Mayores de SENAME en el año 2007. Estos menores indígenas presentan una condición de infancia que probablemente requerirá de un especial tratamiento en el futuro por parte de SENAME.

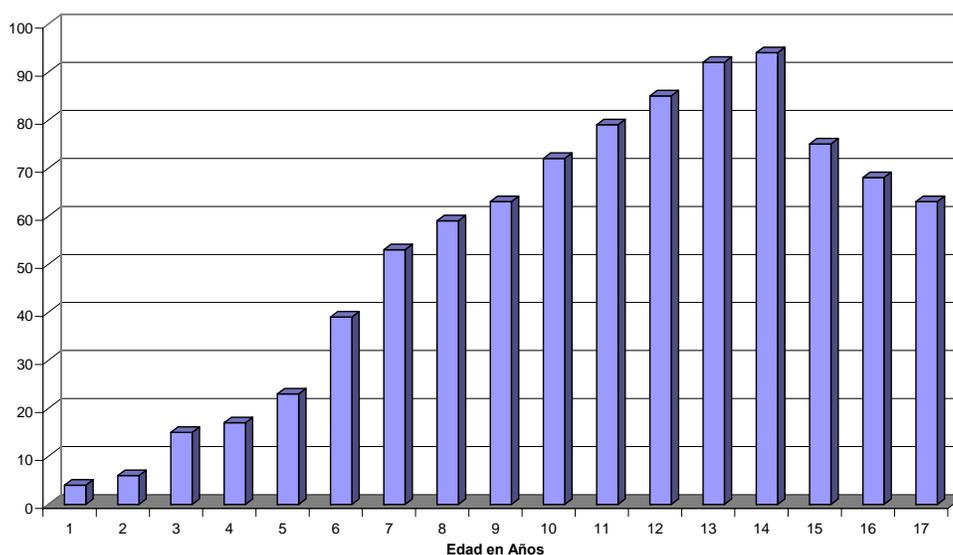
4.1. Población y edad en años:

En relación a esta población indígena, se encontró un total de 907 casos de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, lo que representa un 93.3% de la población indígena total de los Centros Residenciales para Mayores de SENAME. Los restantes 65 casos (34 mujeres y 31 hombres) corresponden a población indígena entre los 18 y los 25 años de edad. La distribución de la población menor de 18 años de edad se presenta en la tabla siguiente:

Edad en Años	Frecuencia	Porcentaje
1	4	0,44
2	6	0,66
3	15	1,65
4	17	1,87
5	23	2,54
6	39	4,30
7	53	5,84
8	59	6,50
9	63	6,95
10	72	7,94
11	79	8,71
12	85	9,37
13	92	10,14
14	94	10,36
15	75	8,27
16	68	7,50
17	63	6,95
Total	907	100

Como se observa, la distribución de la edad en años de esta población corresponde prácticamente a una curva normal, como se aprecia en el siguiente gráfico:

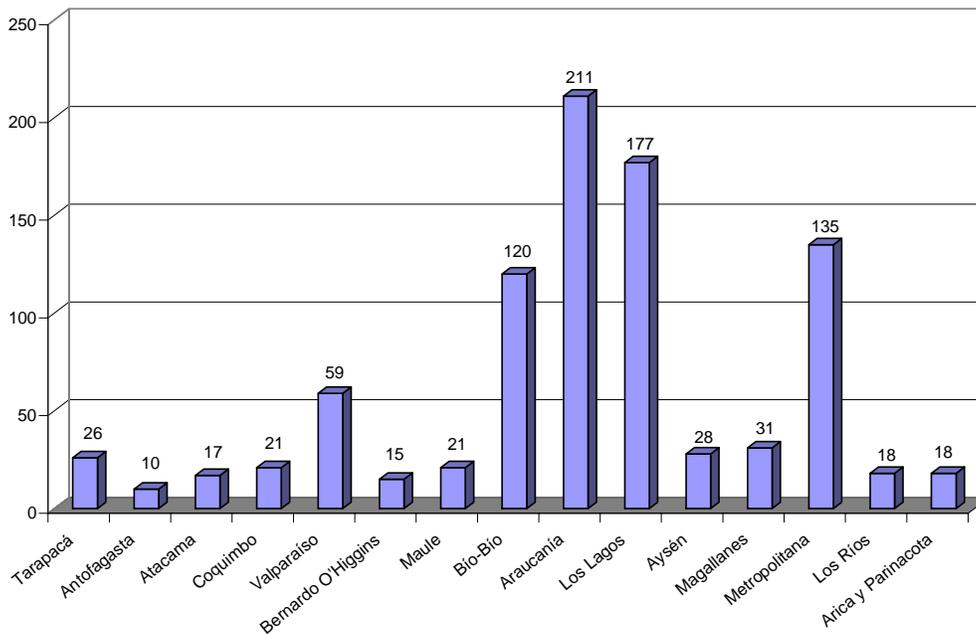
Población Indígena CRM SENAME: Distribución Edad en Años Menores de 18 Años
n= 907



En relación a la distribución por región de la población de niños, niñas y adolescentes indígenas, ésta presenta características similares a lo observado en relación a la distribución de la población indígena total. Destacan las regiones de Araucanía, Los Lagos y Metropolitana como se observa en la tabla y gráfico siguientes:

Regiones País	Frecuencia	Porcentaje
Tarapacá	26	2,87
Antofagasta	10	1,10
Atacama	17	1,87
Coquimbo	21	2,32
Valparaíso	59	6,50
Bernardo O'Higgins	15	1,65
Maule	21	2,32
Bío-Bío	120	13,23
Araucanía	211	23,26
Los Lagos	177	19,51
Aysén	28	3,09
Magallanes	31	3,42
Metropolitana	135	14,88
Los Ríos	18	1,98
Arica y Parinacota	18	1,98
Total	907	100,00

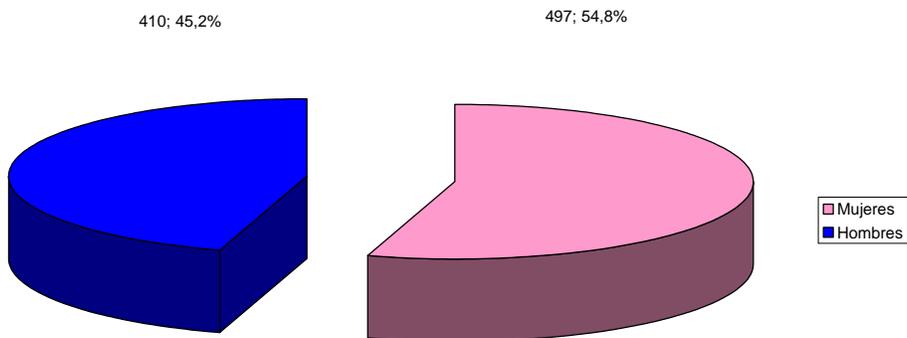
**Población Indígena <18 años CRM SENAME: Distribución por Región
n=907**



4.2. Distribución por sexo:

Desde el punto de vista de su distribución por sexo, esta población menor de 18 años de edad presenta una distribución que mantiene la mayor proporción femenina, como se observa a continuación:

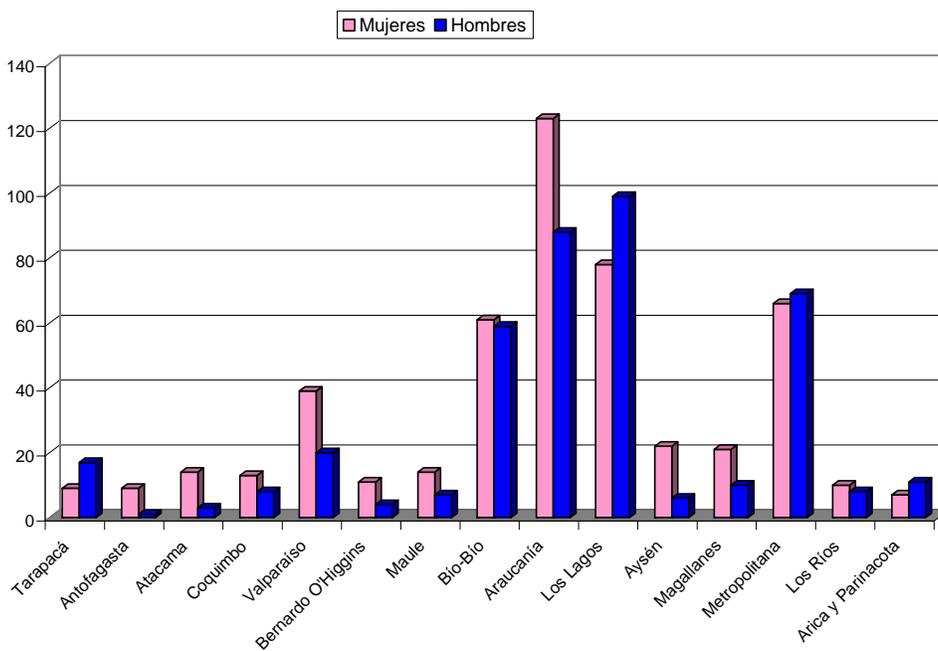
**Población Indígena < 18 años CRM SENAME: Distribución por Sexo
n=907**



En relación a la distribución por regiones y sexo de la población menor de 18 años de edad, la situación es la siguiente:

Regiones	Mujeres	Hombres	Total
Tarapacá	9	17	26
Antofagasta	9	1	10
Atacama	14	3	17
Coquimbo	13	8	21
Valparaíso	39	20	59
Bernardo O'Higgins	11	4	15
Maule	14	7	21
Bío-Bío	61	59	120
Araucanía	123	88	211
Los Lagos	78	99	177
Aysén	22	6	28
Magallanes	21	10	31
Metropolitana	66	69	135
Los Ríos	10	8	18
Arica y Parinacota	7	11	18
Total	497	410	907

Población Indígena <18 años: Distribución por Sexo y Región País
n=907

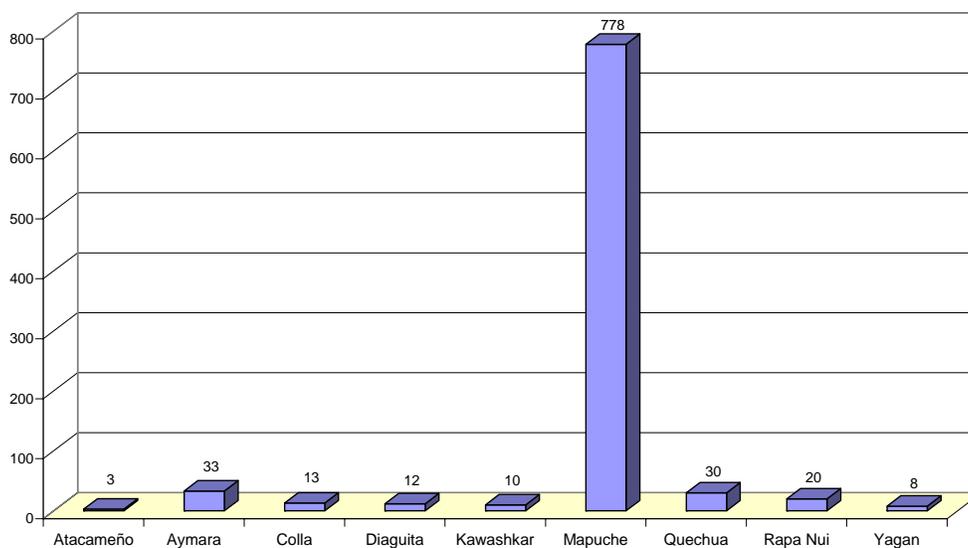


4.3. Distribución por pueblo indígena:

La distribución de la población menor de 18 años según pueblo indígena de posible pertenencia no presenta grandes diferencias respecto del total. Como se puede observar, los mapuches en este caso alcanzan a un 85,78% de la población, como se presenta en la tabla y gráfico siguientes:

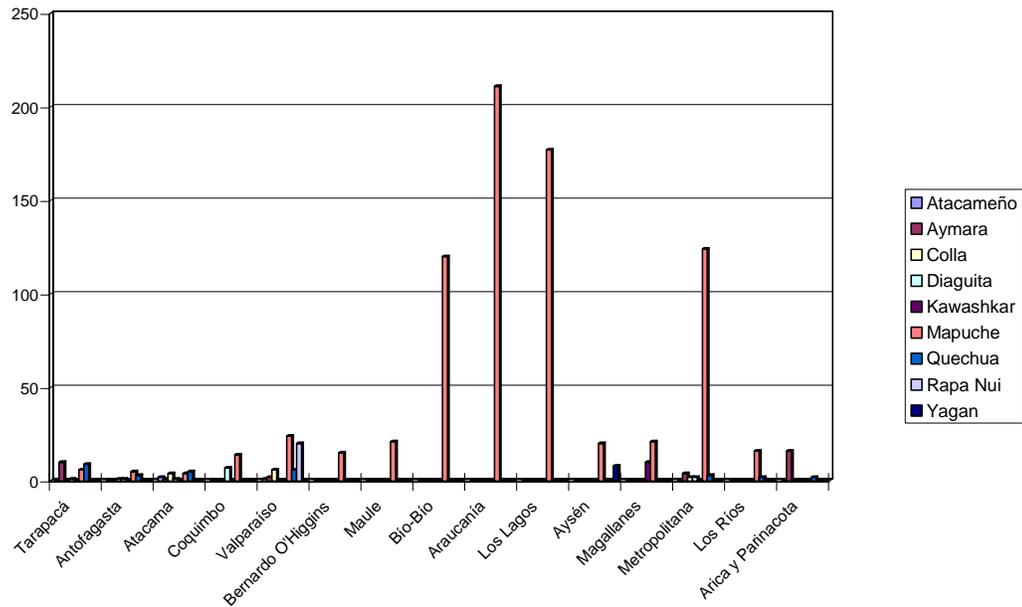
Pueblo Indígena	Mujeres	Hombres	Total	%
Atacameño	3	0	3	0,33
Aymara	15	18	33	3,64
Colla	12	1	13	1,43
Diaguita	7	5	12	1,32
Kawashkar	8	2	10	1,10
Mapuche	417	361	778	85,78
Quechua	19	11	30	3,31
Rapa Nui	10	10	20	2,21
Yagan	6	2	8	0,88
Total	497	410	907	100,00

Población Indígena < 18 años: Distribución por Pueblo Indígena
n=907



En relación a la distribución por etnia y región, la situación general es la siguiente:

Población Indígena <18 años: Distribución por Región.
n=907



4.4. Características educacionales:

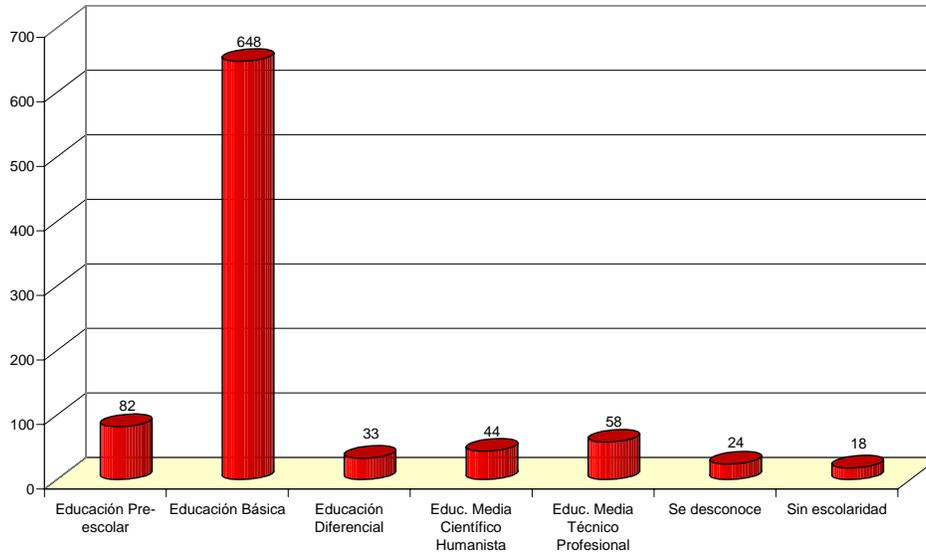
La población indígena menor de 18 años de los Centros Residenciales presenta características educacionales normales en cuanto a su incorporación al sistema escolar. De hecho, un 87,1% de ellos (790 casos) asiste regularmente a algún tipo de establecimiento educacional, ya sea de educación pre-escolar, básica o secundaria. El porcentaje restante se distribuye en varias situaciones específicas que van desde la deserción por iniciativa propia (1,1%), la asistencia en forma irregular (4,85%), hasta la inexistencia de información (3,97%), entre otras.

En relación a la distribución de la población según tipo de escolaridad (pre-escolar, básica, media, etc.), la situación es como se indica en la siguiente tabla:

Tipo de Escolaridad	Frecuencia	%
Educación Pre-escolar	82	9,04
Educación Básica	648	71,44
Educación Diferencial	33	3,64
Educ. Media Científico Humanista	44	4,85
Educ. Media Técnico Profesional	58	6,39
Se desconoce	24	2,65
Sin escolaridad	18	1,98
Total	907	100,00

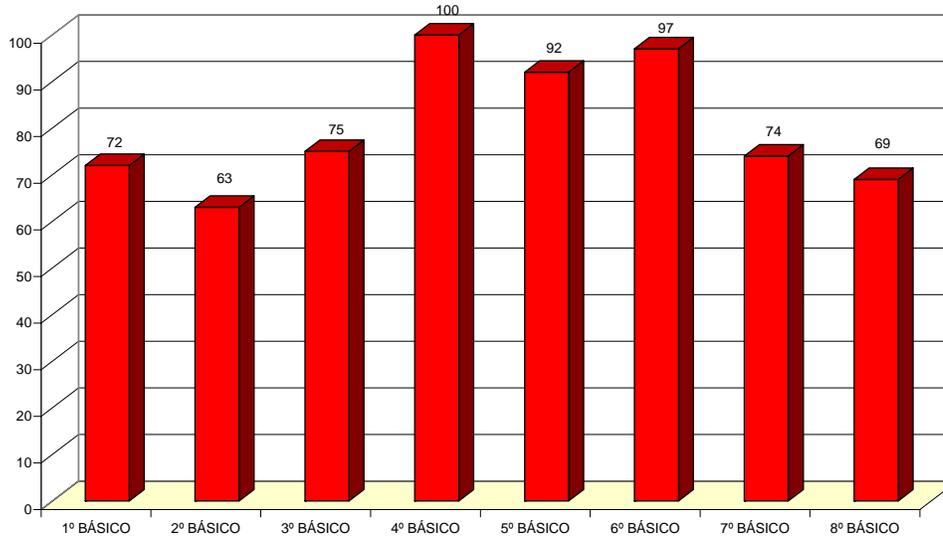
Esta distribución se aprecia gráficamente de la siguiente forma, según tipo de escolaridad:

Población Indígena <18 años: Tipo de Escolaridad
n=907



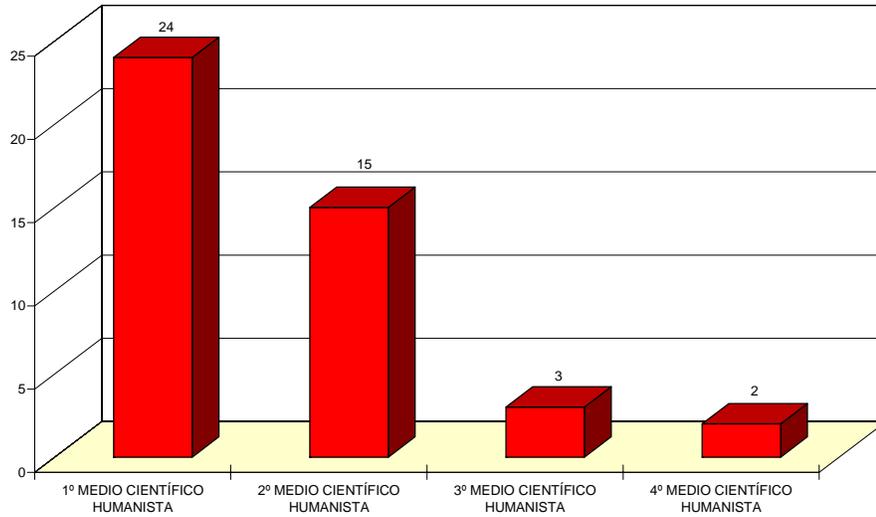
Respecto de la población que asiste a la educación básica, 642 casos se distribuyen entre el 1° año hasta el 8° año, como se presenta en el siguiente gráfico:

Población indígena <18 años en Educ. Básica: Distribución por curso
n=642

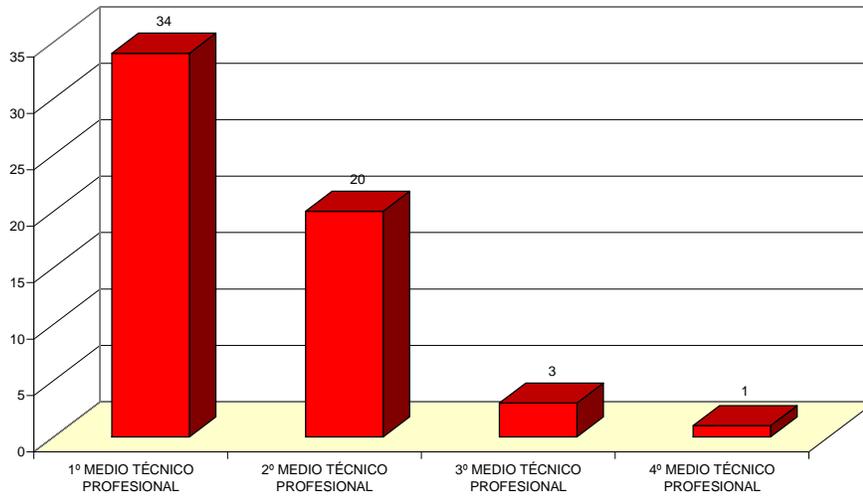


En relación a la enseñanza secundaria, 44 casos se encontraban cursando la Enseñanza Media Científico Humanista, mientras que 58 casos se encontraban cursando la Enseñanza Media Técnico Profesional. Los siguientes gráficos muestran la frecuencia de casos en ambos tipos de enseñanza secundaria, según el curso respectivo:

Población indígena <18 años en E.M.C.H.: Distribución por cursos
n= 44



Población indígena <18 años en E.M.T.P.: Distribución por cursos
n= 58

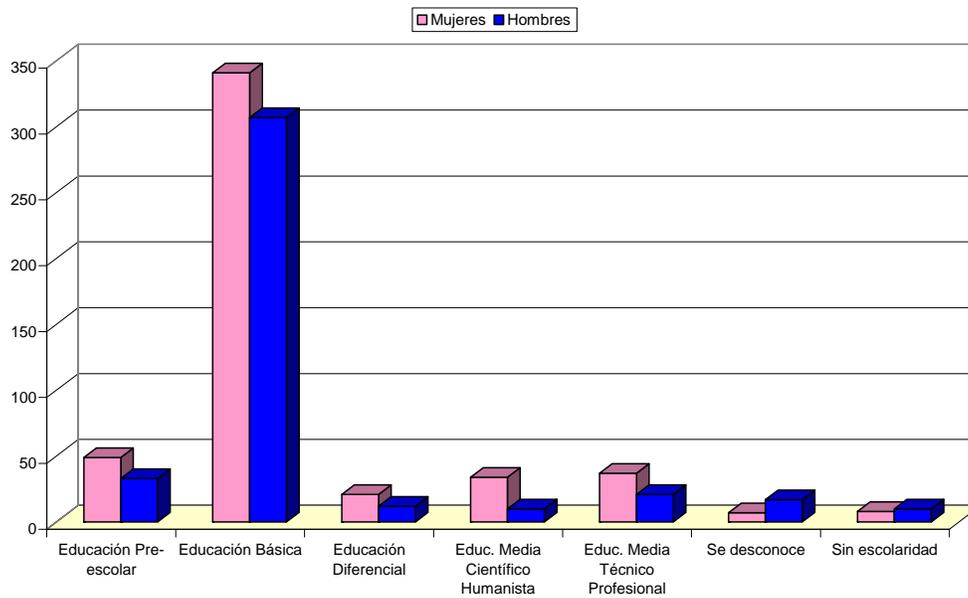


Es interesante observar que, de manera relativamente concordante con la

población por sexo, en este caso las mujeres son mayoría en todos los casos de escolaridad conocida, especialmente respecto de la enseñanza secundaria, como se aprecia en la tabla y gráficos siguientes:

Tipo de escolaridad	Mujeres	Hombres
Educación Pre-escolar	49	33
Educación Básica	341	307
Educación Diferencial	21	12
Educ. Media Científico Humanista	34	10
Educ. Media Técnico Profesional	37	21
Se desconoce	7	17
Sin escolaridad	8	10
Total	497	410

Población indígena <18 años: Tipo escolaridad por sexo
n=907



5. SITUACIÓN FAMILIAR, CAUSALES DE INGRESO, Y PERMANENCIA EN EL SISTEMA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA MENOR DE 18 AÑOS:

5.1. Situación familiar:

En general, respecto de la situación familiar en lo que se refiere a con quien vivía el niño, niña o adolescente indígena previamente a su ingreso a algún Centro Residencial, más de un 65% vivía con sus progenitores, padre y madre o con uno de estos dos. Sin embargo, en especial la información registrada en el SENAINFO mayoritariamente indica que estos menores residían con su madre (35,72%), o con ambos padres (20,73%).

En un porcentaje significativamente menor, ellos se encontraban viviendo con otros parientes (11,91%), aunque ésta es una categoría amplia que incluye abuelos, hermanos/as y tíos/as.

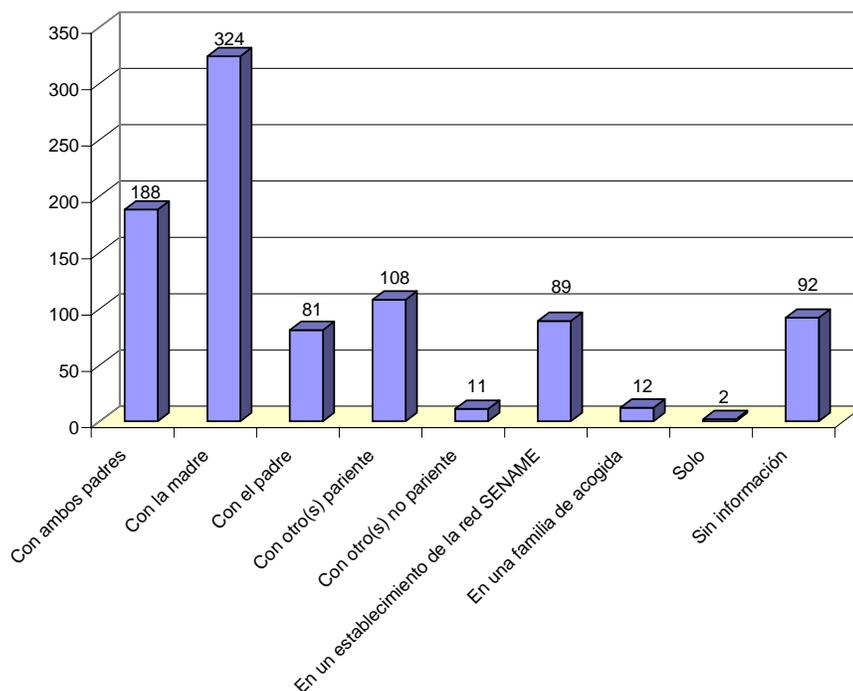
Un número de casos es informado como proveniente de un Centro Residencial SENAME, lo que podría deberse a cambios de comuna o región, o a niños/as que han residido en los Centros prácticamente desde su nacimiento. El porcentaje de casos en que se ignora la situación familiar previa del niño o niña es del orden de un 10%. Sólo en dos casos se informa que el niño o niña estuvo viviendo absolutamente sólo.

La situación de los niños, niñas y adolescentes indígenas en esta área es cuantificada en la tabla siguiente:

Situación de convivencia del menor previa a su ingreso a la red SENAME	Frecuencia	%
Con ambos padres	188	20,73
Con la madre	324	35,72
Con el padre	81	8,93
Con otro(s) pariente	108	11,91
Con otro(s) no pariente	11	1,21
En un establecimiento de la red SENAME	89	9,81
En una familia de acogida	12	1,32
Solo	2	0,22
Sin información	92	10,14
Total	907	100

La distribución de los casos presentada en la tabla anterior es igualmente presentada en el siguiente gráfico:

Población indígena <18 años: situación de convivencia familiar
n=907



Un 52,92% (480) de estos casos de niños/as y adolescentes indígenas no se encontraban en estado de abandono, mientras que 16% de los niños/as y adolescentes indígenas mantenía vínculos con un familiar que no se encontraba en condiciones de hacerse cargo del menor. En estricto rigor, no más de cinco casos aparecen en una condición total de abandono, aunque en un 15,77% de los casos no fue posible aclarar la situación de los menores, probablemente porque en muchos casos con frecuencia fueron ingresados a SENAME por orden de un tribunal que no especificaba la situación del niño/a o adolescente indígena en este sentido, como se verá más adelante. Los niños/as y adolescentes indígenas involucrados en diversas etapas de una probable adopción, fueron 31 casos con un 3,41%.

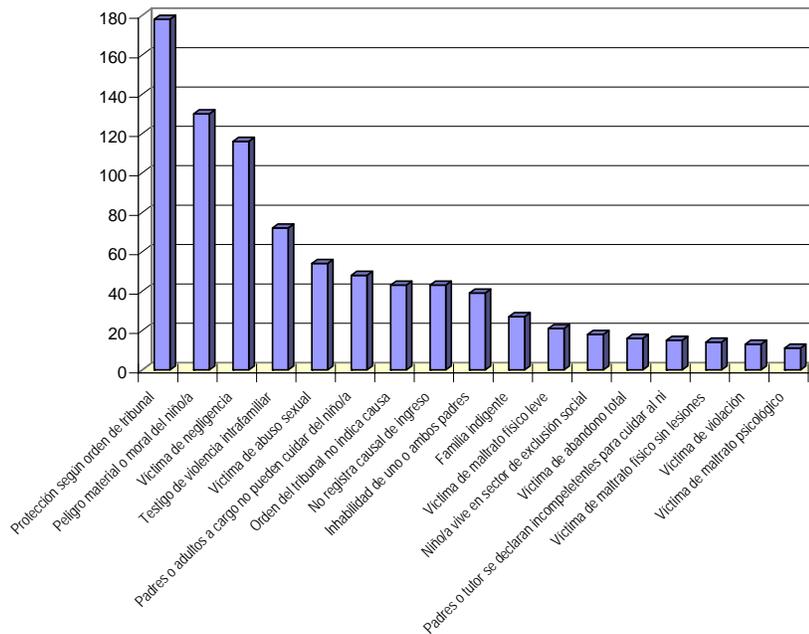
5.2. Causales de ingreso:

En relación a las causales de ingreso de estos niños/as y adolescentes indígenas a un Centro Residencial para Mayores de SENAME, se pudo establecer las causales mostradas en la siguiente tabla. Cabe señalar que en poco más de un 5% de los casos no se contó con la información respectiva, por lo que la información cubre un 94,6% de los niños/as indígenas menores de 18 años de edad:

Causal de Ingreso	Frecuencia	% del total población
Protección según orden de tribunal (no especifica causal)	178	19,63
Peligro material o moral del niño/a	130	14,33
Víctima de negligencia	116	12,79
Testigo de violencia intrafamiliar	72	7,94
Víctima de abuso sexual	54	5,95
Padres o adultos a cargo no pueden cuidar del niño/a	48	5,29
Orden del tribunal (no indica causa)	43	4,74
No registra causal de ingreso	43	4,74
Inhabilidad de uno o ambos padres	39	4,30
Familia indigente	27	2,98
Víctima de maltrato físico leve	21	2,32
Niño/a vive en sector de exclusión social	18	1,98
Víctima de abandono total	16	1,76
Padres o tutor se declaran incompetentes para cuidar al niño/a	15	1,65
Víctima de maltrato físico sin lesiones	14	1,54
Víctima de violación	13	1,43
Víctima de maltrato psicológico	11	1,21
Total	858	94,60

La situación de causales de ingreso se presenta igualmente en el siguiente gráfico:

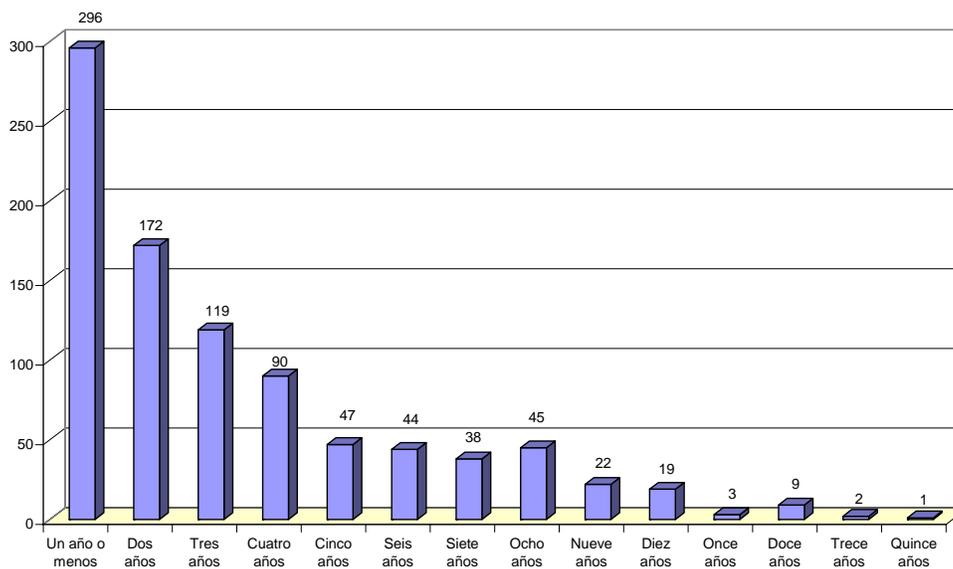
Población indígena <18 años: Causal ingreso CRM SENAME
n= 858



Respecto de la permanencia de estos niños/as y adolescentes indígenas en el sistema de protección de la red de Centros Residenciales para Mayores del SENAME, un 64,72% de ellos no supera los tres años de permanencia en un Centro Residencial. La situación se presenta en la tabla y gráficos siguientes:

Permanencia al 2007	Frecuencia	%
Un año o menos	296	32,64
Dos años	172	18,96
Tres años	119	13,12
Cuatro años	90	9,92
Cinco años	47	5,18
Seis años	44	4,85
Siete años	38	4,19
Ocho años	45	4,96
Nueve años	22	2,43
Diez años	19	2,09
Once años	3	0,33
Doce años	9	0,99
Trece años	2	0,22
Quince años	1	0,11
Total	907	100,00

Población indígena <18 años: Permanencia en años en CRM SENAME
n=907



6. CARACTERIZACIÓN CULTURAL Y ÉTNICA DE LA POBLACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MENORES DE 18 AÑOS:

6.1. Pertenencia a un pueblo indígena:

Aunque en la sección anterior hemos identificado una muestra de población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas que se encuentran en los Centros Residenciales para Mayores del sistema de protección de SENAME, y se han descrito un conjunto de atributos que constituyen características que les son propias, aún subsisten varias interrogantes respecto de lo que significa ser indígena en este contexto. La primera pregunta resulta evidente: además del apellido, ¿hay razones para considerar que ésta es efectivamente una población distinta o diferenciada de la población restante de los Centros SENAME, y cuáles son tales razones?, De hecho, un observador atento podría señalar que lo descrito hasta ahora parece ser un conjunto de características respecto de las cuales podría decirse que, en general, son comunes a la totalidad de la población de los Centros Residenciales en el país. Entonces, ¿por qué debemos considerarlos como un grupo distinto, culturalmente diferenciado?, en otras palabras ¿qué los hace indígenas?

Para los propósitos del estudio realizado, y la misión del SENAME, las respuestas a estas interrogantes pueden contribuir a proporcionar indicios que permitan identificar quienes son estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en la cotidianidad del accionar de los Centros Residenciales para Mayores. En lo que sigue de esta sección se intenta describir una aproximación al conocimiento de esas características que dan sentido a la calidad de indígena en este contexto institucional.

Los grupos humanos tendemos a identificarnos y, al mismo tiempo, sentirnos parte de ciertos conjuntos de rasgos y dimensiones de la realidad en la que nos desarrollamos, con frecuencia muy distintas entre sí. Así por ejemplo, podemos decir que somos chilenos en el sentido que *pertenece*mos a una entidad denominada Chile, ya que ahí nacimos, y al mismo tiempo autodefinirnos como nortinos, sureños, o santiaguinos, entre otras opciones. Lo primero está condicionado por un hecho inmodificable y formalmente acreditado, lo segundo es una construcción personal a partir de numerosas razones que evaluamos a lo largo del tiempo.

En el caso de las poblaciones indígenas, uno de los hechos inmodificables que determinan la calidad de indígena y la pertenencia a un pueblo específico es la filiación por descendencia. Esta situación está legalmente establecida, como ya hemos señalado, en la Ley N° 19.253, si bien de todas maneras de hecho constituye uno de los criterios sociales más determinantes de una forma de adscripción identitaria⁷. En el caso de la población de menores indígenas de SENAME, la

⁷ Un ejemplo concreto para ilustrar este punto es que en el sur de Chile acostumbramos a llamar "alemanes" a los descendientes de inmigrantes europeos llegados durante el siglo XIX al país, aunque éstos ya sean una quinta o sexta generación nacida en Chile.

pertenencia de los padres a un pueblo indígena es una variable determinante para atribuirles a estos niños, niñas y adolescentes la calidad de indígena, al menos en términos legales.

En lo que sigue del análisis, debe considerarse que éste se circunscribe sólo a la población indígena infantil de los Centros Residenciales de SENAME. Es decir, se describen características culturales propias acerca del entorno sociocultural de los 907 niños, niñas y adolescentes que reúnen la calidad de indígena, en opinión de los investigadores de este estudio, y que son menores de 18 años de edad. Cabe señalar que la información que alimentó este análisis proviene directamente de los mismos Centros Residenciales, así como de las observaciones realizadas en éstos durante el estudio.

Desde el punto de vista de la filiación por descendencia respecto de la población de 907 niños, niñas y adolescentes indígenas, se encontró una muestra de 394 padres (progenitores masculinos) acerca de los cuales los Centros Residenciales informaron que pertenecen a un pueblo indígena. Respecto de la pertenencia a un pueblo indígena, observamos que porcentualmente este grupo de padres se distribuye de la siguiente manera:

Pueblo indígena	Frecuencia	Porcentaje
Aymara	22	5,58
Quechua	3	0,76
Colla	1	0,25
Diaguita	1	0,25
Rapa Nui	13	3,30
Mapuche	346	87,82
Kawashkar	3	0,76
Yagan	5	1,27
Total	394	100,00

En relación a la situación de pertenencia de las madres a un pueblo indígena, se registró un número de 515 mujeres que se consideran como pertenecientes a un pueblo indígena según la información proporcionada por los Centros Residenciales. Este grupo se distribuye por pueblos indígenas según como se observa en la tabla siguiente:

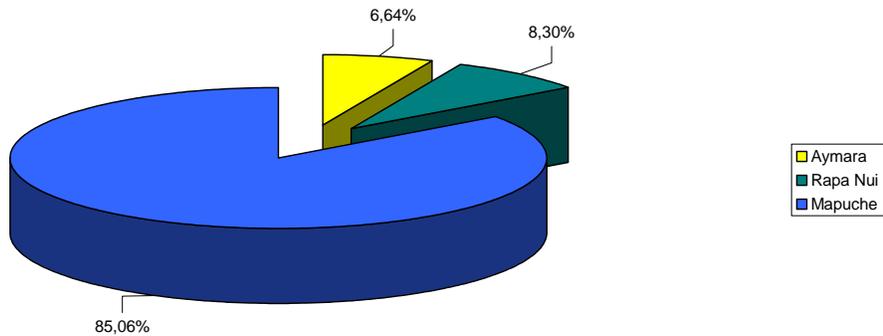
Pueblo indígena	Frecuencia	Porcentaje
Aymara	26	5,05
Quechua	1	0,19
Rapa Nui	20	3,88
Mapuche	467	90,68
Yagan	1	0,19
Total	515	100,00

6.2. Cultura:

En relación a la vigencia de aspectos culturales, se encontró que un total de 241 menores presentan una situación de práctica de la lengua de su propio pueblo,

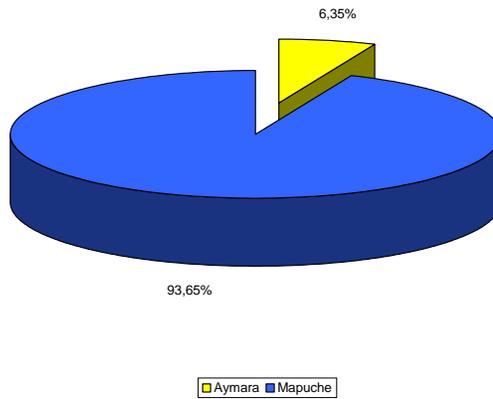
ya sea porque la hablan o porque la entienden. Este grupo se compone por menores Aymara (16 casos), Rapa Nui (20 casos) y Mapuche (205 casos). No se encontraron mayores datos respecto del uso de la lengua indígena respecto de otros pueblos indígenas, lo que en parte se explica por la pérdida de esta lengua, como en el caso Atacameño, Diaguita, Colla y Yagan. La distribución porcentual de los casos encontrados se ilustra en el gráfico siguiente:

Población indígena <18 años: Vigencia de la lengua propia
n= 241



En relación a la práctica de una forma de religiosidad propia, indígena, se encontraron 189 casos de menores que llevan una práctica de estas formas de religiosidad, pero sólo respecto de quienes son Mapuche (177 casos) o Aymara (12 casos), como se observa en el gráfico siguiente:

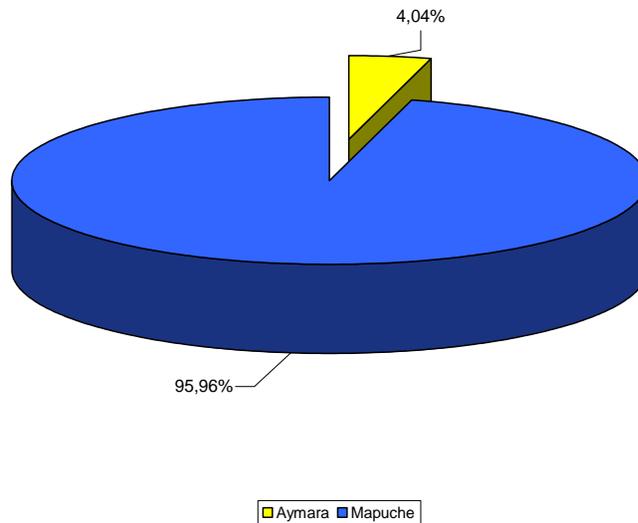
Población indígena <18 años: Práctica religiosidad propia
n= 189



Es interesante señalar que, en concordancia con lo anterior, el número de casos de niñas, niños y adolescentes indígenas que participan activamente en rituales y ceremonias propias a su pueblo, coincide exactamente con las cifras anteriores; es decir, se trata de menores Aymara y Mapuche que en el mismo número (12 y 177 respectivamente) participan en los rituales y ceremonias que caracterizan la cosmovisión y religiosidad de sus pueblos.

Un número relativamente similar de casos se registra en materia de membresía en formas de organización comunitarias. Es decir, 198 casos de menores plantean ser parte de una forma de organización social que ellos identifican como una comunidad indígena. Al igual que en las situaciones descritas anteriormente, estos casos se encuentran entre los menores Mapuche (177 casos) y Aymara (8 casos), donde la proporción de niños/as y adolescentes Mapuche es superior al 95% como se ilustra en el gráfico siguiente:

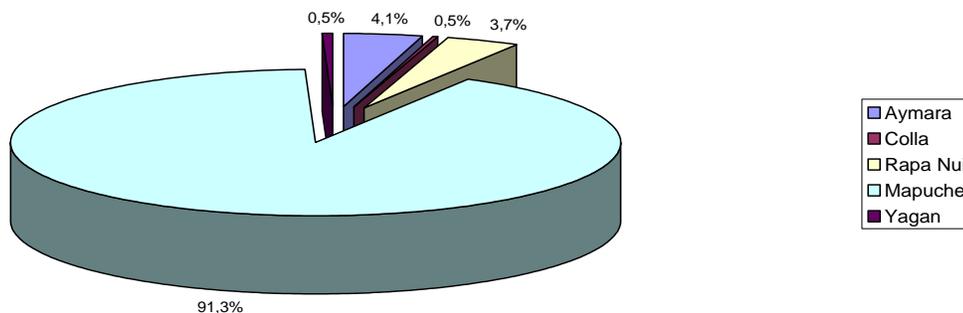
Población indígena <18 años: Membrecía en formas de organización comunitaria
n=198



Desde el punto de la autoidentificación étnica de los menores, se observa que 219 menores se autoidentifican como indígenas. Estos se encuentran entre los siguientes pueblos, como se ilustra en la tabla y gráficos siguientes:

Pueblo indígena	Frecuencia
Aymara	9
Colla	1
Rapa Nui	8
Mapuche	200
Yagan	1
Total	219

Población indígena <18 años: Autoidentificación étnica
n= 219



Los datos cualitativos obtenidos tanto de las visitas a los centros como del desarrollo de las historias de vida permitieron detectar algunas modalidades en que los niños y niñas viven su identidad étnico-cultural.

Al respecto, se observó que sólo en los casos Atacameño, Kawashkar, Quechua, y Diaguita los niños no se auto identifican o responden no saber identificarse con sus pueblos de origen. En cambio en todos los otros casos la autoidentificación indígena aparece fluidamente verbalizada, desarrollando los niños relatos o conversaciones animados donde van elaborando su forma de comprender y vivir sus culturas de origen. Incluso en los niños y niñas que no mantienen contacto significativo con sus culturas indígenas de origen presentan autoidentificación positiva.

Los factores más asociados a esta autoidentificación indígena son los apellidos de los padres, las experiencias tempranas con la cultura indígena, las experiencias de sufrir discriminación por causa de sus apellidos y la posibilidad de acceder a las becas indígenas.

7. EL CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN CULTURAL EN LOS CENTROS RESIDENCIALES PARA MAYORES:

En este capítulo se describen las características del entorno sociocultural propio a los Centros Residenciales para Mayores visitados, particularmente en lo que se refiere a su intervención sobre los niños, niñas y adolescentes indígenas desde una perspectiva intercultural.

De acuerdo a la información obtenida, es posible afirmar que ninguna institución administradora de los Centros Residenciales es gestionada por organizaciones indígenas, lo que en referencia al sistema en su conjunto no es considerado, en la literatura referente al tema, como un criterio de buena práctica intercultural. Sumado a lo anterior, se observó que ninguna institución desarrolla un trabajo explícitamente intercultural. Tampoco fue posible encontrar en los centros disposiciones con pertinencia cultural que figuren en sus bases de intervención. Sí se advierten algunas iniciativas específicas orientadas hacia el trabajo con población indígena, pero formalmente no están adaptadas a las necesidades específicas de dicha población en un marco intercultural.

En todos los centros residenciales visitados prevalece su misión institucional, la cual no considera las características étnicas de los niños ni el trabajo con el mundo indígena. Cabe señalar que gran parte de los centros residenciales de SENAME son administrados por instituciones de tipo religioso (básicamente vinculadas a la iglesia católica o iglesias evangélicas), por lo que se utiliza un modelo de intervención con frecuencia mediado por un credo religioso, lo que eventualmente podría ocasionar mayor aculturación en niños y niñas indígenas.

En general, en todas las instituciones se reconoce que su personal no tiene formación previa o experiencia de capacitación acerca de la realidad de los niños y familias procedentes de pueblos indígenas. Sólo en dos centros visitados se reportó contar con personal de origen indígena, pero en tales casos correspondía a personas que no intervienen directamente con los sujetos de atención. En solo uno de los centros visitados se observó que el Director y una de las psicólogas tenían experiencia laboral previa de trabajo con comunidades indígenas (mapuche), por lo que señalaron estar sensibilizados en el tema y comprender la complejidad del trabajo con familias y comunidades Mapuche.

En todos los centros visitados se señaló la necesidad e interés por conocer más acerca de la realidad de los pueblos indígenas en el país.

7.1. Infraestructura y entorno material:

Respecto a las características de Infraestructura, disposición del espacio y entorno en general de los Centros Residenciales, se observó que ninguno de ellos fue explícitamente diseñado u organizado de acuerdo a algunos aspectos arquitectónicos propios de una cultura indígena, o teniendo en consideración elementos indicadores de cierta pertinencia cultural. En general, se observó que el entorno espacial de los centros residenciales se caracterizaba por la presencia de

afiches, cuadros, y decoración sin ninguna relación iconográfica asociada a las culturas indígenas de procedencia de los y las residentes. Tampoco se observó la presencia de espacios dentro de los Centros que tuvieran algún significado cultural indígena.

Así mismo, desde el punto de vista de su ubicación, el espacio físico donde se encuentran los Centros es lejano a los espacios donde las culturas indígenas se reproducen. Lo anterior incluso para el caso de áreas geográficas más fácilmente asociadas a territorios indígenas.

7.2. Modelos de intervención:

En cuanto a los modelos de intervención utilizados por los equipos de los centros residenciales, se detectó que predominan enfoques de intervención psicosocial familiar sistémico, en ocasiones con elementos religiosos, complementados con enfoques de derecho. En todos los Centros se enfatiza la inserción escolar de los niños y en solo un caso, una niña asiste a un liceo intercultural, pero esto no obedece a una iniciativa para apoyar su identidad cultural sino, según el equipo técnico, porque las religiosas a cargo del centro residencial de la niña tienen alguna forma de relación o contactos con ese liceo.

Una de las acciones que se constituye, indirectamente, como una posibilidad de acercar espacios de socialización cultural indígena a los niños, por parte de los equipos técnicos de las residencias, es el hecho de permitir que los niños/as y adolescentes indígenas puedan participar de espacios de socialización cultural con sus familias y comunidad. De este modo, en algunos centros residenciales del Norte y zona centro sur del país, facilitan que las niñas y niños visiten su localidad de origen, (mapuche-pehuenche y aymara, respectivamente), y participen de sus ceremonias (carnaval o Nguillatün). Si bien estas acciones que tienden hacia la tolerancia no se constituyen como lineamientos programáticos en torno a un quehacer con pertinencia cultural, aún así se convierten en una importante posibilidad de contacto cultural y por ende espacio de socialización cultural para los niños y niñas indígenas. Un punto relevante al respecto es que algunos equipos condicionan esta posibilidad de contacto de los niños con su marco cultural indígena con el fin de prevenir nuevas posibles vulneraciones graves de derechos, por lo que, de evaluar que existen riesgos, generalmente no autorizan dicho contacto cultural.

7.3. Organización cotidiana al interior de los centros residenciales:

En este estudio se asumió que el conocimiento de la organización cotidiana de actividades al interior de los centros residenciales, permite acercarse a las pautas cotidianas de socialización utilizadas. Sin embargo, no fue posible observar ninguna forma de organización de actividades que implicaran algún sentido de socialización indígena. Con todo, es posible que actividades de este tipo pudieran ser consideradas en algunos centros residenciales. Así por ejemplo, en un centro residencial ubicado en la Región de la Araucanía, una niña mapuche mayor de 18 años colaboraba enseñando a las demás niñas aspectos culturales mapuche, dado que asiste a un colegio Intercultural. El apoyo brindado se da en el marco de tareas que las niñas traen del colegio, relacionadas a temáticas indígenas que se comparten en horarios de comidas, así como en otros espacios de interacción al interior del Centro.

En esta dimensión es importante destacar que en un Centro Residencial de alta concentración de niños mapuche, se señaló que cuando los niños no deseaban que los miembros del equipo de la institución entendieran acerca de qué hablaban, entonces hablaban en mapudungun entre ellos, ya que de este modo no les era posible a los funcionarios del centro residencial entender qué se estaba diciendo. Tal situación no era considerada como adecuada por parte de algunos funcionarios del centro residencial.

En este sentido, las prácticas cotidianas evidenciadas por los equipos técnicos de los centros visitados dan cuenta de una ausencia de modelos de trabajo con enfoque intercultural o lineamientos programáticos específicos en torno a la consideración del trabajo con población indígena.

En la pauta de entrevista a Centros Residenciales se consideró el aspecto de la cotidianeidad o rutina diaria al interior de éstos. Los y las entrevistadas debieron describir un día normal en el Centro. La mayoría de las descripciones muestran características vinculadas a asumir ciertos protocolos de carácter religioso, como rezar antes de cada comida o antes de acostarse; también la mayoría de los Centros deben velar porque los niños y niñas cumplan con los horarios y dinámica escolar. Si consideramos estos elementos como una práctica cotidiana o rutina diaria, entonces no existen datos que nos permitan detectar prácticas cotidianas sistemáticas de trabajo intercultural. Por otro lado, si se considera como cotidiano ciertas prácticas que nos remitan a situaciones aisladas en donde los Centros permiten que los niños y niñas practiquen o se acerquen a miembros de su propia cultura o participen de celebraciones indígenas, entonces existe una limitada cantidad de elementos que arrojen una adopción de la pertinencia cultural de los niños y niñas.

Respecto a las iniciativas o acciones por parte de los centros en lo concerniente al tema indígena propiamente tal, se puede referir que éstas no estarían consignadas dentro de "prácticas con pertinencia cultural". Tal es el caso de aquellos Centros Residenciales que apoyan o fomentan la utilización de elementos culturales indígenas de manera folclorizada. Se consideran folclorizadas en tanto apoyan la conformación de grupos de bailes tradicionales y/o celebraciones de fiestas tradicionales, pero lo hacen fuera de los contextos culturales, por ejemplo mencionan carros alegóricos mapuche, entre otras manifestaciones. De esta manera, dichas acciones se presentan de forma aislada y de algún modo representan fragmentadamente la cultura.

Un incipiente gesto hacia el desarrollo de involucramiento de los niños y niñas por socializar con miembros de su propia cultura, se observó en la Región del Bío-Bío. Las prácticas cotidianas al interior de un centro residencial observado demuestran una nula aplicación o implementación de programas o trabajo en una línea intercultural, ya que lo que prevalece es un modelo de intervención desde una visión fuertemente religiosa. Sin embargo, en este caso es destacable que si bien la administración del centro residencial no tiene como prioridad el rescate cultural y el fomento y uso de la lengua por parte de los residentes, la cultura de los niños y específicamente su lengua logran imponerse y son capaces de superar el modelo de intervención del centro residencial. Ejemplo de ello es la práctica cotidiana de la lengua en los niños y niñas que deben recurrir al uso y preservación de la lengua

como estrategia de socialización que impide que los encargados del Centro logren conocer de qué hablan. Este mecanismo, que no es del agrado de las religiosas a cargo del centro residencial, nos grafica que aunque no exista una política de intervención concreta respecto del tema indígena, por otro lado los elementos culturales se mantienen activos, aunque el modelo lo invisibiliza en su quehacer cotidiano.

7.4. Percepción de los Centros Residenciales acerca de la identidad étnica de los niños:

En general, los equipos técnicos de los Centros Residenciales manifiestan desde su propia experiencia que los niños y niñas indígenas de sus residencias no expresan claramente una autoidentificación con el pueblo indígena de procedencia. En el caso de algunos centros se señaló que en materia de identificación étnica ésta adquiere cierta relevancia cuando surge o se manifiesta la posibilidad de optar a una beca indígena para estudios. De manera más profunda, para otros centros la posibilidad de intervención adaptada a la cultura de origen del niño/a genera ciertos choques con una política que orienta los programas de intervención, dado que esto podría generar una forma de discriminación negativa. En otras palabras, en estos centros se estima que asumir la diferencia cultural existente en las residencias pudiera afectar negativamente la homogeneización de la población que los centros pretenden resguardar bajo el principio de la igualdad en los derechos para los niños/as y adolescentes. De hecho, en tales casos se manifiesta concretamente que esa distinción puede generar conflicto al interior de los hogares.

7.5. El contexto de socialización cultural según los niños, niñas y adolescentes indígenas:

Del total de niños/as con los que se trabajó en las historias de vida, se encontró que solo en cuatro casos no aparece ni en su vida actual ni en su experiencia previa al ingreso al Centro, algún grado de contacto significativo con la cultura de su pueblo de origen. En el caso de tres niños mapuches aparecen recuerdos claros de experiencias en la infancia temprana de contacto con manifestaciones culturales propias como Nguillatün o experiencias en espacios territoriales Mapuche. En general, en tales casos los recuerdos de experiencias tempranas de contacto cultural son referidos por los niños como recuerdos positivos. Se puede puntualizar que para algunos niños/as estos recuerdos son relatados de manera más bien neutra emocionalmente o de manera difusa.

Un factor común entre los niños/as es que al momento del ingreso al Centro vivían en sectores geográficos propios de su pueblo de origen por lo que se observa un mayor grado de contacto, involucramiento y conocimiento respecto de la cultura indígena. En cambio, los niños/as que al momento de su ingreso vivían en lugares distantes de sus territorios tradicionales, el contacto es mucho menor y el conocimiento y socialización de su cultura casi inexistente.

De los doce niños/as participantes en las historias de vida, tres no habían tenido familiares indígenas que los socializaran en su propia cultura. Uno de los mecanismos encontrado de socialización indígena a partir de las historias narradas por los niños, son las historias, cuentos y/o relatos tradicionales indígenas, relatados por familiares a los niños/as.

Se pudo detectar que los principales espacios de socialización indígena experimentados por los niños/as son: participación en ceremonias tradicionales, transmisión de relatos orales por parte de las familias, presencia en espacios donde se hablaba la lengua indígena en forma habitual, bailes y música indígena. Sólo dos niñas mencionan que ayudaban en sus casas en quehaceres como el cuidado de animales, labores domésticas y agrícolas.

De los doce niños, cuatro señalan haber sufrido burlas por sus apellidos indígenas, principalmente por parte de otros niños/as en contextos de escuelas y liceos. La mayor parte de los niños señalaron querer conocer más acerca de su cultura y aprender la lengua.

7.6. Condición lingüística de los niños y niñas:

Se pudo detectar que aquellos niños que vivían dentro de espacios territoriales tradicionales indígenas señalan que escuchaban habitualmente hablar la lengua indígena, que comprendían un poco y que conocen algunas palabras. Especialmente señalan poder contar (números) en su lengua indígena; en algunos casos lo han aprendido en las escuelas y en otros a través de sus referentes familiares. Cabe señalar que en el caso de dos niñas mapuche se manifiesta que los padres han tratado de enseñarles la lengua.

De la totalidad de los niños(as) entrevistados la mayoría tiene algún miembro de la familia que habla en lengua indígena. En relación a éste punto la mayoría de los Centros señala que no han reportado ningún caso de niño(a) hablante de su lengua indígena. Sólo en un Centro reportan que los niños hablan fluidamente entre ellos en lengua mapuche.

7.7. Posibilidades de reproducción cultural:

En el marco de los Centros Residenciales visitados las posibilidades de reproducción cultural son muy limitadas en la actualidad, dado el desconocimiento acerca del tema y la naturaleza de sus modelos de intervención que no incorporan enfoques de interculturalidad.

En los centros señalan apertura e interés por aprender más acerca de los pueblos indígenas para poder estar orientados en el trabajo con niños(as) Indígenas. Esto puede ser un facilitador para la futura implementación de un enfoque intercultural en los Centros Residenciales.

En lo concerniente a los niños, éstos dependen de los esfuerzos que hagan las instituciones a cargo de su cuidado y de las posibilidades que puedan tener en sus respectivas familias, nuclear y extendida, para reforzar sus patrones culturales y contribuir a sus procesos de identidad étnica.

En síntesis, el contexto actual detectado en los Centros Residenciales visitados no favorece la continuidad en la relación de niños y niñas y los espacios territoriales donde se reproducen patrones culturales indígenas a lo largo del país. Por un lado, los organismos colaboradores no trabajan con el mundo indígena, los modelos de intervención tal cual son asumidos no incorporan enfoques

interculturales, la organización cotidiana de la intervención y la organización física de la vida en el Centro tampoco fomentan la identidad ni la continuidad en la socialización indígena ni el aprendizaje sobre la cultura indígena. El contexto positivo aparece en el interés expresado por equipos y direcciones de Centros por capacitarse en el tema y por conocer más acerca de los pueblos indígenas.

8. INICIATIVAS O PRÁCTICAS QUE DAN CUENTA DEL RESPETO DE LOS DERECHOS CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES INDÍGENAS:

Para documentar las iniciativas o prácticas orientadas al respeto de los derechos culturales y lingüísticos de los niños, niñas y adolescentes al interior de los Centros Residenciales, el equipo de investigación centró sus esfuerzos en intentar registrar actividades o acciones que pudieran proporcionar datos con los cuales se pudiera afirmar estar en presencia de tales iniciativas o prácticas, fueran éstas programadas o no, y en referencia a algún pueblo o cultura indígena.

De esta manera el equipo fue registrando sistemáticamente cada una de sus observaciones en las distintas instancias de acercamiento con los centros residenciales; ya sea a través de las pruebas piloto que se desarrollaron con los Centros Residenciales, así como también en las visitas realizadas en terreno. Sin embargo, en dichas visitas se pudo constatar la ausencia de experiencia y conocimiento en materia de interculturalidad y/o práctica de los derechos culturales con niños y niñas indígenas.

A través de una pauta de entrevista y de observación que se aplicó a cada Centro Residencial visitado, se logró evidenciar aspectos diversos, prácticas cotidianas al interior de los hogares, experiencias, percepciones, existencia o no de relaciones con comunidades indígenas, características de infraestructura, así como también aspectos relacionados a las pautas de socialización al interior de los Centros Residenciales tales como conocimiento y uso de la lengua en los niños y niñas, prácticas ceremoniales indígenas, uso de elementos culturales por parte de los educadores y equipos técnicos, entre otros.

El resultado de tal indagación arrojó un generalizado desconocimiento respecto de los elementos pertenecientes a las culturas indígenas a las cuales pertenecen las niñas, niños y adolescentes que residen en los Centros, razón por la cual no hay presencia de patrones culturales de socialización, como por ejemplo algún intencionado tipo de ejercicio lingüístico o utilización de simbologías propias de las culturas de los niños residentes en los Centros Residenciales.

Además, en muchos casos existen percepciones que no contribuyen en mayor medida al desarrollo de un trabajo desde la perspectiva de la pertinencia cultural, esto quiere decir, en donde se considere, rescate y fomento el uso y práctica de elementos culturales propios de la cultura de origen de las y los residentes.

No obstante, se lograron registrar ciertas experiencias, deliberadas o no, que fueron consideradas por el equipo de investigación como un incipiente avance o aproximación hacia prácticas interculturales. Uno de los Centros visitados en la Región del Bío-Bío presenta un nivel muy bajo de trabajo intercultural, sin embargo se pueden rescatar algunos esfuerzos. En este Centro Residencial mixto se atiende a un 100% de niños, niñas y adolescentes provenientes de comunidades indígenas.

El equipo de profesionales y educadores del Centro permite que los y las residentes asistan a ceremonias o actividades propias de su cultura, sólo en los casos que haya una solicitud expresa de algún familiar directo o responsable del o la niña. Si bien este tipo de actividades no es muy recurrente y no siempre se logra conceder autorización, al menos esto permite contribuir a evitar una disociación respecto de sus comunidades de origen.

Un caso que se logró detectar a través de visitas a lo largo del país fue en un Centro de la Novena Región, donde se expresa haber realizado una celebración en el contexto de una festividad del Centro. En esta ocasión confeccionaron carros alegóricos y vestimentas tradicionales mapuche, consiguieron elementos propios de la cultura y además realizaron bailes tradicionales mapuche. Esta actividad se llevó a cabo debido a que la Dirección Regional de SENAME ha solicitado que realicen actividades vinculadas a la cultura Mapuche. Es así que se ha considerado planificar para el año 2009 la celebración del We Tripantu en el Centro Residencial. También han decidido formar un grupo de baile tradicional Mapuche.

Otra experiencia positiva en este Centro Residencial es el apoyo que han prestado a niñas en la celebración del We Tripantu en sus respectivos colegios; ya sea con donaciones, alimentos u otras especies. Se indica que en algunas ocasiones las niñas han solicitado autorización para viajar a sus respectivos lugares de origen para participar de ceremonias tales como Nguillatün. Sin embargo, en muy pocas ocasiones se ha logrado esta autorización y las oportunidades en que sí se ha concedido este permiso, esto se ha realizado bajo ciertos resguardos y condiciones con el argumento de los riesgos que dicen que pueden correr las niñas al estar en un contexto de consumo de alcohol u otras situaciones, a las cuales se supone que no deben estar expuestas.

Para el caso de otro Centro Residencial de la Araucanía no se da cuenta de experiencias previas en estos temas; sin embargo, están planificando para el aniversario del Centro en el mes de Noviembre, situar el tema de la cultura mapuche como eje central, donde se pretende que los grupos de niños y niñas puedan investigar acerca de la cultura y otras actividades que aún no han decidido.

En un Centro Residencial de la zona norte del país se registró una experiencia que permite establecer ciertos avances en materia de procesos de socialización cultural, en donde a los niños se les permite vincularse con otros miembros de su propia cultura en actividades festivas. En este Centro Residencial existe un grupo de baile que forma parte de los numerosos grupos de baile andino aymara llamados Caporales, y que participan principalmente en el Carnaval que se lleva a cabo en los faldeos del Morro de Arica. Lo interesante de este proceso es que el grupo de baile no es exclusivo para niños de origen aymara, lo que permite educar y fomentar a partir de un criterio de respeto a la diversidad cultural.

En los restantes Centros Residenciales visitados en el país no se logró evidenciar muestras de procesos de identificación cultural y trabajo en la línea intercultural; sin embargo cabe destacar que sí hay una generalizada apertura en los miembros de los equipos técnicos en relación a querer conocer para poder intervenir con conocimiento sobre un tema el cual ellos desconocen.

9. HISTORIAS DE VIDA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA:

9.1. Acerca de la muestra de historias de vida:

A continuación se presentan las historias de vida obtenidas durante este estudio. Las características de los participantes, instrumentos y procedimientos utilizados se describen en el producto 8.

La siguiente tabla describe la distribución de la muestra de historias de vida considerando región, pueblo indígena y sexo:

Pueblo Indígena	Región	Residencia	Ciudad	Sexo
Aymara	Arica y Parinacota	Residencia Hogar Arica	Arica	Masculino
	Arica y Parinacota	Hogar de Niñas Santa Lucía	Arica	Femenino
Diaguita	Atacama	Centro de Acogida Maravilla	Freirina	Femenino
Colla	Atacama	Hogar de niñas Belén	Copiapó	Femenino
Mapuche	Araucanía	Hogar Francisco Valdés	Temuco	Masculino
	Araucanía	Cecilia Widmer	Traiguén	Femenino
	Araucanía	Hogar Tañi Ruca	Pto. Saavedra	Femenino
	Metropolitana	Residencia La Granja	Santiago	Femenino
Yagan	Aysén	Residencia Familiar A	Coyhaique	Femenino

Las historias de vida se exponen a modo de relato en primera persona, tratando de rescatar lo más fielmente posible el relato y subjetividad del niño o niña. Debido a que las historias de vida se obtuvieron mediante relaciones de diálogo y a que al inicio de la entrevista se les pidió a los niños un dibujo que presentara el lugar donde vivía antes de llegar al centro residencial -con el objetivo tanto de facilitar el rapport como de identificar por esa vía las características de su socialización previa al centro-, en algunos momentos el relato corresponde a una reconstrucción posterior del equipo de investigación. Sin embargo, se buscó el máximo de fidelidad posible respecto del relato original del niño, habiéndose modificado sólo porciones menores de los relatos.

Luego de la historia de vida se muestra el dibujo realizado por los niños y niñas que aceptaron hacerlo durante la entrevista. Para proteger el anonimato del niño o niña se han alterado los nombres y apellidos.

Historia de Vida Niño Aymara, Región de Arica y Parinacota (14 años)

“En la Escuela como tengo apellido Maita me dicen Maitísimo y acá en el Hogar me dicen Chispa, porque tenía los pelos parados cuando chico...yo sé que mi apellido es de origen aymara, pero yo no sé si mi mamá será aymara ... mi papá no lo conozco...

Aquí en el hogar por ejemplo bailamos saya y los niños chicos bailan huainito...y cantamos también...y los números en aymará, algo me los sé, me los enseñaron en el colegio en primero...es que vinieron unas tías de la municipalidad y nos pasaron las letras Aymaras, los números...maya, paya, pusi, pezca, y no me acuerdo el resto...

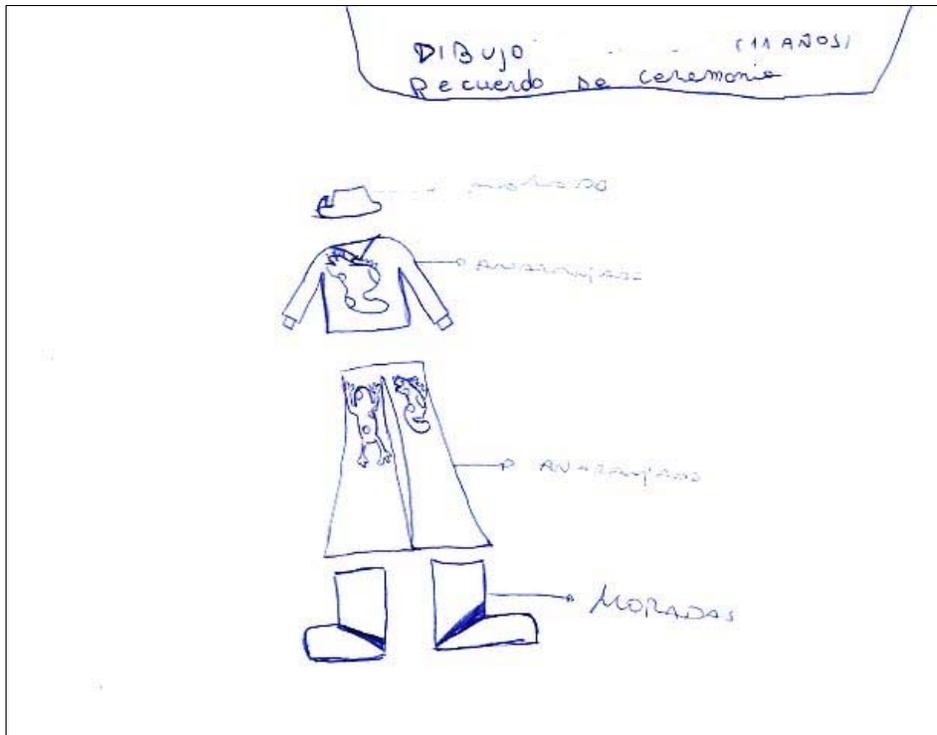
Yo llegué al hogar a los tres años...y lo que recuerdo cuando llegué fue que me vistieron de Jesús pa´un acto...y recuerdo que cuando chiquitito mi mamá vivía cerca de la escuela 12 con mi abuela, y existía mi hermana y yo...

Y ahora acá en el hogar salgo algunas veces los viernes y vuelvo los domingos...y voy a la casa de mi mamá que ahora somos mi hermana y mi hermano, y la abuela ahora vive en su casa...y cuando estamos ahí en la casa hacemos las cosas de la casa y juego con mi hermano que tiene...aaa no sé, es más chico que yo...

Mi mamá participa de unos grupos que se llaman caporales, son de baile en parejas, el grupo de mi mamá se llama “reales brillantes” y nosotros estamos en “Ariaca”, nosotros bailamos solos...esos bailes se hacen para el carnaval, parece que se hace en el verano cerca del morro...el baile de nosotros es puros hombres en filita que vamos gritando y otros van tocando en una banda , y llevamos cosas en las manos y pies que vamos moviendo...y el color de nuestro traje es anaranjado y lleva dibujo de dragones y sapos...pero no sé que significa eso... si po´ éste grupo se formó aquí en el hogar...un tío me invitó a participar...

Si son muchos grupos que van a bailar allá al carnaval al lado del Morro...yo nunca he visto a mi mamá allá bailando...solamente en una foto, vi que salía vestida en amarillo y azul...y ella lo único que me ha dicho es que ella baila y yo le conté que también estoy en un grupo...y me dijo que éramos rivales (ríe)...

En el colegio me llevo bien con los compañeros y en el hogar...mmm, bien también...una que otra vez he peleado...en el colegio me va bien, me saco de 5 pa´rrriba...en inglés me saco puros 6,0.”



Historia de Vida Niña Aymara, Región de Arica y Parinacota (14 años)

“Yo soy súper buena alumna, este semestre pasé con un 6,3, como cinco compañeros me ganaron pero éste segundo semestre les voy a ganar yo (ríe)...este semestre con unas compañeras dijimos, hagamos un trato este semestre ganemos en todo...y en el ramo que me va mejor es en sociedad, pasé con un 6,8, me sé todos mis promedios...me va súper bien, es que mi profesora se preocupa mucho por mí, siempre me anda apoyando y todo...el otro día nos hicieron hacer un Power Point, y la tía Romina de acá del hogar me ayudó y me saqué un 6,5, pero igual...es que me pongo muy nerviosa y mas encimita me puse más nerviosa porque no estaban mis compañeros, estaba en otro curso...”

Hace hartos años que yo llegué al hogar, es que yo llegué como a los 5 o 6 años, pero antes de mí estaban mis otras hermanas, la Ana y la Mariana...y después yo me quise venir porque me sentía muy solita, y mis papás dijeron ya... y como yo era la única mujer que quedaba allá y mis otros dos hermanos eran hombres...somos 5...es que mi hermana estaba enferma, entonces mi hermana consiguió el hogar, vió y averiguó y se vino pa'ca...entonces yo después le dije a mi papá que me quería venir y estaba contenta...pero pasó un mes acá y estaba llorando, y lloraba y lloraba...”

Nosotros allá arriba tenemos animales, Llamito, Oveja, Alpaco yyy, nosotros pastoreábamos allá, pero nos iba bien...es como arrear a los Llamos...igual el año pasado me llevé una perrita pa'lla y no sé cómo está, la extraño caleta...mi papá dice que está grande que ayuda haaarto...me gusta ir los veranos pa'lla, súper entretenio... así también me gusta estar acá...es que yo acá estoy por los estudios, y también porque igual me gusta... ya me he acostumbrao...y a veces igual me han dicho pero porquéee, ya no estoy aburrida de esto, yo digo no porque hay que tenerle paciencia a todas las cosas, yo tengo que estar tranquila no mas...

También tengo otro grupo de hermanos que no es de mi mamá, entonces ahí está mi hermano más grande...porque mi papá antes tenía otra familia y en esa familia hay 4 niños...si pero ya están casao...y una vez mi sobrina igual estuvo acá en el hogar, pero después se quiso ir, y la mamá la retiró...y ahora mi sobrina, cuando nosotros íbamos a veces a la casa, dice yo quiero volver al hogar...

Yo sé que mi apellido es de origen Aymara, mi papá es aymara por lo menos mi papá...mi mamá no sé...algo sé de lo que es la cultura aymara, de lo que yo sé, es son antiguo...es que mi papá, allá arriba tenemos hartos familiares y la mayoría son de cultura aymará, más el apellido Guaylla, y son reconocido...y allá en Putre si no me equivoco hay unos que se llaman guayitas pero no son mis primos, nada de nosotros sino que son cataritas no mas...y acá igual tenía como una prima, que se llamaba Francisca Torres y su abuela tenía Catari y era como pariente, su abuela no más...porque el abuelo de mi papá conocía a la abuela...y mi papá allá tiene el cargo de la junta de vecino...me dicen que cuando chiquitita yo sabía hablar Aymara , pero ahora de que me acuerde...(ríe) después se me fue pegando el español, pero mi papá a veces cuando vamos pa'lla arriba habla...y a veces, igual tenemos padrinos, mis padrinos igual son aymará...igual cuando ellos hablan uuuyy yo no entiendo nada, pero mi papá a veces me traduce...igual yo sé algunas palabras

Las personas de allá arriba igual hablan aymara, como son del pueblito, entonces se comunican entre ellos pero a veces mi papá igual...a veces vamos a Visviri porque vamos a ver a mi hermana, es que tengo hartas hermanas, tengo otras tres hermanas por el lado de mi papá que viven en Visviri...pero a veces vamos, ya no vamos mucho...es que vamos cerca de Bolivia por allá...

Igual mi hermanito chico, es lindo mi hermanito...tiene 12, está en Colpita con mi papá, estudia allá... allá también hay colegio pero hasta sexto...

Sí me gustaría aprender a hablar aymara...es que yo sé algunas palabras, pero no sé si está bien ; Kamsaraqúí, Atawaliky...y no sé...pero los números me los había aprendido...ah, es que no me acuerdo (piensa)...no me acuerdo mucho es que hace tiempo que me los habían pasao en el colegio en quinto, en sociedad...y ahí se me quedó: maya, paya, kimsa, pusi, phisqa, suxta, kimsaqalqo, qalqo...hay no me acuerdo mas (ríe)...

Y de ceremonias que yo me acuerde...mmm, pa'l carnaval no ma´...los carnavales, la mayoría de las veces vamos...son como más allá de Visviri, se pone Bolivia y Perú...y ahí hacen los carnavales, ahí empiezan a tocar Tarka y todo...y a mi papá le gusta la Tarka y después hacen baile y hartas cosas más, festejan...hay grupos de Perú, y a veces van de Chile y como que compiten...pero es súper bonito ir pa'lla, en febrero parece que se hace si no me equivoco...

Hay cuentos, historias, que dice mi papá que ahora más lo necesitan...ya yo te lo voy a contar pero no sé si me saldrá bien, porque hace tiempo que mi papá los contaba...pero ya, eran tres hermanas, y a veces mi papá nos molestaba con eso como nosotras éramos tres...era una la mayor, la otra la menor y la otra la más chiquitita...y eran tres animales; el zorro, el león y el alcazarí parece que era, y entonces dicen que esos estaban detrás de cada una de ellas, pero que querían quedarse con la del medio...y entonces la del medio eligió al Cóndor, y después la chica se quedó con el Zorro y la más grande se quedó con el León y entonces dicen que el cóndor no tenía pa' alimentar a la mujer así que tuvo que ir a conseguirse con el León, y como el león tiene fábricas de carne y entonces se fue a conseguir con él..unaaaaa...aaa cómo es que se llama esto, una pierna parece que era... un brazuelo...y dicen que estaba caminando y se le cayó el brazuelo, se le cayó encima y dicen que después la señora va a preguntarle al zorro y dice que no lo vió...después le va a preguntar al León y dice que sí y la señora con el León van buscando el rastro y llegan y ven, y está todo muerto...

Y hay otro...dicen que...aaah es que tía éste es como cochino...ya es que era un niño que dicen que tenía un burro y que ese burro lo iba a vender a un caballero millonario, y ya se lo estaba por vender y él le dice "caga burro caga" y el burro caga plata y ya entonces el caballero se lo compró por ambicioso no ma`...y ya el caballero millonario se va con el burro y le dice "caga burro caga" y el burro no caga y se desarma y era puro hueso...y no me acuerdo parece que era un caballero que trabajaba pa`l diablo parece...pero ahora está en los libros, en los de tercero parece que está...

Y otro era, no me acuerdo como se llama...dicen que había un caballero que iba a trabajar donde otro caballero que tenía una hacienda y tenía tres mujeres, una era su esposa y las otras sus dos hijas...y dicen que ese caballero iba a pastorear los chanchos y dicen que se le cayó al pozo y después el caballero le dice al patrón que se le habían caído y se le ve la pura colita, entonces el patrón le dice anda a traerte el hacha, la picota y la pala...y después el caballero va y le dice a la señora, sabe qué su esposo me mandó a hacer eso con las tres, y la señora le dice no te creo...y el caballero le grita "o no patrón, que usted me mandó con las tres" y entonces el patrón le dijo sí, pero del hacha la picota y la pala po` (ríe)...y después ya él tuvo sexo con ellas y después llegó el patrón a la casa y el caballero se había ido, si po`....bueno así hay hartos cuentos que yo ya no me acuerdo, mi papá nos cuenta hartos, dice que su abuelo se los contaba...dicen que se necesitan porque ahora acá están buscando esos cuentos antiguos...y ese cuento el del chanco ya sale en un libro pero no me acuerdo en cuál, pero es de lenguaje si ...pero no lo hicieron así como se lo conté yo, le pusieron otras cosas... mmm mi papá nos contaba hartas historias, a mi me gustaban las historias, cuando íbamos a pastorear a lo menos él no contaba con mi hermanas, es súper lindo pa`lla...

Por ejemplo en el colegio ahora me han molestado con mi apellido, pero poco...es que Catari hay harto, está el Guyla, el Guailita, Guayo, Aguayo también está, entonces igual a veces me molestan porque hay una canción que dice... pero que nos pasaron el año pasado un profesor...hay cómo era... aa y decía... "guaila, guaila palomita"... si pero era eso porque me molestaban... en el hogar antes me molestaban, pero mi papá lo primero que me dijo, si a ustedes las llegan a molestar en algún caso, ustedes no les hagan caso...y si me molestan yo no hago caso, yo

no pesco, yo vivo mi mundo, lo que yo hago esta bien...y mi papá siempre nos dice que tenemos que portarnos bien, que tenemos que estudiar, mi papá es más sabio que todos...

Nosotros allá en Colpita tenemos animales, o sea, mi papá nos regaló, así como para que nosotros identificáramos nuestros animales, nos regaló. Se supone que todos los animales son de él, para que no mueran, eso es como un decir...pero sí nosotros tenemos nuestros animales; a lo menos yo tengo una llama, que es lo que nos dan a nosotros y más la crías que van naciendo, después tengo una oveja más sus crías que van naciendo, se van reproduciendo pero nosotros no tenemos que decir que son nuestras ovejas o nuestros llamos, porque así se mueren...porque uno como no tiene esa experiencia... entonces mi papá dice "Es mío todo", entonces cuando él dice todo esto es mío, ahí va creciendo más y más se van reproduciendo...entonces nosotros a veces le preguntamos ¿papá cuál es el mío? Y entonces mi Papá le dice a mi Mamá, ya anda a mostrarle los llamo...pero hace poco, el año pasado, nosotros hicimos nuestras "quilpas", les pusimos aretes, los adornamos...y por ejemplo antes de venirnos nos dice mi papá ... "ya porque es tu llamo, ponle...no sè po`... arete, collares..." . El mío tiene un collar con una inicial que es el blanco y el rosao, que son los colores que más me gustan, todos los colores claros...no me gusta el negro...bueno y esos colores le puse yo a mi oveja y los llamos les puse los mismos aretes de los llamos que son eee sino me equivoco el verde, rojo, el blanco y el rosao y el Alpaco tiene los mismos colores solo que aumentándole el Amarillo pa`diferenciarlo...yo le puse caleta de artes a mi oveja también...pero dicen que a las crías, chiquititas no hay que ponerles nada porque es mala suerte...y mi hermano chico le había puesto hartos collares a la cría, hasta que cumplan dos años, ahí se les puede poner cualquier cosa...y mi hermano le había puesto a la ovejita collares, chimbo por allá chimbo por acá, hasta por la cola...entonces dicen que mi hermano grande estaba sacando los llamos, estaba arreándolos y dicen que el león, como que se lo llevo, como que se lo tirò encima de su cuerpo...y después fueron a recuperar la oveja yyy la recuperaron pero dicen que estaba bien...porque dicen que atacan el cuello ... y hemos visto zorro y leones allá...aunque nadie lo crea, yo con mi papá vimos un zorro la otra vez ...pero los zorros no son tanto como los leones, es que son más chicos...pero mi papá dice que esos son almas...que están por morir, por ejemplo un caso, yo muero y digo a mi papá no me dejó nada y no me fui con nada, yo me convierto no sé po`en un animal, y me como cosas como pa`llevarme me entiende... mi papá ha visto león, mi mamá y mi hermano chiquitito...

Mi papá toca guitarra, y dice queeee...tenía unos casete que había grabao él pero no los encuentra, y dice que el año pasao fue a tocar pa`lla pa` Colpa y se compró un charanguito y se ganó otra guitarra...toca zampoña también sabe...y tarka, dice que en Colpita hay tarka, pero no sé si toca..."



**Historia de Vida Niña Mapuche, Santiago, Región Metropolitana
(16 años)**

“Esto es cuando fui a la playa cuando chica. Me recuerdo que para ir tomamos una micro, después un bus y después llegamos. Yo tenía como 3 o 4 años. Partimos de mi casa, yo vivía acá en La Florida. Fuimos toda la familia, mi abuelita, mi hermano y yo.

Somos cuatro hermanos, yo soy la más chica.

Ahora este 18 lo pasé donde unos tíos. Nos juntamos la familia por el lado de mi mamá.

Esa vez parece que estuvimos una semana en la playa. En la noche había juegos como el Tagada y ahí mi mamá se cayó. Con mi hermana estábamos en el carrusel.

Volví a ir a la playa una vez que ya estaba acá en el Hogar. Fuimos al Quisco por el grupo de Cheerleaders.

Me acuerdo que una vez fuimos a Lautaro, por un tío que estaba enfermo. Fui una vez, bueno, más la vez que nací allá.

Creo que toda la parte de la familia está en Lautaro. Mi familia por el lado de mi papá, pero como no tenemos contacto con él. Mis hermanos van a Lautaro, a ver a la tía Nana... o Nené?... Parece que es en el campo porque hay partes que hay que subir. Me gustaría ir allá, para ir a la montaña, los bosques, subir a los árboles porque allá son grandes. No me acuerdo mucho de allá, me acuerdo de la parte de los trenes.

De la familia de él tengo más contacto con la tía Mirna. Ella y la tía Nené ...o Nana... y su esposo vienen de visita y nos traen gallinas, chanchos y ahí quedamos listos con la granja, jajaja.

Me acuerdo de lo de la playa porque esa vez la abuelita quería ir. Ella nunca quería salir.

Yo era tan chiquitita que me daba miedo la playa y mi mamá me ponía en el agua. Yo tenía miedo y pensaba que el agua me iba a llevar.

Lo que me acuerdo es que cuando chicas nos íbamos, nos cambiábamos de partes. Nos llegamos de Temuco, mi mamá siempre habla de Temuco. Llegamos a La Florida porque mi mamá ganó acá una vivienda propia.

Después viene lo de la muerte de mi abuelita. Fue un 11 de septiembre, estábamos adornando para el 18. Llegó mi mamá y una tía diciendo que tenía que ir a la casa, pregunté por qué y dijeron "porque allá hay pollo en la casa". Llegamos a la casa y la tía se puso a llorar y yo me puse a llorar, también por ver a mis tías, y supe que murió mi abuelita y... cuek!

Llamaron a todos, tenía a mi abuelita, la taparon con sábanas y yo dije que le sacaran la sábana para que pudiera respirar. Después la pusieron en el ataúd. Después de eso mi mamá se alejó de la familia.

En la escuela el profesor me habló de este hogar, que era un hogar cristiano y yo no lo pensé y dije "sí".

Mi mamá dijo que yo ya no era más su hija... yo empecé a hacer cosas malas como fumar. Y llegué acá...

Cuando llegué aquí no se sentían garabatos y ahora se fugan diciendo "vamos al carrete". Ahora incluso hay barrotes para que no se fuguen. Yo me llevo bien con mis amigas. Empezaron a llegar otras niñas.

Cuando llegué acá mi pensamiento era que todo era un hogar con piezas, llegué acá y vi que era distinto, cada una tenía su pieza. En ese tiempo todo me daba igual, tenía todo en mi cabeza.

Yo no sabía el significado de mi apellido. Para mí no es problema ser de apellido mapuche, mi problema es con mi papá. Para mis hermanos el problema es más fuerte, si a ellos se les habla de mi papá paran la conversa y se van.

Me acuerdo que cuando chica se burlaban de mi apellido los demás niños.

Me parece bien que se preocupen por las personas indígenas. Me gustaría que enseñen gastronomía mapuche. En el colegio una vez hicieron, enseñaron instrumentos de música. Ahí habían esas como flautas y eso para tocar.

Para el futuro pienso irme a la Casa de la Esperanza aquí. Piensan hacer aquí en el hogar una casa para niñas que tienen buenas notas y después estudiar algo con arte, pero las tías me dicen que con eso no voy a ganar mucha plata, o gastronomía... y si no al servicio militar."



Historia de Vida Niña Mapuche, Región de la Araucanía (13 años)

"Yo llegué aquí al hogar el 2005, yo vivía antes Kechukawin que queda cerca de Puerto Domínguez, y en este momento viven ahí mi mamá, dos hermanos menores y una hermana. Y mi papá vive en otra casa cerca de ahí con mi hermana mayor y la familia de mi hermana mayor.

Mis dos apellidos son mapuche. Mi mamá habla mapuche, pero yo no entiendo, algunas cosas no ma`, a veces me habla a mi y yo le pregunta en castellano que me está diciendo, pero sé saludar y cuando a veces están conversando logro captar algo. Mi papá también habla Mapuche, él también a veces me ha hablado.

Cuando estaba allá en mi casa una vez fui a guillatún, lo que me acuerdo es que se deja como un rehue al medio, y uno tiene que ir bailando con una hojita de Maqui, la Machi canta, se hacen como unas ramadas pa` comer, andan unos niños

vestidos de caballitos con palitos, se ponen mantas, y la machi se pone un vestido negro un trarilonko y toca kultrun. Ese guillatún lo hicieron en el colegio, yo fui con mi mamá y toda la familia.

Yo conozco a una Machi que vive en Kechukawin Bajo parece, yo la vi cuando fue al guillatún. Y sé también que los mapuche toman mudai, comen carne, catuto, a veces llevan sopaipillas.

En el colegio cuando iba en quinto me pasaron sobre los mapuche, me pasaron los remedios, de las plantas, los números, como se saludaba, y los números; quiñe, epu, küla, meli, quechu, cayu, regle, purra, aylla, mari, pero esos me los aprendí cuando escuchaba a mi mamá o a mi papà, y acá en el colegio también.

En el colegio me va más o menos, el primer semestre me dio un 5.0, pero en lo que me va mejor es en naturaleza y en lenguaje, pero en el que me va peor es en matemática, y el ramo que mas me gusta es naturaleza.

Yo pienso que los mapuche son buenos porque le enseñan a hablar a los niños en mapuche. A mi me gusta tener apellido mapuche, y nunca me han molestado por mi apellido ni nada.”



Historia de Vida Niño Mapuche, Región de la Araucanía (10 años)

“En Santiago viví 8 años, pero nací en Villarrica...y éste año me vine no ma`pa ca`...en Santiago vivía en San Bernardo, ahí viví con mis tíos el año pasao no ma`...pero yo estaba en opción familiar, y eso es que mis tíos me van a dejar así, y ahí las asistentes que están ahí me trasladan a una familia y ahí en esa familia vivo por mientras yyy estuve en 4 familia donde duré 6 meses y en la quinta la última duré un año 6 meses...a veces si me lo pasaba portando bien me iban a tener hasta los 18, pero como tuve varios problemas, no pude...yo pasé por varias comunas allá en Santiago, Maipú, San Bernardo, Colina...

Yo a los 6 años me fui de Villarrica con mi tío Hernán, esa vez él taba arrendando ahí en La Pintana...si po`yo pensé que nos íbamos por vacaciones no más como no teníamos los requisitos para operar a mi hermana, por eso nos fuimos pa`lla... es que mi hermanita tenía una enfermedad, y quedó hospitalizada allá, se había ido antes con mi mama y después me fui yo con mi tío...pero al mes después se vino, después de que le celebramos el cumpleaños a la Carolita...

Y después este año en Enero me trasladaron pa`ca pa`Temuco...yo me quise venir de Santiago pa`tar más cerca de mi mamá...ta en Villarrica mi mamá, yo viajo cada 15 días pa`lla...

Yo casi no me acuerdo de nada de cuando vivía en Villarrica (ríe) , es que allá en Santiago me cambió tooooo la vida por completo... si mi mamá me decía como no te vay acordar de esta niñita que ahora tiene 8 años y yo le decía “hola mi guagüita” y cuestiones así, la tomaba en brazos...era una niñita conocía no ma`...mi mamá me cuenta que en ese tiempo salíamos a pasear pa`donde mis tíos, allá yo jugaba con los demás chiquillos...ahí vivíamos en Nancul camino de Loncoche, es un pueblito así...

Y ahora mi mamá vive allá con su pareja que tiene ahora y mi hermanita chiquitita, tiene 5 años...

Mi abuelita, la mamá de mi mamá, falleció cuando mi mamá tenía 8 años y mi tío que está en Santiago tenía como 5...

Yo sé que mi apellido es mapuche, Painemal...y mi tío Hernán de parte de papá es Painemal y de parte de mamá es Contreras, igual que mi mamá...y mi abuelito, por parte de mamá...eee...Anselmo parece que se llamaba, Anselmo Painemal, murió ya...pero siempre se me quedó grabado en la mente...es que él me enseñó a caminar, fue el único...es que mi mamá tenía que trabajar allá...y yo quedaba en la casa con él...yyy derrepente una vez que habíamos salío con mi mamá y cuando llegamos yo no lo ví porque venía durmiendo ...pero después lo ví en el ataúd...me puse a llorar...y eso fue cuando yo tenía 3 años... y mi tío decía pa`que tan llorando si ya falleció ya...

Yo allá en Villarrica tengo 3 hermanos; una está en otro hogar el Petronila allá en Villarrica, se llama Alejandra y tiene 8 años parece...y mi otro hermano se llama Marcelo, pero él vive con su papá... y mi hermanita chiquitita que vive en la

casa con mi mamá...somos hermanos de parte de mamá no ma', pero todos llevamos Painem...con mi hermano es con el que me llevo mejor...salimos cuando yo voy pa' lla a recorrer...y ahí me acuerdo de algunas cosas...

Tengo otro tío, hermano de mi mamá, el tío Jorge que vive en Colga (sector cercano a Villarrica) donde vivía mi abuela...vive solo...vive con los perros las gallinas, es el más borracho de todos los hermanos, o sea el único, porque yo nunca he visto a nadie de mi familia tomando, solamente para fiestas así no más...que se toman su vinito pa' lesear ahí pa' conversar...pero mi tío José, se pasa curao...

Mi mamá no puede tenerlos a todos ahora en la casa...porque el tío no ma'trabaja y la casa es chiquitita igual...pero el tío piensa agrandar la casa ahora...el tío es la pareja de mi mamá...nosotros nos llevamos bien con mi mamá y con el tío igual...ahora yo no la he visto...porque la última vez que traté de comunicarme con ella aquí me dijeron que ella no quería hablar con nadie...pero cuanto es que se llama, si yo voy a la casa de mi mamá y mi tío me da plata...yo esa plata la voy a guardar pa' ir a ver a mi hermanita...

Yo el recuerdo que tengo cuando chiquitito, fue una vez que había una Machi bailando arriba de un tronco y los demás bailaban alrededor, yo también tuve que bailar...era chiquitito yo, tenía como 5 años...y era una tía machi que me hacía el mote, le quedaba tan rico...si...eso me acuerdo...y el otro día cuando fui a la casa de mi mamá, fui a la casa de mi padrino y salí con la esposa de mi padrino tuvimos que ir a una escuela que hay por ahí, teníamos que limpiar unas salas...y derrepente yo vi a unos niños, había una niña que yo la había visto antes y fui pa' lla tuvimos conversando y jugando...y derrepente los llama un tío a todos ellos para la sala...y a mi me saluda y también me quería echarme pa' dentro (ríe)...yo le dije que no era de ahí pero me dijo no importa pasa a ver como cantan los chiquillos...y cantaron el himno mapuche...

Pero de mi familia...mi tío se sabe los números en mapuche...mi mamá no sé...lo que sí me gustaría aprender a hablar en mapuche...porque así le puedo enseñar a varias personas más, a mi hermanita por ejemplo...esos niñitos que fueron a cantar que le contaba yo, esos también estudian mapuche...creo que van todos los sábado...él profesor ese vive cerca de mi mamá...

Pero mis compañeros del colegio por ejemplo sabían que Painefilo era mapuche, pero nunca nadie me preguntó nada...eran buenos compañeros, siempre me acompañaban en cualquier cosa...

Allá en Santiago por ejemplo yo me daba cuenta cuando alguien era mapuche...ve que a donde son morenos así, mas o menos masetiao, veía pocos sí...y mis tíos que también eran Painemal...cuando vaya donde una tía Machi ahí le voy a preguntar que significa Painefilo...vive allá por Wachulelfu, queda un poco más acá que Kolga...yo por ejemplo sé que el año nuevo Mapuche es el 24 de junio, porque está de cumpleaños mi prima...

Un día que me iba pa' l colegio pa' lla pa' Padre las Casas, a la bajá de una escalera me encontré con una pulsera...y la llevé pa' l colegio y allá mis compañeros me dijeron que era una pulsera de Machi...era como un círculo así, con una como cruz y salían en cada lado como unos soles así, y eran 10 cositas que colgaban...y

ahí se la llevé a mi mamá...y me dijo aaaa yo pensé que me la ibas a regalar, y yo le dije no si se la voy a regalar a la abuelita...obvio que te la traje a ti po´...”

Historia de Vida Niña Mapuche, Región de la Araucanía (14 años)

“Llegué al hogar el 2006 desde Victoria, vivía allá con mi mamá y mi hermana, porque mis papás están separados, y mis demás hermanas hay unas que están en Coyhaique y otra hermana está aquí en el hogar que tiene 13 años, y mi mamá quedó con una amiga de ella y cuando nosotros vamos para allá ahí ella va a alojarse a la casa. Y hace como un año que no vemos a mi papá, él no nos viene a ver tampoco. Mis abuelos por parte de mi mamá viven en camino a Curacautín, en el campo. Allá donde mis abuelos tienen, vacas, gallinas, tienen huerta y a veces los hemos ido a visitar, y ahí hablan en mapuche, yo tampoco les digo que me enseñen porque es muy difícil pronunciar las palabras.

Yo sé que mi apellido es de origen indígena, es mapuche. Mi mamá sabe hablar mapuche, habla mucho con mi tío cuando vamos al campo, yo a veces me río no más y mi tío me dice que yo entiendo, pero yo no entiendo mucho, pero si me gustaría aprender, porque es bonito y así cuando se pongan a hablar para yo responderles y sorprenderlos. Los números si me los sé.

Y de lo que recuerdo es haber estado una vez en un guillatún, una vez fui, yo era más chica, y me acuerdo que el longko hablaba con toda la gente y después toda la gente compartía, comidas, cordero, y bailaban alrededor de un rehue.

Una vez me contaron una leyenda, que había una familia de ancianos que vivían en una casa así bien lejos, y a ellos nunca les había pasado nada, y una vez llegaron unos huincas y quisieron comprar ese terreno, y los abuelitos no querían y con tal que después los estafaron a los abuelitos mapuche, y con tal que después ellos se tuvieron que hacer otra casita ahí, y la casa que hicieron los huincas era linda de dos pisos y resulta que después llegaron unos duendecitos a la casa de los ancianos y resulta que todas las noches a los huincas se les quebraba algo, era como que ellos no eran bienvenidos ahí, y los duendecitos cuidaban la casa de los abuelitos, y en la casa de los huincas se les quebraba todo y al final se tuvieron que ir, y nunca más pasó nada más de eso. Esa historia me la contó un tío del campo donde que yo antes viví un tiempo, pero después mi mamá después me fue a buscar, ahí yo estaba bien, vivía con la esposa de mi tío y su hijo. Y ahí mi tía cuando me retaba, me retaba en mapuche, yo lo único que sabía es que cuando estaba enojada me hablaba en mapuche y yo agachaba la cabeza no más y me iba pa`dentro (ríe). Me gustaba vivir ahí sí, no me faltaba nada, más adelante me iban a comprar una cama y todas mis cosas.

Ahora aquí en el hogar estoy bien, me gusta estar aquí. En el colegio me va mas o menos, sobre todo en historia y en tecnológica. En el colegio me han preguntado si sé hablar en mapuche, yo les digo que no, pero nunca me han molestado ni por mi apellido, porque yo les digo alguno que me moleste no más porque se las van a ver conmigo.

Yo nunca he ido a Machi, pero he escuchado que es la que cura a los enfermos, eso lo aprendí sola escuchando no más. Y mi madrastra, la esposa de mi papá, hablaba de Machi y todo eso.

Aquí en el Hogar a veces hemos hecho bailes mapuches, pero no me acuerdo como se llaman.”

Historia de Vida Niña Mapuche, Coyhaique (11 años)

“Tengo 11 años. Nací acá en Coyhaique el 23 de noviembre de 1996. Mi mamá se llama Yesenia Andrea Aravena Gomez, mi papá se llama Jorge Alejandro Contreras Cayunao.

Vivía con una madrastra y mi padrastro. Estuve viviendo desde que tenía 1 año hasta los 8 años. De ahí me fui a vivir a Puerto Cisnes con mi madrastra. Cuando tenía 8 años llamaron a mi mamá para que fuera a buscar porque la tenían que operar.

Supe que era mapuche cuando viví seis meses con mi papá. El me empezó a conversar cuando yo le hablé del tema, qué significaban los apellidos, de qué ascendencia era, y él me contó.

Estuve ocho años sin conocer a mi papá. Con mi mamá tuve problemas con mis hermanos y ahí me mandaron con mi papá y después me enviaron acá.

Mi papá está orgulloso de su apellido. El nació en Osorno el 1º de septiembre. El viene a visitarme, ahí él me contó que yo soy la última de mi generación que es Curinao. Hablé por teléfono con mi abuelita que me dijo lo mismo.

Mi papá me trajo unas fotos de cuando era chico, se veía tan lindo!

Mi abuelita es de Lago Ranco, mi papá se vino a vivir acá desde que nació, vivió en Puerto Gaviota, ahí perdí a un hermanito.

Yo saqué habilidades que son por genes por parte de mi familia. Ellos son corredores, corren y yo tengo lo mismo, corro, me gusta correr y soy curiosa.

Me gustaría estudiar biología marina, ser veterinaria, ser bailarina. Me gusta bailar villera, reggaeton, también me están enseñando tango, me gusta el vals.

Cuando vivía con mi papá yo recogía animalitos de la calle. Yo salvé dos animalitos de hipotermia, me metí al agua así no más, los saqué, los arropé y me quedé con tres: Negrito, Estrellita y Esmeralda.

P: ¿Te consideras Mapuche? Sí

P: ¿Qué te parece ser Mapuche? Es que por una parte me molestan por ser Mapuche, en mi colegio son niños como de plata, de otros países.

P: ¿Cómo reaccionas? Me siento mal, las profesoras reaccionan retando a los niños.

P: ¿Qué te gusta de ser Mapuche? Me siento bien teniendo descendencia

P: ¿Te enseñaron acerca de los Mapuche? No, pero tengo una prima que ella me va a enseñar, ella está en el Lago Ranco.”



Historia de Vida Niña Yagan, Coyhaique (10 años)

“Yo llegué acá porque vivía en el Claro, era un internado que se quemó. En el lugar habían animales, era domingo, teníamos que ir de mi casa al internado.

Me llevaron al internado un día que había una fiesta en mi casa, mi hermano de 22 años empezó a pelear con mi papá. Le decía “ven, te hacé el choro”. Unos vecinos llamaron a carabineros, llegaron y encerraron a mi papá, él empezó a llorar y nosotros también. Al otro día nos llevaron al internado. Al día viernes nos llevaron a un hogar en calle Simpson.

Después estuvieron con las chicas (las niñas del hogar de calle Simpson). Un día la tía nos dijo que nos iban a llevar a Lautaro. Me trajeron acá, las tías me ayudaron y empecé a llevarme bien con todas las chicas. Empezaban a ver tele, a veces las tías de la oficina lo dejaban ver tele donde las tías.

Después cumplimos 4 años acá, yo llegué acá a los 6 años, ahora tengo 10.

Me llevaba bien con una tía que la cambiaron a otro hogar. Después supe que falleció mi abuelita, cuando yo tenía 7 años, me fui a mi casa.

El tío Erick después me dijo que falleció el primo de mi mamá. Después murió el papá de mi mamá.

Mi abuela no quiere mucho a mi mamá. En Aysén mi mamá fue a ver a su mamá y ella le echó los perros.

Después supe que tengo una prima acá en el Hogar, acá en Simpson, por lado de mi mamá. Con mi prima jugamos y vino de niña de 4 meses y se fue con 8 meses y 4 años, jugábamos con nuestra prima.

Mi abuelita vivía en Aysén, no la conozco. Vive con mi otra hermana que tiene 28 años que se fue con ella cuando yo era chiquitita.

Después de levantarme tomo desayuno, me siento y tomamos leche y a veces con Gisela y la Yasuri vamos a la escuela. Vamos a la escuela a pie a veces con la Ana o la Cami. En la escuela el lunes salgo a las 4, el viernes salgo a la 1.

Después me vengo caminando, me cambio de ropa y después me peino, me visto y vengo a ver mi novela. Me voy a acostar, ordeno mis cuadernos.

A veces me molestan por mi apellido.



9.2. Análisis de las Historias de Vida:

En el Marco de las historias de vida y relatos expuestos por los niños, niñas y jóvenes se puede advertir que en relación al tema de la identificación de los pueblos indígenas de procedencia existen ciertas congruencias y ciertos aspectos, remitidos a los propios contextos de vivencias, que los distancian.

Así se observa que del total de niños, niñas y adolescentes entrevistados, la mayoría indica conocer la procedencia de sus apellidos y sentirse indígenas. Además se suma a lo anterior, que la mayoría ha participado de ciertos eventos propios de la cultura de referencia y socializado en espacios de transmisión de elementos culturales; espacios en los que se habla la lengua indígena, espacios ceremoniales y otras situaciones propias de la dinámica cultural específica.

Las historias narradas por los niños, niñas y adolescentes, se ven fuertemente marcadas por la realidad problemática que los ha llevado a estar insertos en los Centros Residenciales, sin embargo se ha podido detectar que el mayor y menor vínculo que puedan tener con sus referentes culturales, familia y comunidad de origen, no estaría mediada necesariamente y/o únicamente por la naturaleza problemática de sus vidas, sino por el lugar geográfico donde han vivido los niños/as. Así es como para el caso de los niños mapuche de la región Metropolitana, de Coyhaique y un niño aymara de Arica, se evidencia una ausencia

de espacios de participación y socialización en sus referentes culturales de origen. Lo anterior se puede pesquisar tanto en los recuerdos que exponen como en las vivencias contingentes. La situación con niñas Colla y Diaguitas es aún mayor el distanciamiento reportado por ellas de sus referentes culturales y conocimiento de su cosmovisión. Relatan haberse enterado de su procedencia indígena por las gestiones que han hecho las respectivas residencias para optar a becas indígenas. Para el caso de las niñas y niño Mapuche de la Novena Región y el caso de la niña Aymara de Arica, se advierte a través de sus relatos, que han experimentado mayor recurrencia en la participación de dinámicas propias de su cultura, espacios de habla en mapudungun y aymará, eventos ceremoniales y así como espacios de socialización de tradiciones culturales en el marco de lo cotidiano, como transmisión de relatos orales entre otras actividades de orden cultural. Coincidentemente todos estos niños(as) han vivido, antes de su ingreso a los Centros Residenciales, en localidades rurales y/o lugares donde la concentración de comunidades indígenas es mayoritaria.

Sin embargo, pese a lo anterior, se puede establecer que el patrón de autoidentificación opera, para la mayoría de los casos, de la misma manera. Es decir, existe una clara diferenciación del "otro cultural" y ellos, pese a que algunos pueden manejar relativamente ciertos elementos propios de sus respectivas culturas de procedencia. El saberse indígenas es un aspecto común para ellos, el saber qué es ser indígena o el contenido que determina la cosmovisión indígena es una dimensión que no todos pueden elaborar y en su mayoría es vagamente configurada. Sin embargo, la totalidad de los niños entrevistados manifiestan interés en conocer e interiorizarse aún más de su cultura de origen, hablar la lengua y participar de espacios ceremoniales.

Respecto al tema de reforzar sus identidades al interior de los Centros Residenciales o en los espacios de vivencias actuales, los niños en general no son reforzados en esas dimensiones, sí en los colegios, pero esto no significa que los niños (as) relaten acciones de negación o discriminación en torno a su origen étnico al interior de los Centros Residenciales. De la totalidad de niños/as entrevistados la mayoría hace referencia a haber sido víctimas de burlas por sus apellidos, principalmente en sus respectivos colegios, en algunos casos esto responde al hecho de establecer alguna analogía cómica por la sonoridad de los apellidos y en casos aislados ha sido con una intención de burla por su condición indígena.

Desde una perspectiva teórica *"...la pertenencia a un grupo étnico se define desde las categorías de adscripción e identificación con el mismo. Pertenece a un grupo étnico quien se siente parte de él y, al mismo tiempo, es identificado como tal por otros..."* (Duran, 1996). Partiendo de dicha premisa podemos establecer, basados en los relatos de los niños, niñas y jóvenes, que el proceso de adscripción a sus marcos culturales de origen, sigue el curso del sentido de pertenencia y autoidentificación, basados principalmente en el reconocimiento de sus apellidos y el acto de "los otros" de hacer notar la diferencia, tanto en una dimensión positiva como negativa, esto es, hacer notar la posibilidad de acceder a una beca indígena y el hecho de reparar en sus apellidos indígenas por parte de sus pares.

Sin embargo, se encontró con que este proceso de autoidentificación, para el caso de los niños y niñas, aparece debilitado en tanto no existe un referente cultural permanente donde se reproduzca la identidad étnica; debemos convenir entonces

que la identidad étnica procede tanto por el reconocimiento interno de los contenidos culturales semejantes como por su referencia comparativa externa y diferencial que hacen los propios sujetos pertenecientes a una Cultura determinada; *“...identidad es un límite que se construye a partir de diferencias y no sólo de semejanzas”*. (Briones, 1988, p, 88)

Se advierte que el nivel de la diferencia como componente fundamental de construcción identitaria, se reconoce por parte de los niños(as), ya sea en los contextos de socialización no indígenas como escuela, Centro de Residencia y grupos de participación en la sociedad civil; sin embargo el segundo componente que predefine la construcción y el fortalecimiento de la identidad étnica es el nivel de las semejanzas, el cuál para el caso de la realidad de estos niños es precario, en tanto se genera un relativo y escaso acercamiento a los espacios culturales donde puedan encontrar semejanza; en definitiva, donde puedan confirmar su identidad étnica; “Entendemos la naturaleza multivariable de la etnicidad, así una de las dimensiones que cristaliza la identidad étnica es el proceso de la “auto identificación”. Según Rodríguez (1988)²⁰ plantea que el proceso que da lugar a que los miembros de un grupo étnico se identifiquen con sus pares, y a su vez se diferencien en relación a otros...”. Así se entiende que uno de los factores primordiales para el fortalecimiento de la autoidentificación es la posibilidad de identificarse con los miembros de su cultura, lo cuál implica participar de manera sistemática de los espacios donde se trasmite la cultura. De este modo no basta con el solo reconocimiento y/o respeto por el niño (a) indígena, sino de marcos de acción que integren una visión incluyente de espacios de socialización en los referentes culturales de origen.

Además, señala Taylor (1994 y 2002), identidad y reconocimiento se encuentran en el trasfondo de la cuestión indígena. Identidad que concibe como construcción subjetiva de reconocerse a sí mismo como diferente al otro, que a nivel personal reconoce Erik Erikson como un adecuado marco teorizador del proceso identitario, y que a nivel de reconocimiento por el otro implica la posibilidad de confirmar esta identidad en forma exitosa. Bajo esta mirada podemos plantear que la necesidad de confirmar, y por ende fortalecer la identidad étnica de niños y niñas al interior de centros residenciales, debe contar con planes y programas que apunten a generar un referente donde se pueda reproducir y socializar la cultura de origen de manera exitosa.

**TERCERA PARTE:
ESTADO DEL ARTE EN MATERIA DE
PROTECCIÓN DE LA INFANCIA INDÍGENA**

1. EXAMEN DEL ESTADO DEL ARTE EN MATERIA DE PROTECCIÓN DE LA INFANCIA INDÍGENA.

1.1. Antecedentes teóricos:

Para efectos de un fundamento teórico adecuado a los análisis e interpretaciones requeridos en este estudio, se realizó una investigación documental bibliográfica que permitiera profundizar lo señalado en la propuesta original. En específico la búsqueda se centró en los instrumentos jurídicos internacionales y nacionales involucrados respecto de la protección de la infancia indígena y en la documentación sobre enfoques o experiencias de servicios de protección destinados a la infancia indígena.

La primera parte, la revisión de los instrumentos jurídicos internacionales involucrados y específicamente para los derechos culturales de la infancia indígena, permitió generar el Decálogo de Derechos Culturales de niños, niñas y adolescentes en Centros Residenciales de la red SENAME, producto que se presenta a continuación de esta sección.

En términos generales se constata que los instrumentos jurídicos específicos cuentan con una buena cantidad de literatura, aún cuando resulta muy limitada la literatura específica respecto de los derechos de la población infantil indígena y en especial de la población infantil indígena con necesidades de protección especial (por ejemplo, existe abundante literatura respecto de la Convención de Derechos del Niño, pero escasos textos sobre los derechos del niño indígena; a su vez, existe abundante literatura sobre los derechos de los pueblos indígenas, pero escasos textos desde la perspectiva de los niños indígenas con necesidades de protección). Se constata también que existe escasa y dispersa bibliografía respecto de los derechos culturales de la infancia indígena -donde los principales vacíos se encuentran en la población de este estudio, de niños indígenas en centros de protección- y en experiencias y enfoques respecto de la protección de la infancia indígena. En esta última dimensión se observa un mayor desarrollo de literatura de origen canadiense y australiano, los cuales son incorporados en este análisis.

Es relevante adelantar que pese a lo escasa y dispersa de la literatura, existe gran consenso entre los diversos autores en cómo concebir los derechos de la infancia indígena. También existe consenso en las características generales que debieran tener los servicios de protección destinados a la población infantil indígena que tiene necesidades de protección especial. En aquello que no existe tanto consenso -por ejemplo, se expondrán referencias a varios modelos distintos de organización de servicios de protección- es respecto del tipo de políticas públicas a implementar y los modelos organizacionales a utilizar.

Un aspecto relevante es que durante el desarrollo de este estudio Chile ha avanzado en la aprobación y ratificación del Convenio 169 de la OIT, lo cual abre un nuevo contexto jurídico, mejor que el existente hasta la fecha, para el futuro desarrollo de las iniciativas públicas hacia población indígena.

2. INSTRUMENTOS JURÍDICOS RELATIVOS A LOS DERECHOS DE LA INFANCIA INDÍGENA:

De la revisión de los instrumentos jurídicos internacionales existentes en materia de los derechos de la infancia indígena se identifican, de acuerdo a su carácter vinculante, los siguientes instrumentos:

- Convención de los Derechos del Niño
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial
- Pacto por los derechos económicos, sociales y culturales
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Estos instrumentos han sido firmados y ratificados por el Estado de Chile. El instrumento identificado que no tiene carácter vinculante es:

- Declaración Universal sobre los derechos de los pueblos indígenas (ONU).
- **Convención de los Derechos del Niño:**

La Convención de los Derechos del Niño (en adelante la Convención) fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el mes de noviembre de 1989. En Chile fue suscrita por el gobierno en febrero de 1990, promulgada y ratificada en agosto de 1990.

La Convención corresponde al principal instrumento jurídico en materia de la infancia según señala la misma Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas en su preámbulo:

“Reconociendo en particular el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en observancia de los derechos del niño”

La Convención establece el principio del “interés superior del niño” como principal elemento a considerar en toda decisión tocante a un niño por parte de las instituciones públicas y privadas. El principio del “interés superior del niño” no es definido por la Convención, por lo que queda como desafío la discusión de cómo operacionalizar dicho interés superior en casos referidos a la infancia indígena. Más adelante se exponen formas distintas en que se ha asumido en el caso indígena.

Se encuentran en la Convención referencias explícitas a la infancia indígena. En el preámbulo se señala:

“Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo⁸ para la

8 El subrayado es nuestro e indica referencias explícitas al origen étnico-cultural del niño.

protección y el desarrollo armonioso del niño”

Posteriormente, el artículo 2º establece el derecho a no ser discriminado por causa de su origen cultural, étnico o racial o cualquier otra causa.

1. “Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2.2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.”⁹

En el artículo 5º se reconoce el derecho del niño a que sus padres, familia ampliada o comunidad ejerzan sus responsabilidades hacia la educación del niño, respetando sus derechos.

“Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local¹⁰, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.”

El artículo 8º establece el derecho al respeto a su identidad. Si bien en este artículo se menciona la identidad en términos de nacionalidad (respecto de un país y no de nacionalidad como etnicidad) se señala el nombre como factor de identidad, el cual es de relevancia en el caso de los nombres y apellidos indígenas.

“1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.”

Los artículos 13 y 14 y 17 establecen los derechos de expresión, pensamiento, conciencia y religión y a la consideración a sus características lingüísticas desde los medios de comunicación. En el contexto indígena estos derechos cobran especial importancia en tanto se puede interpretar como el

9 Idem Ant.

10 Idem Ant.

derecho del niño a expresarse desde su identidad étnica, desde su cultura, así como de pensar y mantener las creencias, valores y religiosidad propias de su cultura (lo cual aparece consagrado por el artículo 30). Se puede discutir si la limitación establecida respecto de la protección de la moral en tanto ésta es definida generalmente desde la perspectiva de la cultura dominante y bajo este precepto se ha limitado la expresión de manifestaciones culturales importantes de diversos pueblos indígenas en el continente.

El artículo 20 es especialmente relevante en el contexto de la infancia indígena internada en centros residenciales de protección. Este artículo es especialmente relevante para los criterios y procedimientos utilizados en la definición del lugar donde el niño será referido ante necesidades de protección. Se establece:

“3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.”¹¹

El artículo 24 se refiere a los límites sobre el relativismo cultural que en alguna medida está presente en la Convención:

“3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.”

Los artículos 29, 30 y 31 son especialmente relevantes para los centros residenciales en tanto especifican los derechos relativos a la educación o socialización que debe recibir el niño indígena.

El artículo 29 establece que la educación “deberá inculcar” el respeto de su propia identidad cultural, idioma y valores (como también de los valores del país en que vive y de otras culturas) y “preparar” hacia las relaciones interculturales de respeto.

“1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia,

11 Idem Ant.

igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; “

Por su parte el artículo 30 señala que al niño indígena “no se negará” a manifestar su propia cultura.

“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.”

Finalmente, el artículo 31 señala el respeto y promoción del derecho a participar de la vida cultural.

“2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”

Finalmente, cabe señalar que por sí sola la Convención de Derechos del Niño contiene normas explícitas hacia los derechos de la infancia indígena. Es tarea de las instituciones y personas responsables de la aplicación de la Convención el asumir la importancia del marco étnico-cultural del niño en la intervención que realizan para asegurar su protección. Pero es un desafío también el precisar para cada caso el cruce entre el derecho individual del niño bajo el principio del “interés superior del niño” y los derechos que tiene como indígena y que su pueblo tiene sobre la situación del niño.

- **Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial:**

Esta Convención fue “Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965” y entró en vigor en 1969. Chile es parte de esta Convención desde octubre de 1971.

Se define como “discriminación racial” toda “*distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública*” (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2002, artículo 1º).

Esta Convención establece que los Estados “se comprometen a prevenir,

prohibir y eliminar en los territorios bajo su jurisdicción todas las prácticas de esta naturaleza” (de discriminación racial) (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2002, artículo 3º). Así mismo establece el deber del Estado de promover el entendimiento entre las razas (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2002, artículo 2º).

En el marco de este estudio se puede afirmar que esta Convención es de enorme importancia para los casos de existencia de formas de discriminación sistémica sobre la infancia indígena en los sistemas de protección públicos y privados. Por un lado, una sobrerrepresentación indígena en los totales de ingresos a centros residenciales puede ser interpretado como una discriminación sistémica por motivos étnicos, culturales y/o raciales que perjudica tanto al niño y a su pueblo de pertenencia, lo cual es sancionado por esta Convención. Pero también podría interpretarse como discriminación sistémica por motivos étnicos, culturales y/o raciales que perjudica tanto al niño y a su pueblo de pertenencia el caso de subrepresentación de niños indígenas en centros residenciales. Naturalmente la interpretación que se haga -de subrepresentación o de sobrerrepresentación como manifestación de una discriminación- requiere considerar una serie de variables o factores. Esperamos que este estudio permita avanzar en el conocimiento empírico sobre este punto en nuestro país.

- **Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales:**

Este Pacto fue “adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966”, entrando en vigor en 1966 (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos). Chile es parte de este Pacto desde febrero de 1972.

Este Pacto establece en primer lugar el derecho a la autodeterminación de los pueblos, lo que significa su derecho a establecer su situación política y a definir su desarrollo económico, social y cultural.

Se establece además el derecho de las personas a participar del desarrollo económico, social y cultural de su sociedad, lo que en contextos indígenas significa el derecho de toda persona indígena a participar, expresar, manifestar, pensar de acuerdo a su cultura.

Para efectos de este análisis interesa conocer los derechos culturales consagrados por este Pacto. Al respecto, es en los artículos 13, 14 y 15 que se precisan estos derechos. Los derechos culturales ahí consagrados se refieren principalmente al derecho a la educación (acceso a la educación, acceso a educación de calidad, derecho de los padres a elegir el establecimiento educacional acorde con sus creencias y religión), así como el derecho a participar de la vida cultural y de los beneficios del progreso científico.

En el contexto de la infancia indígena con necesidades de protección especial este Pacto consagra principalmente el derecho a participar de la vida cultural de su pueblo -y puede agregarse que también de la vida cultural no indígena- y el derecho al acceso a educación de calidad.

- **Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo:**

Este Convenio existe desde el año 1989 y es reconocido hasta la actualidad como el máximo instrumento jurídico vinculante en materia de derechos de los pueblos indígenas.

Este Convenio establece derechos colectivos a los pueblos indígenas. Lillo¹² señala que el Convenio establece el derecho a la autodeterminación y a la autonomía, siendo que la autonomía “no es otra cosa que la capacidad de decidir los asuntos fundamentales de acuerdo a su cultura y bajo unas reglas pactadas con el Estado”¹³.

Este Convenio se aplica en dos situaciones posibles, siendo aquella más propia de nuestro país la que señala:

*“b) A los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, sociales, culturales y políticas, o parte de ellas
2 La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio”*

Otros derechos que establece este Convenio son el derecho a la tierra y territorio, el derecho a la participación. Este último derecho tiene alcances más bien limitados ya que se establece el derecho a la consulta, pero no la obligación del Estado a tomar en cuenta la opinión indígena¹⁴.

Desde la perspectiva de la infancia indígena con necesidades de protección especial, este Convenio consagra derechos colectivos del pueblo indígena de origen del niño de consulta, participación y vigilancia sobre las decisiones que instituciones o personas tomen sobre los niños de su pueblo. Así mismo se puede afirmar que este Convenio, en complementariedad con la Convención de Derechos del Niño consagra el derecho del niño a que su pueblo de pertenencia vele por su situación y por la continuidad de su socialización indígena, con la sola limitación de su “interés superior”. El desafío que se abre a futuro es de desarrollar estrategias y criterios técnicos que permitan definir cuándo puede ser de “interés superior del niño” el desvincularlo de su marco étnico-cultural de pertenencia y cuándo es posible conciliar decisiones por el “interés superior del niño” que impliquen la continuidad en su socialización indígena.

¹² http://www.estudiosindigenas.cl/es_biblioteca.php

¹³ Gómez, en Lillo, http://www.estudiosindigenas.cl/es_biblioteca.php

¹⁴ Lillo, http://www.estudiosindigenas.cl/es_biblioteca.php

- **Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas:**

Esta Declaración, aún cuando no tiene carácter vinculante, es considerada como uno de los máximos logros a nivel mundial respecto de los derechos humanos de los pueblos indígenas. Fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre del 2007. Chile fue uno de los países que la aprobó.

Como se señaló anteriormente respecto de la infancia indígena, esta Declaración establece en su preámbulo el predominio de la Convención de los Derechos del Niño:

“Reconociendo en particular el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en observancia de los derechos del niño”

La Declaración establece el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas, lo que implica derecho a decidir sobre asuntos propios que les aquejen (artículos 4º y 5º). Establece también el derecho que se prevenga su asimilación o integración forzada (artículo 8º). Establece también su derecho a la manifestación de sus propias culturas (artículos 11 y 12).

El artículo 13 es especialmente relevante respecto de la socialización de los niños indígenas. Este señala:

*“1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.”*

Junto a los derechos señalados, se establecen los derechos a la educación, la salud, el trabajo, la participación en las decisiones que les incumban, al medioambiente, a determinar su propio desarrollo.

Un aspecto relevante que surge del análisis de estos instrumentos jurídicos internacionales relevantes respecto de la infancia indígena es que en el caso de los niños indígenas confluyen derechos individuales -los del niño- y los derechos colectivos de su pueblo. Este aspecto será desarrollado con posterioridad.

3. PANORAMA DE LA SITUACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA INDÍGENA EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA:

En un documento que examina las actividades del sistema de Naciones Unidas sobre pueblos indígenas, se expone el trabajo de la UNICEF respecto de la infancia indígena. Al respecto UNICEF describe algunos de los principales problemas de los derechos de la infancia a nivel mundial. Entre estos se encuentran la discriminación por motivos raciales o étnicos, pobreza, mortalidad infantil, baja escolarización, bajo acceso a la salud, bajo acceso al agua, a la vivienda, adopciones. Se señala que para enfrentar las necesidades de la infancia indígena a nivel la UNICEF ha priorizado desarrollar programas de escolarización y alfabetización a niños indígenas, programas de entrega de servicios básicos, programas de salud, inmunización y nutrición; programas de apoyo a agentes de salud tradicional, la promoción de los derechos del niño, apoyo a reformas de políticas públicas y el financiamiento de estudios que permitan profundizar el conocimiento existente respecto de los niños indígenas. (Foro Permanente para la Cuestiones Indígenas, 2002)

Stavenhagen (1997) señala como principales características del panorama mundial de los derechos de los pueblos indígenas la disminución de sus tierras y territorios, pérdida de control sobre sus recursos naturales, impacto negativo en sus ambientes, vulnerabilidad ante la militarización en algunas zonas, criminalización de sus protestas sociales, aumento de las migraciones. Específicamente sobre la infancia indígena señala su situación de desventaja, sufriendo violencia, discriminación y abusos.

Durante el mes de julio del 2005 se realizó en Madrid, España, el Encuentro Interamericano sobre los Derechos de la Niñez y Adolescencia Indígena. De este Encuentro surgió una declaración, la cual entre sus puntos centrales señala la exigencia a los gobiernos por financiamiento público, el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, la educación de calidad, condiciones de vida de calidad, protección contra el maltrato y otras formas de abuso, erradicación de cultivos ilícitos, implementar el control (consulta, participación y vigilancia) de los niños sobre los órganos del Estado que trabajan con la infancia.

En la III Cumbre Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala del año 2007, uno de los ejes temáticos fue el de la niñez indígena. Las conclusiones de este eje temático fueron: *“la demanda del reconocimiento del Derecho colectivo de la Niñez y la Adolescencia por la misma comunidad indígena y la sociedad en general, de su inclusión y participación en la lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas de Abya Yala”*. Así mismo se propone:

- *Crear un foro permanente de la Niñez y la Adolescencia indígena a nivel de Abya Yala.*
- *Que se les considere como el nuevo liderazgo que hay que formar y potenciar desde ya.*
- *Apropiarse de sitios sagrados para que los pueblos indígenas puedan invertir en escuelas y salud, en las áreas indígenas que necesitan.*

-
- *Que se realice una cumbre continental indígena de la Niñez y la Adolescencia.*

La Oficina Regional para América Latina de la UNICEF tiene como una de sus prioridades la población infantil indígena y afrodescendiente. Esta Oficina hace el balance que en la región de América Latina y el Caribe un 10% de la población total es indígena, contando con unos 400 pueblos indígenas que comparten vivir en condiciones de pobreza, exclusión y desigualdad. La población indígena en América Latina es de entre 40 y 50 millones de personas, y del total de 200 millones de habitantes indígenas y afrodescendientes cerca de la mitad son niños y adolescentes menores de 18 años. (Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNICEF).

La infancia indígena se desarrolla en condiciones de vulneración de sus derechos de supervivencia, desarrollo, protección, participación y de vivir su cultura. Entre estas condiciones señalan la amenaza a sus tierras y territorios tradicionales, la situación económica de vulnerabilidad, el sufrimiento del racismo y la discriminación, tener los más bajos indicadores nutricionales, menor cobertura y calidad de la educación, limitado o inexistente acceso a servicios básicos (incluyendo servicios de protección). (Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNICEF).

De la revisión de la información disponible en cada Oficina de país de UNICEF, se observa que las oficinas de países que cuentan con información o con líneas de acción en materia de infancia indígena son las de Chile, Paraguay, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Brasil y México. Una revisión de conjunto -dado que no es éste el espacio para mostrar un balance de la información por cada país- muestra que en todos las oficinas por países señalados se identifica que la población infantil indígena presenta los peores indicadores a nivel nacional comparados con la población infantil nacional. Dadas las particularidades de cada país no es fácil señalar los aspectos comunes, pero entre los detectados están la pobreza, discriminación por causas étnico-raciales, peores indicadores de salud y educación y acceso a servicios.

3.1. La protección de la infancia indígena:

Existe escasa literatura respecto de la población infantil indígena que presenta necesidades de protección especiales. Salvo las referencias ya señaladas anteriormente del consenso existente respecto de que la infancia indígena presenta menores indicadores de calidad de vida que la población no-indígena, se encuentran pocos estudios que muestre datos empíricos respecto de las necesidades de protección.

Se exponen los principales hallazgos de acuerdo a su origen geográfico. En este sentido se presentarán algunas experiencias y propuestas desarrolladas en Australia y Canadá (desde donde hay mayor literatura especializada en el tema) y también de Colombia.

Tanto Australia como Canadá coinciden en dos experiencias históricas dramáticas que afectaron gravemente los derechos tanto de los niños indígenas

como de sus familias y sus pueblos (Buti, 2002). En el caso de Australia esta lamentable experiencia histórica ha sido denominada las “Generaciones Robadas” (*Stolen Generations*) y en el caso de Canadá están asociadas a las políticas de las Escuelas Residenciales (*Residential Schools*) o Pensionados Indígenas (*Pensionats Autochtones*) según el idioma utilizado (inglés o francés). En ambos casos -Australia y Canadá- existe consenso en considerar estas políticas como políticas orientadas a la protección de la infancia indígena -se les protegía de ser indígenas- y por otro lado, serían las principales causas de los actuales problemas de los pueblos indígenas, incluyendo los problemas de violencia intrafamiliar y maltratos a los niños que en la actualidad motivan la derivación a los sistemas de protección.

Es relevante señalar que otro aspecto en común es que en ambos países se ha generado tanta conciencia del daño que la sociedad occidental provocó sobre los pueblos indígenas que ambos gobiernos con poco tiempo de diferencia ha reconocido y les han pedido perdón formalmente a los pueblos indígenas. En el contexto del tema de la protección de la infancia indígena en nuestro país se hace relevante e interesante conocer más de ambos procesos ya que una mirada preliminar lleva a concluir que aquí se desarrollaron procesos no tan distintos (escolarización obligatoria, servicio militar obligatorio, internamiento en internados estudiantiles, entre otros).

En el caso de Australia, Buti (2002) describe la trágica experiencia histórica de las llamadas “generaciones robadas” como de sus consecuencias hasta los días de hoy en los pueblos indígenas. Dicha experiencia trágica se desarrolla por la política gubernamental desde el siglo XIX hasta el siglo XX de retirar (robar) los niños indígenas de sus padres y familias para llevarlos a vivir en hogares de blancos con el propósito de que aprendan a vivir como occidentales y no como indígenas. Las consecuencias son similares a las señaladas en Canadá: problemas psicosociales como abusos, maltratos, consumo abusivo de alcohol y drogas, pérdida de identidad, ruptura de la identidad familiar.

En el caso de Canadá, diversos autores exponen sobre las políticas implementadas por el gobierno e iglesias de Canadá con el fin explícito de asimilar a la población indígena “matando al indígena que hay dentro del niño” (Blackstock y Trocmé, 2005; Walmsley, 2005; Sigouin, 2006). Estos residencias escolares educaban al niño indígena explícitamente para que olvidara su cultura indígena y aprendiera la de la sociedad blanca, desarraigaban al niño de su familia y comunidad de origen siendo llevados a grandes distancias de su familia y sufriendo en estas residencias de maltratos, hambre y contagio de enfermedades (Blackstock y Trocmé, 2005; Walmsley, 2005; Sigouin, 2006). Este sistema de residencias funcionó desde el siglo XIX hasta fines del siglo XX.

En periodos más recientes, tras los cambios en la relación entre el Gobierno Federal y los pueblos originarios, es posible identificar distintas maneras de organizar los servicios de protección hacia la infancia indígena. Siendo que en Canadá históricamente la relación entre indígenas y gobierno ha sido exclusivamente a través del gobierno federal, los servicios de protección de la infancia han sido definidos como de competencia de los gobiernos provinciales (Blackstock y Trocmé, 2005). Para el caso específico de la infancia indígena en tanto, se ha separado entre los niños que viven en la reserva (de competencia del gobierno federal) y los que viven fuera de la reserva (de competencia del gobierno

provincial). Desde comienzos de los 90 los pueblos indígenas han podido desarrollar sus propios programas de protección para sus niños, bajo la condición de respetar los estatutos provinciales o territoriales respectivos (Blackstock y Trocmé, 2005). Por tanto, desde aproximadamente esos años los pueblos indígenas en Canadá gestionan sus propios servicios de protección a su infancia.

Dadas las características de la historia de las relaciones entre los imperios británico y francés -que antecedieron a la actual Canadá- con los pueblos indígenas, existen diferencias actuales en la organización de dichos servicios en distintos lugares del país, por lo que coexisten varios modelos de servicios (Walsmsley, 2005; Sigouin, 2006).

Walsmsley (2006) señala diferencias según provincias. En Alberta se informa al niño de su estatus de indígena y se procede a consultar con su comunidad antes de llevar a cabo las audiencias para la custodia; en Newfoundland se considera la herencia cultural y religiosa del niño para determinar su "interés superior"; en Québec se consideran las características de las comunidades indígenas; en Yukon se considera el trasfondo cultural y el "estilo de vida en el hogar comunitario" en los casos de adopción; en Ontario se reconoce el "estatus indígena" como categoría de "interés superior del niño" por sobre la obligación de considerar el trasfondo cultural. Blackstock y Trocmé (2005, p.17) señalan que incluso con las críticas que tiene el sistema de diferenciación de las competencias entre gobierno federal y el provincial -y las dificultades que ello genera- que *"las agencias de servicios para niños y familias de los Pueblos Indígenas han () sido muy exitosas en asegurar que el niño recibe la protección al interior de la comunidad cuando ello es posible y cuando se requiere su salida de la comunidad se toman los pasos que aseguren que el niño tenga acceso a servicios culturales y lingüísticos y a su familia cuando ello es posible"*. Agregan que estos servicios están siendo reconocidos por su calidad y buenos resultados.

Para los niños que viven fuera de sus reservas, Blackstock y Trocmé (2005) describen la experiencia de la provincia de Manitoba, donde se han extendido las competencias de las agencias de los Pueblos Indígenas de manera que pueden elegir entre cuatro alternativas de servicios con base cultural (de los Pueblos Indígenas del Norte, de los Pueblos Indígenas del Sur, las Mestizas y las Dominantes u occidentales).

Sigouin (2006) utiliza la teoría de Will Kymlicka para clasificar las distintas modalidades que toman en Canadá la organización de servicios de protección a la infancia indígena. Identifica *"cuatro tipos de gestión institucional que tienen como objeto el dar más poder a los indígenas en materia de protección de la infancia: a) la delegación a los indígenas del poder de administrar las leyes provinciales sobre la protección de la infancia (modelo de "autoridad delegada"); b) la creación de normas indígenas de protección de la infancia fundadas sobre la autoridad delegada por el parlamento federal (modelo desarrollado por la banda Spallumpsheen); c) ejercicio de una autonomía gubernamental indígena limitada al interior de las reservas y la aplicación de normas federales uniformes al exterior de la reserva (modelo desarrollado en Estados Unidos) y d) el reconocimiento formal del derecho a la autonomía gubernamental (modelo desarrollado por la nación Nisga'a"* (p. ii). Concluye que de acuerdo a la teoría de Kymlicka, el tipo que mejor permite conciliar los derechos colectivos con los derechos individuales es el modelo desarrollado por

la nación Nisga'a, pero también concluye que esta teoría por sí sola no es suficiente para normar los procesos complejos que involucra la protección de la infancia indígena.

Uno de los aspectos relevantes que analiza Sigouin (2006) es el ya enunciado, pero aún no desarrollado, de que desde la teoría de Kymlicka -pero se puede extender a los autores que se habían expuestos previamente en este marco de antecedentes del estudio- en la protección de la infancia indígena se cruzan dos tipos de derechos: derechos individuales y derechos colectivos. Donde “por un lado, los sistemas de protección a la infancia tienen por objetivo principal garantizar los derechos individuales de todos los niños, lo que incluye a los niños indígenas; por otro lado, los asuntos de protección de la infancia son parte de las reivindicaciones colectivas principales de los indígenas en materia de autonomía gubernamental” (Sigouin, 2006)¹⁵. La autora -siguiendo a Kymlicka- plantea que estos dos tipos de derechos son esenciales.

Finalizando este breve repaso por las maneras en que en Canadá han abordado este tema, cabe describir brevemente el caso específico de la provincia de Québec, donde la Ley de Protección de la Infancia contiene un capítulo específico relativo a los pueblos indígenas. El texto traducido dice lo siguiente:

“A fin de adaptar mejor las modalidades de aplicación de la presente ley a las realidades indígenas, el gobierno está autorizado a concluir, conforme a la ley, con una nación indígena representada por el conjunto de los consejos de banda de las comunidades que la constituyen, con una comunidad indígena representada por su consejo de banda o por el consejo de una villa nórdica, con un agrupamiento de comunidades así representadas o, en ausencia de tales consejos, con cualquier otra agrupación indígena, un acuerdo que establezca un régimen particular de protección de la infancia aplicable a un niño para el cual la seguridad o su desarrollo está o puede ser considerado como comprometido en el sentido de la presente ley” (Comission des droits de la personne et des droits de la jeunesse)

Uno de los textos que presenta datos empíricos es el de Blackstock y Trocmé (2005). Los autores señalan el estudio de Farris-Mannigan y Zandstra que afirma que en Canadá el 76% de los niños retirados de sus hogares por protección son indígenas

Por su parte, el Centro de Investigaciones Innocenti, analizando el panorama mundial de la infancia indígena, señala que

“Una de las mejores maneras de garantizar que un niño o niña indígena reciba protección adecuada contra la violencia, los abusos y la explotación consiste en aprovechar y apoyar los puntos fuertes de su familia, de su

15 Como ejemplo de esta afirmación se puede visitar el siguiente sitio: http://www.radio-canada.ca/regions/saguenay-lac/2008/08/13/001-Mashteuiatsh_innus_DPJ.shtml

red de parientes y de su comunidad. Una comunidad indígena que vive en paz y seguridad (incluida la seguridad de la tierra), libre de discriminaciones y persecuciones y con bases económicas sostenibles, dispone de cimientos sólidos para asegurar la protección y el desarrollo armónico de sus niños y niñas.”

“La protección de los niños y niñas indígenas es un aspecto multifacético: deben gozar de la misma protección de que disfrutaban los niños no indígenas y pueden, además, necesitar medidas especiales que tomen debida consideración de su contexto cultural al combatir los desafíos particulares que enfrentan. Las redes de la familia ampliada y la comunidad representan un recurso específico para los niños indígenas, y las prácticas de cura holísticas tradicionales se emplean cada vez más en las comunidades indígenas al tratar problemas como la justicia juvenil, el abuso de drogas o la violencia doméstica.”

Lo señalado por el Centro de Investigaciones Innocenti es de especial relevancia para este estudio. El aprovechamiento de los recursos familiares es generalmente el enfoque utilizado por los servicios de protección de la red SENAME sea en indígenas como en no-indígenas. Sin embargo, la red de parientes y en especial la comunidad son menos frecuentemente abordados en la intervención (con excepción de instituciones judiciales, escolares, de salud, entre otras que pueden estar presentes en la comunidad). Implica entonces ir más allá de los modelos de intervención familiares -generalmente bajo modelos de orientación sistémica- para pasar a modelos que además incorporen la comunidad y que además reconozcan y valoren la capacidad de las propias estrategias indígenas de sanación, reparación y protección.

Blacstock y Trocmé (2005) son más explícitos en señalar la relevancia de adoptar modelos de intervención basados en la comunidad. Sin embargo van más allá aún en su propuesta -y en esto coinciden con el Centro de Investigaciones Innocenti- ya que consideran que la protección de la infancia indígena incluye la protección contra los factores estructurales presentes en su condición (tales como pobreza, pérdida de tierras y territorios, menor acceso a servicios de educación y salud, sobrerrepresentación en los servicios de protección a la infancia).

Sánchez (2002), analiza la aplicación práctica del reconocimiento a la diversidad étnica en la protección a la infancia. Respecto al tema específico de la protección hacia la infancia indígena en su exposición va mostrando cómo se van aplicando ciertas normas contenidas en las leyes de Colombia en casos de niños indígenas. No se mencionan normas específicas hacia los niños indígenas ni se mencionan instrumentos jurídicos hacia los pueblos indígenas (salvo el Pacto Internacional por los derechos económicos, sociales y culturales anteriormente expuestos). La autora no lo explicita, pero básicamente va mostrando cómo las mismas normas que rigen a todo niño en el caso indígena se pueden interpretar desde una perspectiva de “sensibilidad cultural” como por ejemplo cuando señala:

“La importante diferenciación entre lo cultural y un acto

*indebido de un sujeto indígena
Entre los Wayú se dio el caso de dos niñas que fueron
colgadas de un árbol por las manos. El fuerte castigo
lastimó gravemente el sistema circulatorio, por lo que se
gangrenaron las manos. Esta es una situación anormal y no
cultural, que es rechazada por la misma cultura y que debe
ser sancionada” (Sánchez, 2002, p. 73).*

Viendo las diferencias respecto de lo expuesto para el caso canadiense, este enfoque podría ser considerado como de normas universales con aplicaciones atentas a la cultura del niño.

3.2. Interculturalidad y cultura:

Un debate importante que está en curso en las sociedades occidentales modernas tiene que ver con la existencia de poblaciones diversas culturalmente en sus seno -vale decir, al interior de los Estados- y que buscan responder la pregunta ¿cómo es posible conciliar en un marco de derechos humanos la existencia en el seno de un mismo país de grupos culturales diversos?. El esfuerzo por responder a esta pregunta permite profundizar las posturas respecto del multiculturalismo e interculturalidad y, por otro lado, de la ciudadanía.

En Canadá existen dos filósofos que han realizado aportes con sus reflexiones al debate de las políticas multiculturalistas. Ambos parten del liberalismo filosófico y se centran fundamentalmente en el debate de la interculturalidad como desafío de contacto con la población inmigrante, pero que dan pistas a veces explícitas acerca de la situación indígena.

Para Kymlicka (1996), la diversidad cultural plantea el desafío de complementar los principios de los derechos humanos con una teoría de los derechos de lo que él denomina “minorías”¹⁶. Asumiendo el hecho que la gran mayoría de los países del mundo contienen pueblos distintos, distingue entre un *Estado multinacional* (propio de Estados donde hay sociedades/culturas con preexistencia al Estado, es decir, pueblos indígenas) y un *Estado poliétnico* (relacionado a la presencia de comunidades inmigrantes al interior del Estado), los cuales pueden manifestarse en un mismo Estado.

En la constitución de un Estado multicultural, Kymlicka postula que el reconocimiento de una “*ciudadanía diferencial*” que reconozca el deseo de las personas y grupos a seguir siendo sociedades distintas a la cultura “mayoritaria”, es consistente con el pensamiento liberal. El reconocimiento de la necesidad de una ciudadanía diferencial se traduce en el reconocimiento de derechos colectivos¹⁷, los

16 El uso del término “mayorías” o “minorías” requiere en nuestro contexto de un examen crítico, ya que no es el criterio demográfico (proporción de habitantes de una nación o de otra) el principal fundamento. En algunos países latinoamericanos (por ejemplo Bolivia, Paraguay, Guatemala) la población indígena puede ser mayoritaria, en el caso de la IX región en Chile, hay comunas donde la mayoría de la población se reconoce como Mapuche.

17 Con mayor precisión, Kymlicka distingue entre derechos colectivos para “restricciones internas” (derecho de un grupo a limitar la libertad de los individuos en nombre de la solidaridad de grupo o la pureza cultural) y derechos colectivos para “protecciones externas” (derecho de un grupo a limitar el poder político de la nación “mayoritaria” para no ver vulnerada su existencia como sociedad distinta). Kymlicka considera este segundo tipo de derechos colectivos como más acorde

cuales pueden ser de *derechos de autogobierno*, *derechos pluriétnicos* o *derechos especiales de representación*. En el caso de los *derechos de autogobierno* (que son los que recogen la diversidad cultural proveniente de la existencia de pueblos indígenas), este reconocimiento favorece el control de los pueblos sobre la salud, educación, derecho familiar, policía, justicia criminal, aprovechamiento de recursos.

Para el caso chileno, al utilizar las categorías analíticas propuestas por Kymlicka puede afirmarse que Chile correspondería principalmente a una sociedad multinacional y en menor medida a una sociedad pluriétnica en tanto en Chile existen a lo menos 8 pueblos indígenas (multinacional) y una población inmigrante reducida pero en aumento (pluriétnica). Sin embargo, en términos del reconocimiento de la ciudadanía diferencial por parte del Estado respecto de los Pueblos Indígenas, Chile se ha orientado más hacia los derechos pluriétnicos y no ha reconocido los de autogobierno ni se cuenta con derechos de representación especiales. Los derechos contemplados en la Ley Indígena se pueden considerar más propios de los derechos pluriétnicos en tanto establecen ciertos derechos sociales y culturales que permiten la existencia de los pueblos indígenas en el seno del Estado-nación chileno.

Taylor (1994) además de coincidir con la conclusión que el reconocimiento de la diversidad cultural y sus derechos inherentes caben dentro del pensamiento liberal, establece la relación entre la política del reconocimiento y la identidad. Estos corresponden en la época actual a la idea de dignidad (humana), por tanto, la democracia establece una política de reconocimiento igualitaria que reconoce la dimensión de autenticidad, donde la identidad tiene un lugar central. El reconocimiento de esta autenticidad e identidad (individual y social) permite desarrollar una política de la diferencia, como marco de una política multicultural.

Además, señala Taylor (1994 y 2002), identidad y reconocimiento se encuentran en el trasfondo de la cuestión indígena. Identidad que concibe como construcción subjetiva de reconocerse a sí mismo como diferente al otro, que a nivel personal reconoce en Erik Erikson como un adecuado marco teorizador del proceso identitario, y que a nivel de reconocimiento por el otro implica la posibilidad de confirmar esta identidad en forma exitosa.

Utilizando los planteamientos de Taylor al caso de la infancia indígena internada en centros residenciales, la consideración o respeto al marco cultural del niño se funda en el respeto básico a su dignidad humana -que sería un logro en la evolución de las sociedades occidentales-, dignidad humana que se funda en su autenticidad, autenticidad que a su vez proviene de su pertenencia a una comunidad cultural dada en la cual se reconoce tanto como un sí mismo (el niño/a específico), como un nosotros (su pueblo), que es diferente a los otros. Es decir, partiendo de la base del respeto al otro -propio de la esencia de los derechos en las sociedades occidentales- el niño(a) indígena debe ser respetado como niño y como indígena porque el ser indígena es parte constitutiva del ser del niño, es parte fundante de su autenticidad y dignidad consagrada como derecho y libertad esencial de toda persona.

En el transito de la construcción científica en torno al concepto de cultura, se

al pensamiento liberal.

había entendido que ésta era algo indistinto, tanto en sus manifestaciones materiales: tales como artefactos, arquitectura, herramientas, etc, o ideacionales: conceptos, ideas, creencias ideología, etc. Esta distinción se ha superado por medio de la incorporación de la idea de símbolo. Actualmente desde la perspectiva de la antropología interpretativa la cultura se entiende como una serie de mecanismos de control que gobiernan la conducta humana . Estos mecanismos residen en lo que se denomina *símbolos significativos*, “cualquier cosa, en verdad, que este desembarazada de su mera actualidad y sea usada para imponer significación a la experiencia” de esta forma el concepto de cultura se refiere a una estructura de significados creados y construidos dentro de un grupo que limitan la infinita diversidad posible de la realidad y la enmarca dentro de patrones de conducta y entendimiento limitados y comprensibles. A partir de allí, el sujeto en su proceso de socialización, aprehende estos modos específicos de ser al interior de un grupo humano social e histórico determinado.

3.3. Identidad Étnica y Cultural:

Existen dos ejes desde los cuales podemos caracterizar culturalmente a un grupo humano dentro de una sociedad, esos dos ejes son la identidad y la alteridad¹⁸, entre estos dos ejes está la dinámica entre lo individual y lo colectivo, el sí mismo y los otros.

En primer lugar hablamos de las relaciones que definen la identidad o pertenencia a un grupo y luego, las relaciones simbólicas, instituidas, con otros individuos del grupo y fuera de él. El primer tipo de relaciones va desde lo corporal o físico, conductual, territorial, hasta ciertos gestos, vestimentas y otros objetos cuyo uso define el pertenecer o no a un grupo. El otro nivel corresponde a los códigos para representarse la normalidad al interior del grupo y sus relaciones con los otros, ahí están los imaginarios, los prejuicios, las representaciones que constituyen el modo de comprender y “posicionarse” en a la realidad.

A la luz de tal perspectiva, entendemos que para orientar la elaboración de los apropiados marcos interpretativos para este estudio es necesario hacer un recorrido por distintas vertientes que definen la identidad étnica y cultural y que en última instancia nos conducen a dar cuenta de “los otros” y el “si mismo” a partir de las estructuras de significados específicas.

Se ha pensado en el grupo étnico “como un conglomerado de individuos pertenecientes, por lo general, a un territorio dado y que mantienen relaciones de dependencia con éste, de forma tal que la pertenencia a un espacio guarda relación con las funciones surgidas tanto desde la necesidad del mismo de poseer un perfil autónomo respecto de otros conglomerados sociales, determinando esta relación funcional la estructura interna del grupo” (Duran, 1996). Posteriormente en la década del 50 aparece, desde la etnolingüística estructural, el uso de la categoría Emic como forma de entender los fenómenos socioculturales *desde dentro*, “...lapertenencia a un grupo étnico se define desde las categorías de adscripción e identificación con el mismo. Pertenece a un grupo étnico quién se siente parte de él y, al mismo tiempo, es identificado como tal por otros...” (Duran, 1996).

¹⁸ Entendida como la relación con lo otros distintos, con el “alter” u “otro” cultural..

Siguiendo la comprensión conceptual de la identidad étnica bajo la línea de procesos de concientización el profesor Obieta (1980, en López, 1997) de la Universidad de Deusto, Bilbao señala “Etnia es una unidad cultural y lingüística dotada del elemento subjetivo de conciencia de su especificidad, llamada conciencia étnica...”.

Del mismo modo, Bonfil nos entrega una síntesis de este enfoque comprensivo; “la identidad étnica es la expresión ideológica de la pertenencia a una determinada configuración social, lo que implica que los individuos se identifican como miembros de dicha configuración y así los reconocen los demás (Bonfil, 1988, en Oyarce, Pedrero y Pérez). . Debemos convenir entonces que la identidad étnica procede tanto por el reconocimiento interno de los contenidos culturales semejantes como por su referencia comparativa externa y diferencial que hacen los propios sujetos pertenecientes a una Cultura determinada; “...identidad es un límite que se construye a partir de diferencias y no sólo de semejanzas. (Briones, 1988, p, 88).

Entendemos la naturaleza multivariable de la Etnicidad, así una de las dimensiones que cristaliza la identidad étnica es el proceso de la “Auto identificación”. Según Rodríguez (1988) plantea que el proceso que da lugar a que los miembros de un grupo étnico se identifiquen con sus pares, y a su vez se diferencien en relación a otros, obedece no sólo a una historia colectiva común sino, y por sobre todo, a las circunstancias históricas y sociales que suponen la construcción y reconstrucción de pautas de comportamiento heredadas, y de costumbres y valores generados a partir de las nuevas condiciones de contacto interétnico.

Actualmente, y por diversas causas remitidas a nuestra historia local, se han generado dinámicas de relaciones tanto inclusivas como excluyentes; es así que en distintas esfera sociales y estructurales se replican visiones y prácticas discriminatorias que generan desigualdades en el ejercicio de los derechos de los pueblos; según Pujadas, en la dinámica social la raza sigue operando para clasificar y excluir sistemáticamente a los miembros de determinados grupos de la plena participación en un sistema social controlado por las elites dominante. La acepción popular del término raza se usa, no solo para designar características físicas, sino también morales y psicológicas como medio para justificar la naturalización de un sistema social desigual (Pujadas, 1993).

Acceder al conocimiento de la matriz que predefine los contactos culturales, las relaciones interétnicas y los procesos de auto identificación, en la composición multicultural de nuestra sociedad posibilita abrir caminos hacia la conciencia de la variabilidad cultural y genera posibilidades para la superación de ciertos desequilibrios en los sistemas socioculturales.

3.4. Buenas prácticas hacia la infancia indígena:

En un estudio reciente, realizado para UNICEF en la IX región de Chile, Alarcón y Bustamante (2007) contactaron al 92% del total de centros de la red SENAME regional(incluyendo tanto centros bajo administración directa de SENAME como de organismos colaboradores) preguntando si tenían algún tipo de iniciativa (proyecto, actividad, etc) específicamente hacia los niños(as) Mapuches y como resultado sólo 6 (7,6% del total) respondió positivamente, de las cuales sólo 1

correspondía a los actuales centros residenciales para mayores.

En el mismo estudio recién señalado, a través de rondas de entrevistas y grupo delphi a informantes calificados en materia de infancia o de infancia Mapuche, se obtuvieron 4 criterios principales para definir una buena práctica en cualquier experiencia hacia infancia Mapuche. Los criterios obtenidos son: *participación Mapuche* a través de las organizaciones, líderes y familias en las decisiones que involucran la iniciativa; *inclusión de valores y conocimientos Mapuche* (incluye por ejemplo, modelos de persona, de familia, uso de idioma Mapuche) en la iniciativa; *pertinencia cultural de las metodologías o modelos utilizados*; *fomento del reconocimiento y respeto intercultural*. Estos mismos criterios serían utilizables en el caso de los Centros Residenciales para Mayores de la Red SENAME.

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES

1. CONSIDERACIONES FINALES:

A manera de integración resumida, podemos postular que la situación de la infancia indígena internada en Centros Residenciales para Mayores de la red SENAME se encuentra contextualizada e influida por el contexto internacional de los avances en los Derechos Indígenas por un lado, y de los Derechos del niño por otro, junto a los debates en relación a cómo los Estados logran responder satisfactoriamente a la diversidad cultural de sus países. En este marco, la situación del niño(a) en un centro residencial es relevante porque toca los derechos del grupo étnico-cultural al que pertenece y el derecho a la reproducción de sus valores, creencias, formas de vida, pero también toca sus derechos individuales. Desde esta perspectiva las nuevas generaciones son esenciales para la continuidad de las culturas indígenas, pero al mismo tiempo el niño/a o adolescente está resguardado por el principio del "interés superior del niño" que hace prevalecer dicho interés por sobre cualquier grupo o colectividad y a su vez el/la niño/a tiene derecho a pertenecer y mantener continuidad con su comunidad cultural. Además, esta edad es especialmente sensible porque es una etapa clave en la construcción de la identidad personal -y también étnica- del niño/a, la cual se ve interpelada por los procesos de socialización impuestos por el centro residencial, los que responden a la cultura del organismo público que la financia y dirige técnicamente -SENAME- y del organismo colaborador que a su vez sustenta principios y valores institucionales particulares.

Desde otra perspectiva -y que debiera ser confluyente con los instrumentos jurídicos ya reseñados- se encuentra la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). De acuerdo a Pilotti (2001) esta Convención tiene como particularidad que engloba todos los diversos tipos de derechos reconocidos (sociales, económicos, políticos, culturales), todos los cuales se asumen "complementarios y necesarios para asegurar la protección integral del niño y su participación en la sociedad en calidad de sujeto de derecho" (p.10). En una publicación hecha a 10 años de la aprobación de la CDN en las Naciones Unidas se señalan en opinión de diferentes tipos de actores el atraso en la implementación de la CDN de la consideración de las particularidades de la infancia indígena (Bustamante y Quidel, 2001).

Puede entenderse entonces que la situación de internamiento por protección en los derechos de un niño(a) indígena se cruzan a lo menos dos tipos de derechos: el de tener asegurada la protección a través de un programa especial (derecho social) y el de consideración a su marco cultural familiar, comunitario y lingüístico (derecho cultural) donde los derechos culturales deben entenderse a lo menos como derecho a la transmisión de valores, creencias, pautas de comportamiento, idioma propios de su comunidad cultural (pueblo en un sentido más amplio) de origen. Ambos tipos de derechos debieran ser considerados en las decisiones que las instituciones responsables realizan para restituir los derechos vulnerados del niño(a) -en el caso chileno corresponde a los antiguos tribunales de menores y a los actuales tribunales de familia- y una vez tomada la decisión, correspondería a los centros residenciales resguardar estos derechos en el ámbito de sus responsabilidades.

El análisis y exposición de las experiencias históricas de Australia y de Canadá sirven como doloroso ejemplo del daño que pueden producir no sólo a nivel

personal sino de todo un pueblo, las políticas e iniciativas -tanto públicas como de la sociedad civil- que por un lado tienen como propósito la asimilación cultural y por otro lado no atienden a la estrecha relación entre el origen étnico-cultural del niño y su desarrollo futuro¹⁹. Así mismo, estas experiencias sirven incluso como marco explicativo de la actual situación de violencia, maltratos, consumo abusivo de alcohol y drogas, del suicidio juvenil, entre otras “heridas del alma” en los indígenas. Es decir, la misma “necesidad” de retirar a un niño indígena de su familia y comunidad de origen para protegerlo es, al menos en parte, a su vez una consecuencia de haber retirado a generaciones anteriores también bajo “buenas intenciones”. Esto debe alertar respecto de los impactos individuales y colectivos que pueden estar generando la actual situación de la infancia indígena usuaria de centros residenciales en Chile.

En nuestro país están en juego -en síntesis- los desafíos de elegir cuáles enfoques se utilizarán respecto de los derechos de la infancia indígena que necesita protección especial: un enfoque de influencia Kylickiano que asume que tanto los derechos individuales como los colectivos resultan esenciales, o un enfoque a la Rawls que asume la preeminencia de los derechos individuales. Otro desafío posible de definir es el de asumir el rol central que la Convención de Derechos del Niño asigna al marco cultural de origen del niño y su centralidad para su desarrollo actual y futuro. Otro desafío que se deriva de lo anterior es definir cuál modalidad de servicios de protección a la infancia indígena se asumirá a futuro, donde la propuesta aquí es más cercana a la propuesta de Kymlicka.

Esta última propuesta puede resultar compleja de operacionalizar, pero la revisión de la literatura realizada muestra que es la que mejores resultados ofrece. Esta propuesta implicaría que SENAME o CONADI y las instituciones colaboradoras debieran establecer acercamiento y relaciones de diálogo respetuoso con las formas de representatividad de los pueblos indígenas presentes en el país para construir en el diálogo intercultural las respuestas de servicios de protección hacia la infancia indígena. Aventurando más hipótesis, implicaría además diseñar distintos tipos de servicios según las características étnico-culturales de los niños en atención.

• **Referencias bibliográficas:**

- Alarcón, M y Bustamante, G. (2007). *Catálogo de experiencias y buenas prácticas de trabajo con infancia y adolescencia Mapuche*. UNICEF, MIDEPLAN.
- Biblioteca del Congreso Nacional (1990). Convención de los Derechos del Niño.
- Blackstock, C. y Trocmé, N. (2005). Community-based child welfare for aboriginal children: supporting resilience through structural change. *Social Policy Journal of New Zealand*, Issue 24.
- Briones, C, (1988). “*Puertas abiertas, puertas cerradas. Algunas reflexiones sobre la identidad Mapuche y la Identidad nacional*”: Artículo en, Cuadernos de Antropología, 2- Identidad e Identidad

¹⁹ Esta situación ha sido reconocida recientemente por el Estado de Canadá y se ha creado una institución indígena especialmente destinada a hacer frente a las secuelas de dichos internados o pensionados. Es posible encontrar información sobre el tema en el sitio <http://www.ahf.ca/> donde se pueden descargar informes que demuestran la magnitud y distintos niveles del daño causado.

-
- étnica. Edit, Universidad de Buenos Aires y Universidad de Luján.
 - Bustamante, G. y Quidel, J. (2001). Convención de Derechos del Niño y concepción Mapuche de la Infancia. En *Culturas e Infancias*. Editorial Terre d'hommes, Alemania.
 - Buti, A. (2002). The removal of aboriginal children: Canada and Australia compared. University of Western Sidney. <http://www.austlii.edu.au/au/journals/UWSLRev/2002/2.html#Heading7>
 - Centro de Investigaciones Innocenti. Asegurar los derechos de los niños indígenas. Innocenti Digest 11. <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest11s.pdf>
 - Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Loi sur la protection de la jeunesse. <http://www.cdpdj.qc.ca/fr/commission/index.asp?noeud1=1&noeud2=1&cle=0>
 - Duran, T. y Alvarado, M. (1996). "*Recomponiendo el espejo. Sujeto Social y perspectiva étnica*". Revista Departamento de Trabajo Social. Número 67. Pontificia Universidad Católica de Chile.
 - Encuentro Iberoamericano sobre los Derechos de la Niñez y Adolescencia Indígena (2005). Declaración de la Niñez e Infancia indígena de América Latina a la Cumbre Iberoamericana 2005. <http://www.unicef.es/contenidos/329/>
 - Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (2002). Examen de las actividades del sistema de las Naciones Unidas relacionadas con los Pueblos Indígenas: debate interactivo. Naciones Unidas, Consejo Económico y Social, Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas.
 - Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*: Págs. 51 y 52.
 - Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: PAIDOS
 - Lillo, R. El Convenio 169 de la OIT: Hacia un reconocimiento de la diversidad. http://www.estudiosindigenas.cl/es_biblioteca.php
 - López, M. (1997). *Herramientas para el análisis del Estado Chileno y la cuestión étnica*, Liwen n° 4, 172-185. Temuco.
 - Observatorio Ciudadano de los Pueblos Indígenas (2003). Capítulo 4 Los derechos de la niñez indígenas. http://www.amdh.com.mx/ocpi/_ninos/index.html
 - Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2002). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Ginebra, Suiza. http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/d_icerd_sp.htm
 - Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales. http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm
 - Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF. http://www.unicef.org/lac/overview_4172.htm
 - Pujadas, J. (1993). "*Etnicidad, Identidad cultural de los pueblos*". Eudema Antropología, horizontes.
 - Pilotti, F. (2001). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto. CEPAL: Santiago de Chile.
 - Rodríguez G. B, "*Identidad y autoconciencia de una situación de*

-
- contacto interétnico*". Cuadernos de Antropología 2- Identidad e Identidad étnica. Edit, Universidad de Buenos Aires y Universidad de Luján.
- Sánchez, E. (2002). Política de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de la protección al menor: Jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Bogotá, Colombia.
 - Sigouin, E. (2006). Les mécanismes de protection de la jeunesse autochtone au regard de la théorie libérale de Will Kymlicka. Memoria presentada para la obtención de la Maestría en Derecho de la Universidad de Montréal. Montréal, Canada.
 - Stavenhagen, R. (2007). Intervención oral del sr. Rodolfo Stavenhagen, Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas: Punto 5 del Programa "Derechos Humano". Foro permanente para las cuestiones indígenas, 6º periodo de sesiones.
 - Taylor, Ch. (2002). « Les raisons du self-gouvernement autochtone », en Flanagan, T. *Premières nations? seconds regards*. Ed. Septentrion, Sillery (Québec).
 - Taylor, Ch. (1994). *Multiculturalisme: différence et démocratie*. France: Flammarion.
 - Walmsley, C. (2005). Protecting Aboriginal Children. UBC Press: Vancouver, Canadá.

2. DECÁLOGO DE DERECHOS CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE PUEBLOS INDÍGENAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LOS CENTROS RESIDENCIALES PARA MAYORES DE SENAME.
--

Del proceso de elaboración del decálogo descrito anteriormente (ver Metodología), se alcanzó la formulación que se presenta en esta sección. Se expone en primer lugar la versión en castellano, para luego exponer la versión en Mapudungun, luego la versión en Aymara y finalmente la versión en Rapa Nui.

Cabe señalar que la traducción de este decálogo constituyó un proceso complejo, toda vez que el mismo formato de decálogo, el estilo sencillo pero impersonal, y el uso de algunos conceptos no resultaron traducibles a las lenguas indígenas de manera literal. Por lo anterior, tanto algunos aspectos del texto en castellano como algunos aspectos de los textos en lenguas indígenas pueden resultar de lectura difícil. Sin embargo, se entiende que este producto consiste en una traducción interpretativa de sus contenidos.

El Decálogo resultante es el siguiente en su versión en español:

“Todo niño, niña y adolescente de origen indígena usuario/a de, en un Centro Residencial tiene derecho a:

- 1. No ser discriminado por ser indígena.**
- 2. Ser protegido por su familia o representantes de su cultura o por personas o instituciones de otra cultura contra la asimilación e integración forzada a una cultura distinta a la suya.**
- 3. Que su familia, o su comunidad o representantes de su pueblo participen activamente en su cuidado, protección y educación, incluyendo al uso de la salud tradicional de su cultura.**
- 4. Acceder a la educación respetando que esta educación sea pertinente con su cultura.**
- 5. Usar y aprender su lengua indígena.**
- 6. Participar libremente de manera individual y colectiva en la vida cultural de su pueblo, incluyendo el pensar, opinar, informarse y expresarse de acuerdo a su cultura de origen.**
- 7. Ser reconocido y respetado en su identidad indígena, lo que incluye el respeto al uso correcto de sus nombres y apellidos y el reconocimiento de su identidad indígena.**
- 8. Mantener y fortalecer su religiosidad conforme a las costumbres y tradiciones de su pueblo.**
- 9. Mantener y fortalecer su relación espiritual con las tierras, territorios, aguas, costa marítima de acuerdo a su pueblo de origen.**
- 10. Hacer cumplir estos derechos por sí mismo o por un representante de su pueblo de origen o a reclamar en caso que no se le respeten estos derechos”.**

Decálogo en lengua Mapuche:

Kom pu pichike wentxu, pichike zomo kam txemküleyelu Mapuche küpan, Mapuche tuwüngeyelu, ka konküleyelu ti centro residencial mew, müleygün ñi:

1. Üllamkagenoael ñi Mapuchegen mew.
2. Kuñuwtkuataew kisu ñi pu reyñma, kisu ñi pu che kam kake txokiñche fey ñi pekan wigkalgenoal kam señoralgenoal kisu ñi pinun mew.
3. Ñi pu reyñma, pu füren, lof che kam kisu ñi pu wünenküleyelu müley koneltuyal fey ñi küme mogealeal, küme txemal, küme kimeltulgeael, ka zapiwal kisu ñi Mapuche lhawenhtuwün mew azno kutxanle.
4. Konal kimeltuwün zugu mew, welu chew ñi koneltual mapunche az mogen ka chew ñi fanentuñmageael ñi az mogen.
5. Kimal mapuzugun, ka eluñmageael ñi mapuzugual.
6. Koneltual kisu kam ñi pu txokiñ egün ñi Mapuche az mogen zugu mew, fey ñi rakizuamal, zuguntukual, kimürpual ka wülzugual kisu ñi azmogen mew.
7. Kimgaeal ka yamgeael ñi Mapuchegen mew, Mapuche küpangen mew, ka küme rulpañmageael ka wirintukuñmageael ñi üy kam ñi üytun.
8. Yempüramniael ka newentukual kisu ñi gillañmawün ka ñi azmogen yenieken ñi pu che chew ñi txipan.
9. Yempüramnial, yamal, newentukual kom ñi chalintukun mogen, mapun gijañmawün nieel. fanentual mapu, ko, lhafkenh chumgechi femken kisu ñi pu wünenke txem.
10. Newenpiael kom tüfa chi zugu kisu, kam ñi kintual kiñe che ñi kelluntukuataew fey ñi fanentuñmageam kom tüfa chi az zugu.

Decálogo en lengua Aymara:

Yuqallanajan, imillanajan, waynanajan derecho cultural mä Centro Residencial Red Sename.

Tajpach yuqalla, imilla, waynanaj indígena utji mä centro residencial, derechopa utjiwa:

1. Jani discriminación utjaniti indigenanja.
2. Khistisa marka masisata, familiapa, jaqha culturatja, jani asimilación e integración mayjama cultur ucht'aña munirika.
3. Jupana familiapa, markapa, khistisa represetantija, walja yanapxani, suma cuidado, wali protección, ukhamaray salud tradicional culturatpata.
4. Mantañatay yatiñpatay mä educación kumasa utjiri, lurt'iri, qamapxiri, amayupxiri, suma respetunti uñjañawa.
5. Yatiña, arustaña, indígena arupa.
6. Lurt'aña, sapaki, yaqanajatpacha markapana cultur, amayuña, arusiña, yatiña, arustaña kunamasa culturapaja.
7. Suma uñjata, walja respetuni indigenama, ukhamaray respeto utjani kunamasa sutipa, apellidopa, mä reconocimiento indigenatpata utjaniwa.
8. Kawkhimasa religinapa, kunamasa costumbreja, tradionaja markapanja ukanaja sarayañpuniwa ukhampacha.
9. Kunamasa jupan relación espiritual uraqinti, umanti, pachamamanti, markapanja ukhampacha sarayañawa.
10. Aka derechoja walja cumpliñawa, khistisa markapata uñjanija, ukahmaray jani ukanaja suma lurapjaniti, respetonija, ukarpachawa arustñawa.”

Decálogo en lengua Rapa Nui:

Te Mau Tapu Kaiŋa o te ŋā poki tane, ŋā poki vahine 'e o te taŋa 'apī i te kona hare mo te pa'ari o te SENAME

Ta'ato'a poki tane, poki vahine 'e taŋa 'apī o te hau tupuna noho i roto i te hare o te SENAME, e tapu ro 'ā i te ŋa roa nei:

1. 'Ina ko u'i huru kē e te nu'u o te ai a ĩa o te hau tupuna.
2. E hapa'o e to'ona hua'ai, e te rarahi o to'ona hau, e te taŋata 'o e te hare o te tahi hau, ki te roa era mo haka tu'u pē tū huru 'ā 'e mo o'o ki te haka tere iŋa o te rua hau.
3. To'ona hua'ai, to'ona mahiŋo 'e te rarahi o to'ona hau, e riva nō mo hapa'o, mo hāpī, 'e mo haka ora i te māui- ui hai ra'au o to'ona hau.
4. Ko mataki 'ā te 'oŋani mo hāpī a roto i te haka tere tupuna. E mo'a te roa nei e te tahi.
5. Mo vanaŋa 'e mo hāpī i to'ona re'o tupuna.
6. Mo haka tere a ĩa pa he taŋata 'e pa he nuna'a a roto i te roa o to'ona hau tupuna, mo'a i to'ona mana'u, i ta'ana kī, i te haŋa mo aŋi- aŋi rauhuru me'e, 'e mo vanaŋa hai roa o to'ona hau tupuna.
7. Mo aŋi- aŋi 'e mo mo'a e te tahi, i to'ona huru pa he hau tupuna; mo mo'a i to'ona 'iŋoa 'e i to'ona huru tupuna.
8. Mo haka hīo- hīo 'e mo haka pūai i to'ona mana'u 'atua, a roto i te haka tere iŋa o to'ona hau.
9. Mo haka hīo- hīo 'e mo haka pūai i to'ona here kuhane ki te henua, ki te kaiŋa, ki te vai, ki te taha- taha vaikava hai haka tere iŋa o to'ona hau.
10. E haka mana 'e, e haka tere te ŋa vanaŋa tapu nei, ma'ana mau 'ā, 'o, mo te rarahi o to'ona hau tupuna, 'o mo horo mo ta'e mo'a i te ŋa vanaŋa tapu nei.

3. PROPUESTA DE ORIENTACIONES TÉCNICAS REFERIDAS A LA PERTENENCIA ÉTNICA PARA EL TRABAJO EN LOS CENTROS RESIDENCIALES PARA MAYORES:

A partir de los resultados del estudio y en el marco de los antecedentes bibliográficos expuestos en este informe (ver producto 8) se proponen las siguientes orientaciones técnicas, con el propósito de que puedan ser incorporadas explícitamente en las bases técnicas de los programas de Residencias de Protección para Mayores referidas al trabajo con niños, niñas y adolescentes indígenas. Específicamente se propone incorporar:

- 1.- En los objetivos generales y específicos de los marcos Programáticos de las residencias deberán incorporar normas técnicas que hablen del objetivo de asegurar el ejercicio de los derechos culturales de los niños.
- 2.- Que el 100% de los niños ingresados a las Residencias sea consultado sobre su autoidentificación étnico-cultural, lo cual quedará registrado explícitamente en la carpeta de antecedentes del niño. Esto conlleva la necesidad de implementar el registro de la identidad étnica del niño en el SENAINFO.
- 3.- Los planes de intervención deben considerar la mayor permanencia posible del contacto del niño con su medio étnico-cultural cuando éste proviene de un entorno indígena. Para los casos en que no se pueda contar con los referentes familiares indígenas más inmediatos, dado que pueda significar un grado de riesgo para el niño u otra situación, se deberá buscar referentes culturales en familia extendida u organizaciones indígenas que puedan facilitar la continuidad de la socialización cultural de los niños.
- 4.- En el marco de la habitabilidad y/o arquitectura de los Centros, se deberá adaptar en la medida de sus posibilidades, las características de infraestructura, en relación con implementar al interior de los Centros un entorno adecuado, una infraestructura adaptada al marco cultural; iconografía con contenidos indígenas, orientación cardinal de acuerdo a la cosmovisión de cada cultura, que promuevan el respeto intercultural.
- 5.- En los procesos de evaluación de la intervención, se deberá registrar el nivel de contacto del niño con el medio étnico-cultural del cual procede. En este ámbito, se propone que se norme explícitamente que se debería utilizar sólo instrumentos que hayan validado sus propiedades psicométricas con población indígena. Cuando no sea posible la utilización de algún instrumento validado para población indígena, los resultados que arroje deberían ser interpretados con prudencia y con mayor énfasis en el juicio profesional.
- 6.- Se propone que se exija como requisito técnico básico de la composición de los equipos técnicos, el contar con facilitadores interculturales al interior de los equipos, en especial en los centros que están más cercanos a territorios indígenas. En caso contrario, que al menos un miembro del equipo tenga capacitación o especialización en trabajo intercultural.

7.- Incorporar explícitamente el enfoque intercultural como eje central y orientador en el ámbito de la intervención, comenzando a revertir de este modo la concepción monocultural homogeneizante imbricada en el trabajo con niños. Lo anterior apunta a abrir y cambiar la perspectiva de los equipos de que trabajar con las diferencias culturales implica un modelo problemático o desigual en término de los derechos del niño(a) o adolescente.

8.- Desarrollar programas de capacitación tanto a las direcciones regionales como a supervisores de SENAME, así como también a los equipos técnicos y directivos, respecto de los Derechos Indígenas, Interculturalidad, Modelos de Intervención Intercultural, concepciones culturales sobre la infancia, entre otros.

9.- Implementar desde SENAME y en colaboración con CONADI un proceso de contacto, diálogo y consultas con organizaciones indígenas, a fin de materializar el derecho a la participación indígena en las decisiones sobre la infancia indígena

10.- Evaluar, para zonas con alta concentración de población indígena, la posibilidad de crear Centros especialmente diseñados para niños indígenas y que en lo posible sean asignados a instituciones indígenas o con experiencia en trabajo con el mundo indígena

11.- Evaluar para zonas con alta concentración de población indígena, la posibilidad de priorizar o privilegiar la adjudicación de Centros a organizaciones de origen indígena

12.- Se propone abrir una discusión al interior de SENAME respecto del tipo de interculturalidad que la infancia indígena necesita. En el producto 8 se exponen diversos modelos existentes en experiencias internacionales. Al respecto se recomienda comenzar a sentar las bases para la complementación entre los derechos individuales del niño y los derechos colectivos que sus pueblos tienen sobre su infancia. En un modelo así es clave el diálogo respetuoso y de mutuo reconocimiento entre la institucionalidad pública y las formas de organización indígena, devolviendo el control sobre la vida de los niños a los pueblos indígenas bajo el marco común de los Derechos del Niño.



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE JUSTICIA
SERVICIO NACIONAL DE MENORES

ANEXOS

-
- **Anexo N° 1: Instructivo para responder el Cuestionario de Identificación de Niños y Niñas indígenas en Centros Residenciales para Mayores de la red SENAME**
 - **Anexo N° 2: Población Indígena en Centros Residenciales para Mayores según Región, Comuna de Origen, Sexo y Total por Comuna.**
 - **Anexo N° 3: Glosario de términos**

Anexo N° 1

Instructivo para responder el Cuestionario de Identificación de niños y niñas indígenas en Centros Residenciales para Mayores de la red SENAME

Por favor, lea atentamente la explicación de cada pregunta presente tanto en este documento como en el cuestionario en el archivo Excel **ANTES DE COMENZAR A RESPONDER.**

Recuerde que debe responder el cuestionario PARA TODOS LOS NIÑOS(AS) Y/O ADOLESCENTES **EN ATENCION DURANTE EL AÑO 2007** EN SU CENTRO.

Tenga presente también que pese a que este instrumento se diseñó para ser respondido por trabajadoras sociales y/o psicólogas(os) de cada centro de acuerdo a la información que tienen por cada niño, es posible que para algunas preguntas deban acudir a otras fuentes de información para poder responder las preguntas.

Respecto del punto anterior se sugiere que en el caso que al momento de responder las preguntas no tengan alguna de la información solicitada, **ANTES** de responder "Sin información" se acerquen -según sea pertinente- a algunas de las siguientes fuentes de información:

- directamente al/la niño(a) y/o adolescente,
- a un familiar cercano con el cual tengan contacto,
- a las(os) educadores de trato directo o a otro(a) profesional que pueda tener la información,

resguardando la confidencialidad de cada niño.

Por acuerdo con SENAME, deben tener presente que **en los casos de niños(as) o adolescentes que se encuentren en atención en algún programa de Maltrato Infantil Grave NO DEBEN BUSCAR INFORMACION CON LA FAMILIA DEL/LA NIÑO**, lo anterior para no afectar de alguna manera la intervención que se esté realizando con el/la niño y/o su familia.

Algunas sugerencias para responder el cuestionario que han salido de las aplicaciones preliminares:

- Completar la lista de niños en atención durante el 2007 antes de iniciar la respuesta al cuestionario por cada niño, así se hace más rápido el proceso de respuestas
- Imprimir este documento ANTES de responder y tener a mano al momento de iniciar el proceso de respuestas
- Preguntarnos (idealmente a través del foro, también puede ser mediante email o llamadas telefónicas) ante cualquier duda
- Nuevamente, leer las instrucciones y explicaciones de cada pregunta antes de responderla.

Muchas Gracias.

Dimensión “pertenencia étnicocultural de los padres”:

1a.- El padre biológico o adoptivo del niño(a) o adolescente: ¿pertenece a algún pueblo indígena? (esta pregunta requiere que se haga todo esfuerzo posible por consultar directamente a los padres o familiares)

- 1 Sí**
- 2 No**
- 3 Sin información**

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un dígito.

Debe responder “**Si**” cuando:

- El padre biológico pertenece a algún pueblo indígena y ha sido quien ha criado al(la) niño(a) o adolescente,
- El padre biológico pertenece a algún pueblo indígena, aun cuando no haya criado al niño(a) o adolescente,
- Cuando el/la niño(a) tiene una figura paterna sustituta que legalmente lo ha adoptado y que a su vez pertenece a un pueblo indígena.

No se responde “**Si**” cuando el/la niño(a) o adolescente ha tenido un adulto responsable (figura parental sustituta) indígena que no lo haya adoptado legalmente.

La respuesta “**Sin información**” se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de “sí” o “no”.

1b. En relación a la pregunta anterior: ¿a cuál de los siguientes pueblos indígenas pertenece el padre biológico o adoptivo?

- 1 No pertenece a algún pueblo indígena**
- 2 Aymara**
- 3 Quechua**
- 4 Likanantay o Atacameño**
- 5 Colla**
- 6 Diaguita**
- 7 Rapa Nui o Pascuense**
- 8 Mapuche**
- 9 Kawésqar o Kawashkar**
- 10 Yagán**
- 11 Otro pueblo indígena de Chile**
- 12 Otro pueblo indígena fuera de Chile**
- 13 Sin información (marcar esta alternativa solo después de agotar las fuentes de información)**

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un número.

Por "**Otro pueblo indígena de Chile**" se refiere a cuando se identifican con algún pueblo indígena no considerado en la lista, aún cuando tenga residencia en Chile (ejemplos posibles: tehuelches o aonikenk, selknam u ona, otros).

Por "**Otro pueblo indígena fuera de Chile**" se refiere a casos eventuales donde pertenecen a algún pueblo indígena, pero que sea originario de un país distinto de Chile (ejemplos posibles: Aymara de Bolivia, Quechua de Ecuador, Mapuche puelche de Argentina, shuar de Ecuador, otros).

Si señalan pertenecer al pueblo: Pewenche, Huilliche, Naqche, Wenteché, Lafkenche, Pikunche para efectos de este estudio debe Ud. marcar "Mapuche".

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

1c.- La madre biológica o adoptiva del niño(a) o adolescente: ¿pertenece a algún pueblo indígena? (esta pregunta requiere que se haga todo esfuerzo posible por consultar directamente a los padres o familiares)

1 Sí

2 No

3 Sin información

Explicación:

Debe responder "**Si**" cuando:

- La madre biológica pertenece a algún pueblo indígena y ha sido quien ha criado al/la niño(a) o adolescente,
- La madre biológica pertenece a algún pueblo indígena, aun cuando no haya criado al niño(a) o adolescente,
- Cuando el/la niño(a) tiene una figura materna sustituta que legalmente lo ha adoptado y que a su vez pertenece a un pueblo indígena.

No se responde "**Si**" cuando el/la niño(a) o adolescente ha tenido un adulto responsable (figura materna sustituta) indígena que no lo haya adoptado legalmente.

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

1d.- En relación a la pregunta anterior: ¿a cuál de los siguientes pueblos indígenas pertenece la madre biológica o adoptiva?

-
- 1 No pertenece a algún pueblo indígena
 - 2 Aymara
 - 3 Quechua
 - 4 Likanantay o Atacameño
 - 5 Colla
 - 6 Diaguita
 - 7 Rapa Nui
 - 8 Mapuche
 - 9 Kawésqar o Kawashkar
 - 10 Yagán
 - 11 Otro pueblo indígena de Chile
 - 12 Otro pueblo indígena fuera de Chile
 - 13 Sin información (marcar esta alternativa solo después de agotar las fuentes de información)

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un número.

Por "**Otro pueblo indígena de Chile**" se refiere a cuando se identifican con algún pueblo indígena no considerado en la lista, aún cuando tenga residencia en Chile (ejemplos posibles: tehuelches o aonikenk, selknam u ona, otros).

Por "**Otro pueblo indígena fuera de Chile**" se refiere a casos eventuales donde pertenecen a algún pueblo indígena, pero que sea originario de un país distinto de Chile (ejemplos posibles: Aymara de Bolivia, Quechua de Ecuador, Mapuche puelche de Argentina, shuar de Ecuador, otros).

Si señalan pertenecer al pueblo: Pewenche, Huilliche, Naqche, Wenteché, Lafkenche, Pikunche para efectos de este estudio debe Ud. marcar "Mapuche".

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

Dimensión "Apellidos de los padres y abuelos"

2.- El/la niño(a) o adolescente, o alguno de sus padres (padre o madre), o alguno(a) de sus abuelos(as) (paternos o maternos), ¿tiene apellido indígena?

- 1 Sí
- 2 No
- 3 Sin información

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un dígito.

Por "**apellido indígena**" se entenderá cualquier apellido que:

- sea de reconocido origen indígena, independiente de las transformaciones en su escritura que pudiera haber sufrido entre diversas generaciones,
- sea de origen distinto a los nombres indígenas originarios, pero que haya sido adoptado por indígenas en alguna generación anterior. Este origen puede ser español u otros. Ejemplo, Sánchez, Córdova, Contreras, Inglés en el caso de algunas familias Mapuches; Wellington en el caso de algunas familias kawésqar. Para responder "Sí" bajo esta situación deberá tener seguridad del origen indígena del (la) niño(a) o adolescente,
- En cualquiera de los casos anteriores, la presencia de al menos un apellido indígena deberá estar presente hasta tres generaciones por la línea paterna y/o materna (es decir, los abuelos del niño-a o adolescente).

Dimensión de "Manifestaciones culturales indígenas"

3a.- El/la niño(a) o adolescente y/o su familia de origen, ¿practica la lengua propia de algún pueblo indígena?:

1 Sí

2 No

3 Sin información (marcar esta alternativa tras agotar las fuentes de información)

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un dígito.

Por "**practica la lengua propia del pueblo indígena al que pertenece(n)**" se entiende en este estudio:

- El uso cotidiano de la lengua indígena a nivel oral, independiente del contexto en que se usa
- El uso ocasional o esporádico de la lengua indígena a nivel oral, independiente del contexto en que se usa
- La sola comprensión de la lengua indígena a nivel oral, independientemente de si es capaz de hablar cotidiana u ocasionalmente. La comprensión debe ser al menos de conversaciones cotidianas (frases, especialmente las referidas a normas protocolares de saludos o usos ceremoniales). Generalmente este tipo de sujetos biligües señalan "no lo hablo, pero entiendo un poco".

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

3b.- El/la niño(a) o adolescente y/o su familia de origen, ¿practica alguna

forma de religiosidad propia de algún pueblo indígena?:

- 1 Sí
- 2 No
- 3 Sin información (marcar esta alternativa tras agotar las fuentes de información)

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un dígito.

Por "**practica alguna forma de religiosidad propia**" se entiende, para efectos de este estudio, la práctica activa (y no sólo el conocer o haber presenciado) de cualquier tipo de ceremonia, rito, actividad sea en forma individual o colectiva que forme parte de la religiosidad o espiritualidad propia del pueblo indígena de pertenencia. Debe haber correspondencia entre la práctica de religiosidad y el pueblo indígena de pertenencia. Para responder "Sí", la práctica debe ser a lo menos ocasional.

Cada pueblo indígena posee sus propias formas de religiosidad y sus propias maneras de manifestar su religiosidad. A su vez, existe gran diversidad entre los pueblos indígenas de la vigencia de las formas de religiosidad propias.

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

3c.- El/la niño(a) o adolescente y/o su familia de origen, ¿practica algún ritual ceremonial propio de algún pueblo indígena?:

- 1 Sí
- 2 No
- 3 Sin información (marcar esta alternativa tras agotar las fuentes de información)

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un dígito.

Por "**practica algún ritual ceremonial**" se entenderá la práctica activa (y no sólo el "conocimiento de" o haberlos presenciado) de manifestaciones culturales propias del pueblo indígena. Estas manifestaciones rituales ceremoniales deben corresponderse con el pueblo indígena.

Como ejemplos se pueden señalar:

En el caso Aymara y atacameño: participar o realizar floreo de animales, carnavales, limpia de canales, challas, machaq mara, pawas, wilanchas,

"pagos" a la pachamama, etc. (Fuente: Informe de línea base del Programa Orígenes, Programa Orígenes).

En el caso Mapuche: participar activamente o realizar we tripantu, palin, mafün, eluwün, lakutun, etc. (Fuente: Informe de línea base del Programa Orígenes, Programa Orígenes).

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

3d.- El/la niño(a) o adolescente y/o su familia de origen, ¿practica alguna forma de organización familiar y/o comunitaria propia de algún pueblo indígena?:

1 Sí

2 No

3 Sin información (marcar esta alternativa tras agotar las fuentes de información)

Explicación:

Por "**practica alguna forma de organización familiar y/o comunitaria**" se entenderá la práctica o realización (y no solamente "conocimiento de" o haber presenciado) de alguna forma de organización social propia indígena.

Por "**forma de organización familiar**" se refiere a que en casos como los Aymara, Quechua, Likanantay y Mapuche, kawésqar y Yagán las familias generalmente corresponden a lo que en el mundo occidental se llama técnicamente "familia extendida", por lo que en estos pueblos los abuelos e incluso tíos (paternos y maternos) pueden tener roles muchos más activos en la crianza de los niños(as) que en el caso de las familias occidentales.

Por "**forma de organización comunitaria**" se refiere a formas propias tradicionales (o también funcionales) en que se organizan socialmente los pueblos indígenas.

Por ejemplo, en el caso de todos los pueblos indígenas correspondería a la pertenencia y participación (con diversos grados de involucramiento) en Comunidades y/o en Asociaciones Indígenas.

En el caso Mapuche también pueden corresponder a: trawun, lof, rewe, ayjarewe, cacicazgo, kelluwün o mingako, entre otros.

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

Dimensión "Identificación étnico-cultural"

4a.- Si el/la niño(a) tiene entre 14 y 18 años de edad: ¿se autoidentifica con

algún pueblo indígena? (esta pregunta requiere que se haga todo esfuerzo posible por consultar directamente al niño, niña o adolescente)

- 1 Sí
- 2 No
- 3 El/la niño(a) tiene menos que 14 años de edad
- 4 Sin información

Explicación:

Para marcar "**Sí**" usted debe contar con información objetiva, ojalá de primera fuente, desde el/la propio(a) niño(a) o adolescente de que se autoidentifica como indígena de alguno de los pueblos indígenas que se mencionan en la pregunta siguiente.

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

4b.- En relación a la pregunta anterior, ¿con cuál de los siguientes pueblos indígenas se autoidentifica el/la adolescente?

- 1 El/la niño(a) tiene menos que 14 años
- 2 No se identifica con algún pueblo indígena
- 3 Aymara
- 4 Quechua
- 5 Likanantay o Atacameño
- 6 Colla
- 7 Diaguita
- 8 Rapa Nui
- 9 Mapuche
- 10 Kawésqar o Kawashkar
- 11 Yagan
- 12 Otro pueblo indígena de Chile
- 13 Otro pueblo indígena fuera de Chile
- 14 Sin información (marcar esta alternativa tras agotar las fuentes de información)

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un número.

Por "**otro pueblo indígena de Chile**" se refiere a cuando se identifican con algún pueblo indígena no considerado en la lista, aún cuando tenga residencia en Chile (ejemplos posibles: tehuelches o aonikenk, selknam u ona, otros).

Por "**otro pueblo indígena fuera de Chile**" se refiere a casos eventuales donde pertenecen a algún pueblo indígena, pero que sea originario de un país distinto de Chile (ejemplos posibles: Aymara de Bolivia, Quechua de Ecuador, Mapuche puelche de Argentina, shuar de Ecuador, otros).

Si señalan pertenecer al pueblo: Pewenche, Huilliche, Naqche, Wenteche, Lafkenche, Pikunche para efectos de este estudio debe Ud. marcar "Mapuche".

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

4c.- Si el niño(a) es menor de 14 años de edad, ¿se autoidentifican ambos padres o alguno de ellos con algún pueblo indígena? (esta pregunta requiere que se haga todo esfuerzo posible por consultar directamente a los padres o familiares)

1 Sí

2 No

3 El/la niño(a) tiene más que 14 años de edad

4 Sin información (marcar esta alternativa tras agotar las fuentes de información)

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un dígito.

Se debe marcar "**Si**" si es que usted cuenta con información objetiva, ojalá de primera fuente, de la autoidentificación que hacen ambos padres o sólo uno de ellos acerca de ser indígenas de alguno de los pueblos indígenas señalados en la pregunta siguiente.

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

4d.- En relación a la pregunta anterior, ¿con cuál de los siguientes pueblos indígenas se autoidentifican ambos padres o uno(a) de ellos?

1 El/la niño(a) tiene menos que 14 años

2 No se identifica(n) con algún pueblo indígena

3 Aymara

4 Quechua

5 Likanantay o Atacameño

6 Colla

7 Diaguita

8 Rapa Nui

9 Mapuche

10 Kawésqar o Kawashkar

11 Yagan

12 Otro pueblo indígena de Chile

13 Otro pueblo indígena fuera de Chile

14 Sin información (marcar esta alternativa tras agotar las fuentes de información)

Explicación:

En el casillero correspondiente al/la niño(a) o adolescente para el que usted completa esta información, escriba el número que corresponda a la respuesta más confiable. Sólo debe ingresar un número.

Por "**otro pueblo indígena de Chile**" se refiere a cuando se identifican con algún pueblo indígena no considerado en la lista, aún cuando tenga residencia en Chile (ejemplos posibles: tehuelches o aonikenk, selknam u ona, otros).

Por "**otro pueblo indígena fuera de Chile**" se refiere a casos eventuales donde pertenecen a algún pueblo indígena, pero que sea originario de un país distinto de Chile (ejemplos posibles: Aymara de Bolivia, Quechua de Ecuador, Mapuche puelche de Argentina, shuar de Ecuador, otros).

Si señalan pertenecer al pueblo: Pewenche, Huilliche, Naqche, Wenteché, Lafkenche, Pikunche para efectos de este estudio debe Ud. marcar "Mapuche".

En el caso de que ambos padres se autoidentiquen como indígenas, pero de pueblos indígenas distintos, excepcionalmente en esta pregunta debe ingresar ambos números correspondientes a los pueblos indígenas de autoidentificación, siendo el primer número el que corresponde a la autoidentificación del padre y el segundo número a la autoidentificación de la madre.

La respuesta "**Sin información**" se debe marcar sólo si quien responde este cuestionario, después de haber buscado la información necesaria para responder la pregunta, no ha logrado detectar la información que permita dar una respuesta fundamentada de "sí" o "no".

Anexo N° 2

**Población Indígena en Centros Residenciales para Mayores según Región,
Comuna de Origen, Sexo y Total por Comuna.**

Región	Comuna de Origen	Mujeres	Hombres	Total
Tarapacá	ALTO HOSPICIO	0	4	4
	ANTOFAGASTA	0	1	1
	ARICA	6	2	8
	COLCHANE	0	1	1
	HUARÁ	2	0	2
	IQUIQUE	0	4	4
	NO IDENTIFICADA	1	0	1
	PICA	0	2	2
	POZO ALMONTE	1	4	5
	Total	10	18	28
Antofagasta	ANTOFAGASTA	7	1	8
	CALAMA	2	0	2
	Total	9	1	10
Atacama	CHAÑARAL	1	0	1
	COPIAPO	7	3	10
	DIEGO DE ALMAGRO	1	0	1
	NO IDENTIFICADA	2	0	2
	VALLENAR	3	0	3
	Total	14	3	17
Coquimbo	COQUIMBO	1	1	2
	LOS VILOS	4	0	4
	MONTE PATRIA	1	0	1
	NO IDENTIFICADA	1	1	2
	ÑUÑO A	0	1	1
	OVALLE	3	2	5
	SALAMANCA	3	3	6
	Total	13	8	21
Valparaíso	CALERA	1	0	1
	CASABLANCA	2	0	2
	EL QUISCO	0	1	1
	HIJUELAS	1	0	1
	INDEPENDENCIA	0	1	1
	ISLA DE PASCUA	11	10	21
	LAMPA	4	0	4
	NO IDENTIFICADA	5	1	6
	QUILLOTA	0	1	1
	QUILPUÉ	1	0	1
	RINCONADA	0	1	1
	SAN ANTONIO	1	2	3
	SAN ESTEBAN	1	0	1
	VALPARAÍSO	8	2	10
	VIÑA DEL MAR	4	3	7
	Total	39	22	61

Región	Comuna de Origen	Mujeres	Hombres	Total	
Bernardo O'Higgins	GRANEROS	0	1	1	
	MACHALÍ	1	1	2	
	MALLOA	3	0	3	
	NO IDENTIFICADA	3	0	3	
	OLIVAR	2	0	2	
	RANCAGUA	1	2	3	
	SAN FERNANDO	2	0	2	
	Total	12	4	16	
Maule	NO IDENTIFICADA	1	0	1	
	CAUQUENES	0	2	2	
	CURICÓ	6	4	10	
	LINARES	1	0	1	
	LONGAVÍ	2	0	2	
	NO IDENTIFICADA	1	0	1	
	PARRAL	0	1	1	
	RETIRO	0	1	1	
	RÍO CLARO	3	0	3	
	TALCA	2	1	3	
	Total	16	9	25	
	Bío-Bío	ALTO BIOBIO	34	29	63
		CAÑETE	1	6	7
CHIGUAYANTE		1	3	4	
CHILLÁN		2	2	4	
CONCEPCIÓN		1	5	6	
CORONEL		1	2	3	
CURANILAHUE		1	1	2	
FLORIDA		1	0	1	
HUALQUI		2	3	5	
LEBU		1	0	1	
LOS ALAMOS		1	0	1	
LOS ANGELES		3	1	4	
MULCHÉN		1	0	1	
NO IDENTIFICADA		7	4	11	
SAN PEDRO DE LA PAZ		2	3	5	
SANTA BÁRBARA		6	1	7	
TALCAHUANO		1	0	1	
TIRÚA		1	0	1	
YUNGAY		1	0	1	
Total		68	60	128	
Araucanía		1	0	1	
	ANGOL	9	2	11	
	CARAHUE	3	6	9	
	CERRO NAVIA	1	0	1	
	COLLIPULLI	5	5	10	
	CUNCO	1	0	1	
	CURACAUTÍN	2	0	2	

Región	Comuna de Origen	Mujeres	Hombres	Total
	CURARREHUE	2	0	2
	ERCILLA	6	13	19
	FREIRE	2	1	3
	GALVARINO	3	5	8
	LAUTARO	4	3	7
	LONCOCHE	1	2	3
	LOS SAUCES	0	1	1
	LUMACO	1	2	3
	NO IDENTIFICADA	23	11	34
	NUEVA IMPERIAL	4	7	11
	PADRE LAS CASAS	5	5	10
	PERQUENCO	3	0	3
	PUCÓN	5	4	9
	PUERTO MONTT	1	0	1
	SAAVEDRA	16	0	16
	TEMUCO	15	20	35
	TEODORO SCHMIDT	2	1	3
	TOLTÉN	2	4	6
	TRAIQUÉN	2	1	3
	VICTORIA	7	2	9
	VILCÚN	1	1	2
	VILLARRICA	2	0	2
	Total	129	96	225
Los Lagos	ANCUD	0	4	4
	CALBUCO	4	4	8
	CASTRO	8	16	24
	CHAITÉN	5	0	5
	CHONCHI	1	1	2
	CURACO DE VÉLEZ	0	3	3
	DALCAHUE	0	4	4
	FRUTILLAR	1	2	3
	FUTRONO	0	1	1
	HUALAIHUÉ	9	3	12
	LA UNIÓN	1	0	1
	LLANQUIHUE	2	0	2
	LOS LAGOS	0	1	1
	LOS MUERMOS	2	0	2
	MARIQUINA	0	1	1
	MAULLÍN	0	2	2
	NO IDENTIFICADA	9	5	14
	OSORNO	9	30	39
	PAILLACO	0	1	1
	PANGUIPULLI	0	1	1
	PUERTO MONTT	17	7	24
	PUERTO VARAS	4	1	5
	PURRANQUE	1	1	2
	QUEILÉN	1	1	2
	QUINCHAO	0	1	1

Región	Comuna de Origen	Mujeres	Hombres	Total
	RÍO BUENO	2	1	3
	RIO NEGRO	0	3	3
	SAN JUAN DE LA COSTA	1	5	6
	SAN PABLO	1	6	7
	VALDIVIA	3	4	7
	Total	81	109	190
Aysén	AISEN	5	0	5
	CHILE CHICO	1	0	1
	COYHAIQUE	14	7	21
	NO IDENTIFICADA	2	0	2
	O'HIGGINS	1	0	1
	RÍO IBÁÑEZ	0	1	1
	SIN INFORMACION	1	0	1
	Total	24	8	32
Magallanes	NATALES	1	0	1
	NO IDENTIFICADA	5	2	7
	PUNTA ARENAS	16	9	25
	Total	22	11	33
Metropolitana	BUIN	2	2	4
	CALERA DE TANGO	1	0	1
	CAÑETE	1	0	1
	CERRO NAVIA	5	8	13
	CONCHALÍ	2	1	3
	EL BOSQUE	2	1	3
	INDEPENDENCIA	1	2	3
	LA FLORIDA	5	5	10
	LA PINTANA	1	2	3
	LAMPA	0	4	4
	LIMACHE	0	2	2
	LO BARNECHEA	2	0	2
	LO ESPEJO	1	0	1
	MACUL	1	0	1
	MAIPÚ	1	0	1
	MELIPILLA	0	1	1
	NO IDENTIFICADA	12	21	33
	ÑUÑO A	0	1	1
	PEDRO AGUIRRE CERDA	0	1	1
	PEÑAFLO R	4	1	5
	PEÑALO EN	2	2	4
	PUDAHUEL	2	1	3
	PUENTE ALTO	9	5	14
	QUILICURA	2	0	2
	QUINTA NORMAL	2	0	2
	RECOLETA	1	4	5
	RENCA	1	0	1

Región	Comuna de Origen	Mujeres	Hombres	Total
	REQUÍNOA	1	0	1
	SAN BERNARDO	3	1	4
	SAN JOAQUÍN	1	1	2
	SANTIAGO	0	5	5
	TALAGANTE	0	1	1
	TILTIL	2	0	2
	VILCÚN	2	0	2
	VILLARRICA	1	0	1
	Total	70	72	142
Los Ríos	MARIQUINA	2	0	2
	PANGUIPULLI	1	0	1
	RÍO BUENO	2	0	2
	VALDIVIA	6	8	14
	Total	11	8	19
Arica y Parinacota	ARICA	13	10	23
	NO IDENTIFICADA	0	2	2
	Total	13	12	25

Anexo N° 3

Glosario de términos

Atawaliki	al parecer es la palabra “Hualiquithua” que significa “estoy bien”
Azumchefe	grafemario para la escritura de la lengua mapuche utilizado por CONADI
Catuto	Alimento parecido al pan que se hace de trigo cocido y agua
CONADI	Corporación Nacional Indígena
Huainito	tipo de baile aymara
Kamisaraqui	“¿qué dice?” (aymara)
Kultrun	tambor ceremonial que antes sólo utilizaban las machi
Mapuzugun/ Mapudungun	lengua mapuche
Machi	persona dentro de la cultura mapuche que tiene la capacidad de relacionarse directamente con los agentes espirituales, poseedora de gran conocimiento de la cultura mapuche y con capacidad de restablecer la salud (“shaman”)
Mudai	bebida que se hace generalmente de trigo fermentado
Nguillatún / Gijatun	corresponde a una de las principales manifestaciones ceremoniales del pueblo mapuche
Rehue o rewe	corresponde tanto al espacio ceremonial donde se encuentran las familias que se congregan para la realización del guillatun (gijatun) como al “totem” (hecho de un tronco que se ha cortado con forma de escalera) de la machi
Tarka	instrumento de viento parecido a la flauta que se utiliza en las culturas andinas
Trarilonko	cinta hecha de lana que se utiliza a la altura de la frente para amarrar la cabeza y el pelo
Saya	tipo de baile aymara
SENAINFO	Sistema de registro estadístico utilizado por SENAME
SENAME	Servicio Nacional de Menores
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

Comentario: poner a pie de página en el texto, las tres últimas siglas, quedaría mejor