

# Principios orientadores en la intervención psicosocial y comunitaria centrada en infancia, interculturalidad y Buen Vivir

Leyla Méndez Caro

Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

Email: leyla.mendez@uantof.cl

Pablo Rojas Varas

Agrupación Fractal (Agrupación de trabajadores/as del área social), Antofagasta, Chile.

Email: fractal.antofagasta@gmail.com

**Resumen:** Este artículo, presenta una experiencia de intervención psicosocial y comunitaria realizada en un espacio de educación no formal llamado *Escuelita intercultural para el Buen Vivir* implementado por una Agrupación de trabajadores/as del área social (Fractal) de Antofagasta, Chile. El objetivo principal fue contribuir a la reflexión respecto a los principios orientadores dentro de la intervención psicosocial y comunitaria, al mismo tiempo, analizar sus potencialidades como modelo o matriz de trabajo en infancia, interculturalidad y Buen Vivir. Dentro de los principios orientadores se analizó: *praxis crítica, perspectiva situada, perspectiva gestáltica, participación infantil* (nuevas sociologías de la infancia), *Buen Vivir e interculturalidad crítica y perspectiva descolonizadora*. Estos, brindaron la posibilidad de repensar la intervención psicosocial y advirtieron algunos aportes para la Investigación Social Comunitaria y los procesos de fortalecimiento del Buen Vivir comunitario y transformación social.

**Palabras clave:** Intervención psicosocial y comunitaria; interculturalidad; infancia; Buen Vivir; Investigación social comunitaria.

## Guiding principles on the psychosocial and community intervention focused on children, interculturalism and good living

**Abstract:** This article presents an experience of psychosocial and community intervention in a non-formal educational space called "Intercultural school for the good life", implemented by an organization of workers of the social area (Fractal) in Antofagasta, Chile. The main objective was to contribute to the analysis on the guiding principles within psychosocial and community intervention, while analyzing its potential as a pattern or matrix for working on childhood, interculturalism and good living. Among the guiding principles we analyzed: *praxis criticism, situated perspective, gestalt perspective, child participation* (new sociology of childhood), *good living and critical intercultural perspective, and decolonizing perspective*. These provided the opportunity to rethink psychosocial intervention

and warned on some contributions for Community Social Research and the processes of strengthening good living community and social transformation.

**Keywords:** Psychosocial and community intervention; multiculturalism; children; good living; communitysocialresearch.

## Princípios que devem nortear a intervenção psicossocial e comunitária focada na infância, interculturalidade e Bom Viver

**Resumo:** Este artigo apresenta uma experiência de intervenção psicossocial e comunitária realizada num espaço de educação não formal chamado *Escolinha intercultural para o Bom Viver* implementado por uma agrupação de trabalhadores/as da área social (Fractal) de Antofagasta, Chile. O principal objetivo foi o de contribuir para a reflexão sobre os princípios orientadores dentro da intervenção psicossocial e comunitária, e simultaneamente, analisar o seu potencial como modelo ou matriz de trabalho em infância, interculturalidade e Bom Viver. Entre os princípios orientadores foram analisados: práxis crítica, perspectiva situada, perspectiva gestáltica, participação infantil (novas sociologias da infância) participação, Bom Viver interculturalidade crítica e perspectiva descolonização. Estes também proporcionaram a oportunidade de repensar a intervenção psicossocial e mostraram algumas contribuições para a Pesquisa Social Comunitária e os processos de fortalecimento do Bom Viver comunitária e a transformação social.

**Palavras-chave:** Intervenção psicossocial e comunitária; interculturalidade, infância; Bom Viver; Pesquisa Social Comunitária.

\* \* \*

## Introducción

En este artículo nos interesa contribuir a la reflexión sobre los principios orientadores en el trabajo con infancia, interculturalidad y Buen Vivir. Para ello, hemos elegido describir un proceso de *praxis* en un proyecto de intervención psicossocial y comunitario llamado *Escuelita intercultural para el Buen Vivir* (a partir de este momento EIBV) en el que fuimos partícipes como interventores/as y educadores/as y tuvimos la posibilidad de dialogar a partir de la prácticasobre aquellos principios fundamentales. Este proyecto lo desarrollamos en la ciudad de Antofagasta, Chile, bajo la coordinación de la “Agrupación Fractal” (Agrupación de trabajadores del área social).

Antofagasta, se sitúa en el norte de Chile, un territorio emplazado en zona de desierto y donde la principal producción económica está asociada a la minería. Esta característica, ha situado a la región como un polo económico atractivo para quienes deciden emigrar desde sus lugares de origen, pues se asocia al fácil acceso a puestos de trabajo vinculados a la producción minera, ya sea, directos o de servicios asociados a ella. Este escenario, históricamente ha propiciado procesos migratorios tanto internos como externos y se condice con la situación nacional, bajo la cual Chile evidencia un crecimiento en los flujos migratorios sur-sur, recibiendo un alto número

de personas provenientes de países Latinoamericanos, que atraviesan por crisis económicas, políticas y sociales. En este sentido, las cifras advierten de un aumento del 77% desde 1990 al año 2013 (aumentando de 107.501 a 398.251 personas) (ONU 2013).

De acuerdo a datos recientes del Departamento de Extranjería y Migración (2013), la región de Antofagasta durante el año 2013 se ubicó en el segundo lugar a nivel país, después de la capital nacional, como la región con mayor solicitud de visas. Quienes encabezaron los arribos durante ese año fueron personas provenientes de Colombia (4.604), Perú (2.119) y Bolivia (1.724), cambiando las configuraciones por país reportadas en años anteriores donde Colombia se ubicó en tercer lugar con un 5.4%, después de Perú (36.4%) y Bolivia (34.5%) (Departamento de Extranjería y Migración 2010). Asimismo, como lo advertido en periodos previos, en el año 2013, el porcentaje de solicitud de visas de mujeres superó al de los hombres en un 61% (Departamento de extranjería y migración 2013), dando cuenta del proceso de feminización de la migración observado a nivel global y con repercusiones a nivel local (Méndez, Cárdenas, Gómez & Yáñez 2012).

Este contexto, ubica a la región de Antofagasta como un territorio, dinámico y diverso, en el que cohabitan diferentes grupos y en el que el individualismo y el consumo son elementos que marcan actualmente las experiencias de sus habitantes (Rojas 2014). Se evidencia así, un espacio de interrelaciones complejo, en el que de acuerdo a algunos estudios (Cárdenas 2006, 2010; Yáñez & Cárdenas 2010; Cárdenas, Gómez, Méndez, & Yáñez 2011) existe un alto nivel de rechazo hacia personas inmigrantes, que ha desfavorecido procesos de integración. Es posible advertir, dinámicas desubordinación en una tensión permanente de asimilación/integración, bajo la cual las personas inmigrantes se ven atrapadas en mecanismos legales de coerción y negación de las diferencias (Méndez, Cárdenas, Gómez & Yáñez 2012). Asimismo, la débil legislación a nivel migratoria (Chile sólo cuenta con un decreto ley vigente desde la dictadura militar de 1973), repercute en diferentes esferas y particularmente en espacios socioeducativos donde no existe una política clara de gestión de la diversidad e integración, a excepción de algunos programas de educación intercultural Bilingüe reducidos a un abordaje técnico-pedagógico, en desmedro de una intencionalidad político-liberadora (Tubino 2011, Beniscelli 2013). En este sentido, es común observar procesos de intervención psicosocial y comunitarios enfrentados a escenarios de cooptación institucional (Prilleltensky 2014) alejados de procesos sistemáticos y a largo plazo de fortalecimiento de Buen Vivir comunitario.

De acuerdo a esto, algunas de las preguntas que orientaron la reflexión durante el proceso de intervención y observación *in situ* dentro de este proyecto fueron las siguientes ¿Qué principios debiesen estar presentes en los procesos de intervención psicosocial y comunitarios cuando se abordan temas de infancia, interculturalidad y Buen Vivir? ¿Cómo investigar realidades para transformarlas a través de procesos de intervención que impliquen gestión de la diversidad en escenarios migratorios como los actuales?

Enfatizamos en esta problematización pues creemos que ella es necesaria para fortalecer el quehacer dentro de los procesos de intervención psicosocial y Buen Vivir comunitario, pues debemos reconocer el lugar desde el cual estamos mirando los fenómenos (y el lugar desde el cual nos miramos a nosotros/as como interventores/as) y asumir un posicionamiento frente a nuestro actuar. En este sentido, reconocer la relevancia de los niveles epistemológicos y axiológicos dentro de todo proceso de intervención o trabajo comunitario. Sólo si tenemos claridad respecto a éstos, y los transparentamos, será posible erigir modelos o matrices de trabajo a nivel metodológico, los cuales superen la rigidez de un método o técnica determinada y actúen de forma dinámica al servicio de procesos de transformación social y Buen Vivir. Por ello, “el modelo” en este artículo lo abordaremos en menor medida dando un lugar preponderante al diálogo entre el quehacer y el ser, como productor de conocimientos a partir de la práctica. Asimismo, dado que el proyecto aún está en curso, describiremos la primera fase de implementación, comprendida entre los meses de enero y diciembre del año 2014, periodo en que hemos estado reflexionando a partir de la acción respecto a la direccionalidad de nuestro actuar y la construcción de matrices de trabajo.

## **Inicio y funcionamiento de la Escuelita intercultural para el Buen Vivir (EIBV)**

El proyecto de intervención psicosocial y comunitaria EIBV, nació el año 2014 en el área de migración de la “Agrupación Fractal” (Agrupación de trabajadores/as del área social), a partir de la vinculación de ésta con la “Colectividad colombiana” de la ciudad de Antofagasta-Chile, quienes manifestaron a la agrupación su interés en construir un espacio de participación con niños/ashijos/as de inmigrantes, dada las tensiones permanente percibidas en el intercambio con la sociedad receptora, sobre todo de los niños/as afrocolombianos/as quienes de acuerdo a sus experiencias personales y familiares experimentaban situaciones permanentes de segregación y exclusión. Asimismo, en ese momento contamos con el apoyo del “Colectivo artístico pedagógico Trama”.

La EIBV, se basó en el trabajo comunitario de **Escuelita para el Buen Vivir** que esta agrupación ya realizaba desde el año 2011, en el área de infancia con niños y niñas de dos barrios populares, pero dado el contexto de implementación, se incluyó el abordaje de la interculturalidad.

La EIBV partió durante el periodo estival del año 2014 en un recinto emplazado en el centro de la ciudad co-gestionado con la “Colectividad colombiana”, sin embargo, después de 2 meses se trasladó a un barrio situado en la periferia del centro de la misma ciudad, en el cual vivía la mayoría de los/as niños/as participantes del proyecto, y un número importante de población colombiana.

Durante el primer año de funcionamiento, se realizó talleres una vez a la semana en la sede vecinal de la población (barrio) y su ejecución estuvo antecedida por un encuentro semanal de coordinación para el diseño y planificación de las sesiones. En estas jornadas, también promovimos instancias de reflexión, discusión y problematización respecto al quehacer. Asimismo, la dinámica de trabajo contempló una vez a la semana visitas “puerta a puerta” en las que se acudió a las casas de los/as participantes y posibles participantes del proyecto y se les invitó a integrar las sesiones semanales, al mismo tiempo mediante conversaciones informales se recogió experiencias de sus trayectorias vitales y familiares, las cuales fueron registradas en **diarios de campo**.

El equipo de trabajo, estuvo compuesto por psicólogos/as sociales, trabajadores/as sociales y estudiantes en práctica profesional de estas áreas. Pese a que en un primer momento integrantes de la “Colectividad colombiana” participaron de estos espacios de coordinación, posteriormente se fueron alejando dado la incompatibilidad con sus horarios de trabajo, los cuales suelen ser en Chile muy extenuantes, sobre todo para la población inmigrante quienes en la mayoría de los casos cuenta con más de un trabajo (Méndez et al.2012).

Quienes participaron del proyecto de EIBV fueron niños y niñas chilenos/as e hijos/as de inmigrantes provenientes de Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia y sus edades fluctuaron entre los 7 y 12 años de edad. Asistió a cada sesión un promedio de 15 niños/as, principalmente mujeres chilenas. El grupo de niños/as hijos/as de inmigrantes fue variando (sólo 2 se mantuvieron durante todo el proceso), pues varios de ellos/as durante el periodo de ejecución se trasladó de vecindario o se regresó al país de origen.

## **Principios orientadores para repensar la intervención psicosocial y Buen Vivir comunitario**

El trabajo realizado en la EIBV, partió con objetivos centrados en la participación infantil y respeto y valoración del/la otro/a sobre la base de la igualdad (aludiendo al concepto de interculturalidad). Asimismo, consideró algunos principios de la misión de la agrupación que coordinó este espacio, como: el **Buen Vivir, praxis crítica y perspectiva situada**, además tomó algunos objetivos referidos a la **perspectiva gestáltica** para el desarrollo de algunas sesiones. Durante el proceso de inserción territorial dialogamos con estos principios base, así también analizamos la emergencia de otros principios, todo ello mediante el análisis de casos que iban apareciendo en las distintas sesiones, los cuales fueron registrados en los instrumentos de observación y **diarios de campo** del equipo de trabajo. En estos espacios de diálogo y acción fuimos construyendo una matriz de trabajo orientada a partir de 7 principios claves dentro del proceso interventivo: a) **Praxis crítica**, b) **Perspectiva situada**, c) **Perspectiva gestáltica**, d) **Participación infantil** (Nuevas Sociologías de la Infancia), e) **Buen Vivir e interculturalidad**

**crítica** y f) **Perspectiva descolonizadora**. Todos éstos, construyeron una matriz de intervención psicosocial y Buen Vivir comunitario dinámica que dio vida a la **Escuelita intercultural para el Buen Vivir**, al mismo tiempo que ésta les vitalizó y actualizó constantemente.

## Praxis crítica

Este ha sido un concepto clave dentro de la psicología social comunitaria en Latinoamérica, usado y popularizado por autores como Fals Borda, en Colombia, Paulo Freire y Silvia Lane en Brasil, Ignacio Martín-Baró, en el Salvador, Pichón Rievere y Alfredo Moffatt, en Argentina, solo por nombrar a algunos/as. La **praxis crítica**, implicó por un lado, romper la dicotomía de pensamiento cartesiano teoría/práctica para dar paso a un ejercicio dialéctico de construcción de éstas, en tanto evitar la teorización sobre la teoría, siendo esta otra operación neocolonizadora bajo la cual, tal como nos advirtió Moffatt (1974) las ciencias sociales en Latinoamérica han sido meras espectadoras y serviles teorías foráneas, por tanto nos sugiere reproducir modelos propios de interpretación de las realidades. En este sentido, Fals Borda (2009) enfatizó en la necesidad de encauzar las ciencias sociales hacia un proceso político liberador, a través de una **praxis crítica**, que permita comprender la sociedad para transformarla. En sintonía con esta propuesta, Ignacio Martín-Baró desde la **psicología social de la liberación**, nos interpeló a develar los dispositivos ideológicos que hacen del conocimiento otra forma más de sometimiento y control (Martín-Baró 1989), así liberar las propias disciplinas y en este caso la miseria histórica de la psicología, en tanto mimetismo cientista (aceptación acrítica de teorías), carencia de una epistemología adecuada y dogmatismo provinciano.

Durante el proceso de intervención, fueron sugerentes las relecturas que realizamos de estos autores y la interpelación de éstas hacia nuestro trabajo y viceversa, en tanto el replanteamiento constante de nuestro bagaje teórico-práctico, la necesidad de repensar teorías y conceptos considerados contraproducentes para los fines emancipatorios (como el concepto de **límites** o el centramiento en **sí mismo**), tensiones entre fundamentalismo latinoamericanista y reconstrucción de memoria como vía descolonizadora. Todas estas tensiones, en diálogo con nuestras acciones fueron levantando un proceso de intervención psicosocial y Buen Vivir comunitario, que partió como un taller sobre interculturalidad y se fue rearmando (aún sigue en ese camino) en un proyecto ético-político liberador que cuestionó el abordaje de la interculturalidad y los conceptos tradicionales de infancia en cada espacio de intervención y de reflexión e intentó generar espacios de *praxis* “instituyente” y Buen Vivir alejados de la institucionalización funcional del quehacer (Tubino 2011, Prilleltensky 2014).

De acuerdo a lo anterior, una de las primeras decisiones que marcó este quiebre, fue cuando resolvimos que la EIBV ya no operaría como un taller aislado, en un lugar desprovisto de las cotidianidades de los/as sujetos/as niños/as y se acordó trasladarlo al vecindario en que la mayoría de

éstos/as vivía para emprender procesos más coherentes de fortalecimiento y Buen Vivir comunitario, de acuerdo a procesos de **observación-inserción** (Fals Borda 2009). En este sentido, debimos problematizar la ilusión de cambio erigida en un escenario protegido y artificial proporcionado por la instalación en la que partimos realizando el taller (espacio en el que asistió un número selecto de niños/as, principalmente hijos/as de inmigrantes colombianos/as, con buenas relaciones interpersonales entre sí) y nos vimos interpelados/as a evaluar en qué medida nuestra *praxis* se revestía de una vocación liberadora o una práctica autocomplaciente de activismo ingenuo. En efecto, identificamos también como uno de los grandes desafíos, el superar el activismo mediante el fortalecimiento de sistematización de experiencias y el trabajo permanente dentro del vecindario, pues la no sistematización y registro ha hecho tal como señala Barrero (2012) que las intervenciones psicosociales se desdibujan imposibilitando la problematización de los marcos conceptuales y metodológicos utilizados.

### Perspectiva situada

El segundo principio fue la **perspectiva situada**, inherente desde esta forma de pensar la intervención psicosocial y Buen Vivir comunitario, a una **praxis crítica**. De acuerdo a este principio consideramos los aportes de Montenegro & Pujol (2003), quienes nos invitaron a repensar las perspectivas tradicionales de intervención psicosocial comunitaria en tanto ponen en tensión las perspectivas participativas y socioconstruccionistas advirtiéndonos que “la realidad y su conocimiento son contingentes a cada posición de sujeto. Por lo tanto, no hay una realidad última a ser representada o posición privilegiada desde la cual definir actores, problemas y acciones” (Montenegro & Pujol 2003: 305). En otras palabras, y haciendo alusión al nombre de uno de sus artículos, se intentó problematizar el trabajo comunitario a partir de un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. Entendimos así, que existe un punto de vista privilegiado respecto a la situación de los/as participantes, independiente del conocimiento de éstos/as, y cada sujeto/a vive distintas realidades en función de sus posiciones de sujeto/a, sin desconocer que el conocimiento se crea a partir de conexiones parciales entre posiciones materiales y semióticas –a fin de evitar un relativismo ingenuo– siendo una perspectiva parcial la que nos prometió una visión objetiva (Haraway en Montenegro & Pujol 2003).

En este sentido, si pensamos en los/as niños/as que participaron de la EIBV no podemos desconocer que existen condiciones estructurales que les sitúan en una posición de sujeto/a oprimido/a, sin embargo, esto no invalidó su capacidad de agencia en distintos momentos del proceso de intervención. Reconocimos entonces, que la identidad no es un elemento estático y rígido sino más bien contingente, por lo tanto en algún momento es posible la articulación de distintas posiciones de sujeto/a que en situaciones determinadas permitan una transformación.

Estas reflexiones nos remitieron a lo que hace mucho tiempo, Rodolfo Kusch (1962), analizó desde la **praxis crítica**, en relación al *estar-siendo*. El **estar-siendo**, en sí da cuenta de una **perspectiva situada** en tanto reconoce un estar, asociado a un territorio material, en este caso una América oprimida, violentada y un ser (siendo), que da cuenta de un ámbito transitorio, contingente, nunca acabado y como señala Cullen (2013) siguiendo a Kusch, si bien no podemos desgravitarlo/a del suelo que habita, éste/a se posiciona desde distintos modos de ser que pueden variar en distintas situaciones.

## Perspectiva Gestáltica

Otro principio que analizamos fue la **perspectiva gestáltica**, principio que utilizamos principalmente en las sesiones de taller con niños/as, basado en el trabajo de la terapeuta Violet Oaklander (2008). Durante el proceso de intervención, enfatizamos en el uso de la imaginación, la expresión sensorial y artística y la articulación metafórica para propiciar procesos proyectivos, en tanto “readueñarse de estas partes o atributos proyectados, creando así un sentido de integración y totalidad personal más profundo” (Oaklander 2008: 17). Si bien en este espacio de intervención nos interesó problematizar nociones referidas al **Buen Vivir e interculturalidad crítica**, en la práctica se hizo necesario trabajar paralelamente aquello que internamente les estaba ocurriendo a los/as niños/as, toda vez que lo interno, fue entendido no como una esfera individual, sino como un espacio en permanente construcción a partir del contacto con otros/as, con el entorno, situaciones y experiencias.

Los niños/as que participaron del proyecto de EIBV, fueron niños/as con trayectorias vitales complejas. Participaron mayoritariamente niñas, quienes con poca edad deben hacerse cargo de sus hermanos/as menores y de las responsabilidades de su hogar pues sus padres y madres trabajan gran parte del día, siendo habitual la reproducción de relaciones de género inequitativas. Algunos/as con mejor suerte estaban al cuidado de otro/a adulto/a quien no siempre es un familiar perteneciente al grupo nuclear (abuelos/as, tíos/as, primos/as, amigos/as, entre otros/as) y quien muchas veces fue negligente en el trato y cuidado. Así también, encontramos relatos de niños/as hijos/as de inmigrantes, que pasan por situaciones similares a las descritas, pero a la vez se suman experiencias de permanente desarraigo, segregación y discriminación. Estos ejemplos, nos ayudaron a comprender un poco más el mundo psicosocial de los/as participantes del proyecto, quienes asistieron a los talleres muchas veces con cargas emocionales significativas y que vieron en el proyecto uno de los pocos lugares en los que de alguna manera podían expresarse, sin necesidad de depender o responsabilizarse de otro/a.

Lo anterior, nos llevó a ir reestructurando nuestras sesiones y antes de reconocer, respetar y valorar las diferencias (objetivos con los que partimos preliminarmente para abordar la interculturalidad), decidimos girar, a reconocer, respetar y valorar el **sí mismo**. Desde entonces, nos ha parecido



sugere el objetivo de fortalecimiento del sentido de **sí mismo** desarrollado por Oaklander (2008) y la expresión de emociones básicas como la expresión de la rabia a partir de la conexión con la energía agresiva, que estuvo presente en distintas partes de las sesiones y que en un principio no habíamos considerado. El fortalecimiento de sí mismo, si bien lo habíamos incluido en las planificaciones como un objetivo para ser trabajado en algunas sesiones, dado que las otras **Escuelas del Buen Vivir** también lo estaban utilizando, no fue hasta el inicio de las sesiones, cuando nos dimos cuenta de que efectivamente era un tema que debía ser trabajado en profundidad y de manera transversal.

## Participación infantil

La participación infantil ha sido uno de los principios con los que partió el trabajo con niños/as dentro de la Agrupación Fractal (en otros dos proyectos de **Escuelas para el Buen Vivir**) y, de acuerdo a documentos de trabajo ésta consiste en “contribuir a la generación de un espacio de participación, expresión y desarrollo gestionado y organizado por adolescentes, niñas y niños” (Fractal 2013: 2).

En este sentido, entendimos la infancia no como una mera etapa del desarrollo individual, sino más bien como un fenómeno en términos psicosociales. Para ello, consideramos las aportaciones de las nuevas sociologías de la infancia, que suponen a este grupo como un grupo social, en constante conflicto y negociación con otros grupos sociales, diferenciado por género, etnia y clase (Pavéz 2013, 2012). Es decir, esta perspectiva nos invitó a reconocer en los/as niños/as su capacidad de agencia o actoría social, con voz propia, capaces de reflexionar sobre sus procesos y aquello que ocurre en su entorno, pues habitualmente son tratados/as como “objetos” pasivos y como receptores/as de las decisiones y protección de los/as adultos/as (Pavéz 2013, 2012).

Durante la ejecución del proyecto, fue habitual que los niños/as decidieran las actividades que les gustaría realizar y las que no. No obstante, trabajar desde esta perspectiva no fue fácil pues nos interpeló a deshacernos de aquellos imaginarios asociados a la infancia, tendientes a su idealización (“Todos/as los/as niños/as son alegres y divertidos”, “Son frágiles y es necesario protegerles”). Dado que en esta intervención contamos con el apoyo de estudiantes en práctica del área de las ciencias sociales, pudimos visualizar estos relatos, los cuales en algunas ocasiones decantaron en prácticas paternalistas que en ciertos momentos perjudicaron el proceso. En efecto, se tendió a la sobreprotección e incluso apropiación de los/as niños/as a nivel discursivo: “mis niños/as”, “mi escolita”. Estas posiciones, propiciaron la generación de lazos de dependencia entre los/as niños/as y los/as educadores/as: “Tía, ¿cuándo me va a adoptar?” (Niña chilena, 14 años, notas diario de campo), “Usted no se va a ir nunca, ¿cierto?” (Niña chilena, 12 años, notas diario de campo), dificultando la elaboración de duelos posterior al término de práctica o vinculación de los/as

profesionales en el territorio. Este escenario fue adverso en la medida que obstaculizó una **perspectiva de derechos y participación infantil**, legitimando un modelo tradicional opuesto a los objetivos planteados, en los que se buscó la autonomía y autogestión de los/as participantes y la apropiación de un espacio y no la dependencia hacia una persona, quien en algún momento se iría.

Otro aspecto interesante aparecido en las jornadas semanales de diseño y reflexión, fue el concepto de **límites** dentro del trabajo grupal. Al inicio, intentábamos influir lo menos posible en el desarrollo de las actividades (las que sí tenían una planificación previa) en función de dar espacio pleno a la participación, incluso en los momentos de recreo, entre actividades, no habían reglas respecto a los espacios en los que se podía jugar, sin prever eventuales riesgos, que posteriormente fueron advertidos por la junta de vecinos/as (escalar muros, rejas, lanzar neumáticos por escaleras, entre otros). Este hecho particular, nos hizo reflexionar sobre los límites y la tensión con la perspectiva de **participación infantil**. Por casualidad, al revisar uno de los textos de Oaklander (2008), dimos con algunas orientaciones sobre el concepto de **límites**: “Sin fronteras y límites claros, al niño le costará tener sentido de sí mismo” (Oaklander 2008: 75). Esta pequeña frase, nos ayudó a repensar el concepto y nos llevó a analizar las trayectorias vitales de estos/as niños/as, quienes no comparten prácticamente con sus familiares, siendo la escuela tradicional la que actúa normando y disciplinando sus espacios de acción. Es decir, probablemente estos/as niños/as nacieron y seguirán creciendo sin límites “positivos” y, siguiendo a Oaklander (2008), esta situación generó angustia y probablemente propició en ellos/as la ejecución de acciones para descubrirlos. Este punto nos pareció interesante, pues habitualmente la noción de **límites** (dentro de la **perspectiva de derechos y participación**) genera cierta aversión y más bien es considerada negativa para el desarrollo de las personas. Sin embargo, a propósito de nuestra experiencia en terreno, pudimos revisar nuestros prejuicios respecto al concepto y resignificarlo en función de **límites** justos, que lleven de la mano una negociación y un diálogo en tanto se puedan reconocer ciertos **límites** individuales y colectivos para expandirlos en algún momento.

## Buen Vivir e interculturalidad crítica

El **Buen Vivir** y la **interculturalidad** son partes fundamentales de la configuración de este proyecto psicosocial comunitario, y más allá de darle el nombre: **Escuelita intercultural para el Buen Vivir**, nos invitaron a problematizar nuestro quehacer durante todo el proceso y a co-construir formas más solidarias de relaciones, en un diálogo permanente entre el ser, el saber y el entorno.

Utilizamos el concepto de **Buen Vivir** anclado a una educación comunitaria bajo la cual reflexionamos que los procesos de aprendizaje no pueden ser individuales o alejados de su entorno, en función de esto, nuestro actuar se dirigió a problematizar la visión individualista antropocéntrica

a fin de fortalecer la valoración comunitaria (Huanacuni 2010).

Un **Buen Vivir** entendido como recuperación de un “nosotros/as” exige un intercambio comunitario en tanto **interculturalidad crítica**. **Buen Vivir**, tal como lo entendían los pueblos originarios del *AbyaYala* (América), envuelve el vivir de manera armónica con los/as otros/as, con la naturaleza y por supuesto con uno/a mismo/a y se construye de manera dialéctica con estos otros elementos.

Muchos/as niños/as que vivían en la misma cuadra, se vieron por primera vez en la EIBV, esto nos sugirió que son pocos los espacios de esparcimiento colectivo con los que cuentan. Las sedes vecinales ya no convocan asambleas vecinales y tampoco reúnen a la comunidad por el simple placer de reunirse y conversar sobre la situación del barrio, éstas son arrendadas para celebrar cumpleaños, matrimonios y bautizos, actividades que por cierto se mantienen en el espacio familiar, con poca conexión con el resto de la comunidad.

Si bien ya no encontramos la estructura organizativa de la década de los 70 y 80, no quiere decir que no existan otras formas de reconstrucción del tejido social y comunitario. En este contexto, es que hemos decidido recuperar el principio orientador de **Buen Vivir e interculturalidad crítica**, a través de los cuales se puedan llevar a cabo procesos de fortalecimiento comunitario (eje de acción principal no solamente de este proyecto sino de la agrupación Fractal), ya no desde la nostalgia de la organización vecinal de antaño, sino desde proyectos como éste u otras formas innovadoras de conexión y articulación. En este caso, pensamos en la EIBV como un espacio para irradiar el **Buen Vivir** al vecindario en tanto plataforma de articulación comunitaria. Cuando optamos por el **Buen Vivir**, tuvimos que realizar un cambio epistemológico en la medida en que colocamos en tensión la construcción occidental de yo individual y promovimos la construcción de comunidad de acuerdo a un/a sujeto/a colectivo/a, construido/a desde el/la otro/a y constructor del/la otro/a. Asimismo, analizamos críticamente la lógica fragmentada del desarrollo, pues ésta niega el pasado. En este sentido, reconocimos que el desarrollo para el **Buen Vivir** es inexistente pues el futuro está atrás (Larrea 2012). Igualmente, problematizamos la economía de mercado y promovimos una economía social, cuestionando la acumulación económica como fin de la economía. Por esto mismo, en los talleres de este proyecto, trabajamos habitualmente con material reciclado, no con muy buena aceptación al principio por parte de los/as niños/as, empapados/as de una cultura que sobrevalora lo nuevo y la compra de productos para expresar afecto: “Tía, ¿cómo le voy a regalar esta cuestión a mi mamá, me lo va a tirar por la cabeza” (Niña chilena, 11 años, notas diario de campo).

Este “nosotros/as” asociado al **Buen Vivir**, no puede gestarse si no es desde una **interculturalidad crítica**, reconociéndonos y reconociendo a un/a otro/a, ya no desde la homogenización sino desde la valoración de las diferencias sobre la base de la igualdad, pero encauzando actos preparatorios frente a las históricas subyugaciones de los/as sujetos/as oprimidos/

as: mujeres, niñas, niños, etnias, migrantes. Cuando decidimos situarnos desde una **interculturalidad crítica**, asumimos la configuración de un espacio ético-político de resistencia, que “busca no sólo colocar paliativos a los conflictos sociales y culturales existentes, sino introducir gradualmente una transformación de las estructuras simbólicas y las estructuras sociales de las sociedades asimétricas que bloquean el ejercicio de los derechos reconocidos a las mayorías subalternizadas” (Tubino 2004: 13). En este sentido, nos alejamos de una multiculturalidad o interculturalidad funcional (Walsh 2007, Tubino 2004) que encontramos opera implícitamente en nuestro país, bajo la cual se asumen políticas neoliberales basadas en el reconocimiento e incorporación de la diversidad cultural, pero no con fines de transformación social sino buscando la mantención de un statu quo, a la vez que se desplaza el problema colonial bajo la lógica de la inclusión (Walsh 2007, 2003) pues se añade o incorpora la diversidad al sistema ya existente (Méndez, et al. 2012).

Así, fuimos co-construyendo desde nuestro que hacer una **interculturalidad crítica y Buen Vivir**, pues nos propusimos encontrarnos y desencontrarnos, minimizando las posibilidades de conquista cultural, buscando momentos de desencanto con las culturas propias a fin de edificar un camino hacia una política emancipatoria de dignidad humana (Sousa 2013) basada en un Buen Vivir comunitario. Estos conceptos en ningún sentido fueron considerados como elementos estáticos o recetas para aplicar, más bien fueron pensados como perspectivas en constante construcción y tensión.

## Perspectiva descolonizadora

La **perspectiva descolonizadora** como último principio orientador, unifica y actualiza los demás principios. Esta sin nombrarse ha estado presente en la descripción de cada uno de ellos.

El pensamiento poscolonial, emergió a mediados del siglo XX, en el contexto de experiencias de luchas anticoloniales en Asia y África y actualmente se configura como un modo de análisis e intervención cultural y política en cualquier contexto de dominación internacional (Topuzian *apud* Spivak 2011).

A principio de los años 90's apareció en Latinoamérica una corriente que intentó posicionar los estudios postcoloniales en este territorio, denominada estudios decoloniales y posteriormente proyecto modernidad/colonialidad. Entre los/as autores/as más renombrados, encontramos a Walter Dignolo, Anibal Quijano, Arturo Escobar, Fidel Tubino, Katherine Walsh, Santiago Castro-Gómez entre otros/as, quienes provienen de diversas disciplinas y reivindicaron como fuentes de su pensamiento a las corrientes críticas americanas emergidas en los últimos 60 años (Gigena 2011).

De acuerdo a la reflexión sobre colonialidad, fuimos construyendo una **perspectiva descolonizadora** en el proyecto de EIBV pues nuestro que-

hacer apuntó a la descolonización del saber y del ser, rompiendo con el saber abismal problematizado por Boaventura de Sousa (2013). A través de esta perspectiva, nos dirigimos a enfrentar la matriz colonial del poder; colonialidad del poder como la ha nombrado Quijano (2000), o reinventar el poder a partir de la descolonización del saber, como lo ha referido Sousa (2013). Es decir, siguiendo las reflexiones de Quijano (2000), reconocimos en la práctica que la idea de raza se ha convertido en un patrón universal de clasificación social básica y de dominación social, que el capitalismo se convirtió en un patrón universal de explotación social, que el Estado opera como forma central de control de la autoridad colectiva, bajo una ficción de democracia (Sousa 2013) y que el eurocentrismo sigue siendo una forma hegemónica de control de la subjetividad/intersubjetividad, sobre todo en la forma de producir conocimiento.

En efecto, mediante este proyecto quisimos problematizar la epistemología de la ausencia o saber abismal, propio de la visión eurocentrada, que elimina las realidades y saberes del otro extremo (Sousa 2013) en este caso de América. Por otro lado, apuntamos a descolonizar el ser y el saber pues mediante éstos se producen procesos de “inferiorización, subalternización y deshumanización: lo que Frantz Fanon se refirió como el trato de la no existencia” (Walsh 2012: 68) y lo que hace mucho tiempo en Latinoamérica varios/as autores/as reconocían como el **sujeto/a oprimido/a** (Paulo Freire, Fals Borda, Silvia Lane, Ignacio Martín-Baró).

Consideramos también la propuesta de Katherine Walsh (2012) respecto a la **descolonización cosmogónica** de la madre naturaleza y de la vida misma. Durante la ejecución del proyecto, nos interesó problematizar la división binaria naturaleza/sociedad para recuperar, como advierte la autora, la articulación de lo mágico-espiritual-social, sobre la base de sistemas integrales de vida, conocimientos y humanidad misma, todo esto en sintonía con lo que hemos descrito respecto al **Buen Vivir**.

En definitiva, mediante la **perspectiva descolonizadora** articulada con **praxis crítica** y **perspectiva situada**, buscamos articular procesos comunitarios. En este sentido, buscamos fortalecer una mirada crítica de los procesos históricos de opresión y marginación y a la vez vindicar la capacidad transformadora de cada uno/a de los/as involucrados/as en el proceso.

## **Reflexiones finales: Aportaciones para la investigación social comunitaria desde la intervención psicosocial con infancia, interculturalidad y Buen Vivir**

En relación a uno de los principios ancla, la **praxis crítica**, creemos que es fundamental producir conocimientos a partir de la práctica y mediante metodologías implicativas (Villasante 2006), toda vez que nuestra reflexión lleve consigo acciones para emprender procesos de emancipación basados en un **Buen Vivir** comunitario.

En este sentido, creemos que **La escolita intercultural para el Buen Vivir** se convirtió en una metodología implicativa, con grandes potencialidades para desarrollar procesos de Investigación Social Comunitaria, que permitan la transformación social mediante la **participación infantil, Buen Vivir e interculturalidad crítica**. Es decir, La EIBV se configuró en una plataforma para el abordaje de la Investigación Social Comunitaria, la que fue entendida como “una praxis de generación de conocimientos, como un movimiento dialéctico de Acción-Reflexión-acción, donde los sujetos rescatan, descubren y recrean el sentido de sus prácticas y discursos” (Ghiso 2006: 350). Así, no se trata simplemente de reflexiones sobre la práctica, sino de reflexionar desde la práctica, desde lo que estamos viviendo, sintiendo, creando, construyendo y/o sufriendo desde nuestra propia experiencia (Jara en Ghiso 2011).

De acuerdo a lo anterior la EIBV, basado en la matriz general de **Escuelita para el Buen Vivir**, propone los siguientes instrumentos para la planificación, observación y sistematización de información:

**Matriz de diseño de sesiones:** Es el instrumento orientador de cada sesión. En este se definen los objetivos de la misma (en función de los objetivos y propósitos del semestre), los aprendizajes o resultados esperados, los indicadores de aprendizaje y las actividades a realizar. La matriz es orientadora por cuanto siempre es puesta en juego en la sesión. De esta forma, hay ocasiones en que las actividades pueden desarrollarse de la manera planificada y otras en que la planificación pierde sentido en función de la dinámica contingente de la sesión. Por tanto, en la práctica, y siendo consistentes con la **perspectiva situada**, las posiciones de sujeto puestas en juego en las sesiones y en el proceso general, van definiendo las posibles articulaciones ocurridas en el espacio y, en consecuencia, el proceso de planificación.

**Pauta de observación:** Es el instrumento que complementa el anterior; esto debido a que luego de las sesiones analizamos el cumplimiento de los objetivos, resultados y el desarrollo de las actividades, estableciendo las situaciones y dinámicas que contribuyeron al resultado final de la sesión. Este ejercicio colectivo permite replantearse sesiones futuras y el curso del proceso de trabajo, promoviendo la reflexión constante al calor del trabajo en terreno.

**Diario de campo:** Es el instrumento individual de observación, en que se elaboran reflexiones personales acerca de lo ocurrido en las sesiones y en la población (barrio) el día de la misma. Supone un proceso de reflexión individual que complementa y enriquece tanto los instrumentos colectivos como el desarrollo de cada miembro del equipo en tanto educador/a (o interventor/a) comunitario/a. Se basa en métodos etnográficos de investigación y busca poner de relieve y distinguir entre las perspectivas y enunciados de los/as niños/as, del resto del equipo y del autor/a, a fin de que aparezcan las visiones e interpretaciones (en primera persona) de quien escribe (en cuanto a su concepción de la niñez, la participación, la otredad, etc.).

Los instrumentos anteriores facilitan los procesos de reflexividad del educador/a-investigador/a en tanto inserción crítica y dialógica en la realidad (Ghiso 2010), permitiendo, a través de la sistematización de experiencias, el cuestionamiento del sentido de la acción, la coherencia entre ésta y la direccionalidad de su actuar, construyendo un puente entre lo individual y lo colectivo desde nuestra cotidianidad (Leal 2009).

Solo con esta problematización permanente de nuestro pensar, sentir y actuar a través de instancias dialógicas con la comunidad podremos

(...) transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales (Walsh 2012: 69).

En consecuencia, hemos tratado de proponer una articulación de perspectivas que permita avanzar hacia un modelo de trabajo coherente, pertinente, dinámico y respetuoso por las realidades en las cuales nos insertamos. En ese sentido, aún quedan muchos desafíos asociados a tal esfuerzo. Por ahora solo mencionaremos algunos urgentes:

En primer lugar, nos asiste la constante problematización respecto de nuestros principios y su tensión, eventual y real, con los valores y prácticas comunes en los espacios y con las personas con quienes trabajamos. En ese sentido, cuestionar patrones tradicionales de género, la matriz adultocéntrica o la discriminación étnica y racial supone entrar en discusión y controversia no sólo con los/as niños/as, sino con sus familiares (el mencionado ejemplo acerca de los **límites** da cuenta de ello). Tales controversias no solamente ponen en juego patrones cognitivos o discursos explícitos, sino que también afecciones o dinámicas relacionales naturalizadas y/o inconscientes, resistentes a la elaboración o reflexión a través del discurso (un ejemplo de eso suele suceder cuando el hecho de tener piel “negra” define de antemano el tipo de trato que se dará a un/a niño/a en relación a otro/a).

De tal forma que el trabajo decolonizador, crítico y situado supone no sólo elaborar actividades “concientizadoras”, sino que partir desde un compromiso y una participación crítica en conjunto con las personas y grupos (Baró 1986); esto a fin de, por una parte, reconocer las contradicciones presentes en el trabajo y las personas involucradas y, por otra, tensionarlas en una práctica comprometida que ponga en juego existencialmente todas las posiciones de sujeto involucradas en la intervención, haciendo de los principios una práctica tangible que logre articular relaciones de aceptación y **Buen Vivir**.

Lo anterior, supone además el desafío constante de reflexionar acerca de nuestras prácticas no solo interventivas sino que existenciales y cotidianas. Tal desafío implica pensar cómo los principios asumidos pueden conjugarse e integrarse en nuestro diario vivir y no ser sólo un arsenal teórico. Lo anterior implica un proyecto ético-político en la medida que requiere un trabajo personal y colectivo de subjetivación, lo que trae como consecuencia un “hacerse cargo” de las contradicciones entre los principios que enarbolamos y las prácticas de trabajo, producción de saber, relaciones de poder, criterios estéticos, etc., que forman parte de nuestra propia socialización en el Chile neoliberal post-dictatorial. En consecuencia, concebimos la intervención psicosocial y comunitaria como una oportunidad y exigencia liberadora tanto en relación a las personas y grupos con quienes trabajamos como respecto de nosotros/as mismos/as.

Finalmente, resulta relevante articular los principios en unamatriz que pueda ser pertinente y enriquecer otros procesos similares de trabajo con interculturalidad e infancia. En este punto nos encontramos ante dos desafíos: a) el de lograr que los procesos de sistematización se realicen de forma sistemática, a fin de no ser avasallados por la acción, y así poder enriquecer la misma y ser comunicados a otros colectivos e individualidades que se encuentren desarrollando procesos similares a los nuestros; b) iniciar procesos de Investigación-Acción-Participativa que, en la acción, contribuyan a una superación de prácticas neocolonizadoras a través del saber, compartiendo y desarrollando saberes conjuntos con niños, niñas y la comunidad o parte de ella.

Con los desafíos mencionados buscamos hacer de los principios orientadores una praxis concreta que contribuya a la generación de dinámicas de **Buen Vivir** en el marco de la convivencia en la diferencia y la igualdad, y no sólo un acto discursivo que en su enunciación tiene el efecto de mantener prácticas colonizadoras y paternalistas.



## Bibliografía

Barrera, E. (2012), *Psicología de la liberación. Aportes para la construcción de una psicología desde el sur*, Ediciones Cátedra Libre, Bogotá.

Beniscelli, L. (2013), *Educación e interculturalidad en Chile*, Notas de tesis para acceder al grado de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Bhabha, H. (2013), *Nuevas Minoría, Nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*, Editorial siglo XXI, Buenos Aires.

Cárdenas, M. (2006), “Y verás cómo quieren en Chile: Un estudio sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos por parte de jóvenes chilenos. *Última Década* N° 24, Centro de Estudios Sociales (CIDPA), Valparaíso, <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/195/19502406.pdf>.

Ídem (2010), “Forms of ethnic prejudice: assessing the dimensionality of a panish-language version of the blatant and subtle prejudice scale”, *Psicothema*, N°22-1, Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y el Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias, Oviedo, <http://www.psicothema.com/pdf/3705.pdf>.

Cárdenas, M., Gómez, F., Méndez, L., & Yáñez, S. (2011), “Reporte de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto hacia los inmigrantes bolivianos y análisis de su relación con variables psicosociales”, *Psicoperspectivas*, N°10-1, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue1-fulltext-134.

Cullen, C. (2013), “El hedor de América insiste y persiste”, en J. Tast y J. Pérez (Eds.), *El hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América profunda de Rodolfo Kusch* (pp.75-83), Ediciones UNTREF-CCC, Buenos Aires.

Departamento de Extranjería y Migración (2013), *Informe. Situación extranjería, provincia de Antofagasta*, Gobierno de Chile, Antofagasta.

Ídem (2010), *Informe. Estimación de extranjeros en la región de Antofagasta*, Gobierno Chile, Santiago de Chile.

Fractal (2013), *Escuelita para el Buen Vivir de Villa Esperanza un ejercicio de participación y educación no formal*. Propuesta para el Concurso Buenas Prácticas 2013: los derechos de niños y niñas: compromiso y responsabilidad de todos y todas, Agrupación Fractal, Antofagasta.

Fals-Borda, O. (2009), “La crisis, el compromiso y la ciencia”, en V. Moncayo (comp.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (219-252), Siglo del Hombre/CLACSO, Buenos Aires.

Ghiso, A. (2006), "Rescatar, descubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria", en C. Canales (Ed.), *Métodos de investigación social. Introducción a los oficios* (349-377), LOM ediciones, Santiago de Chile.

Gigena, A. (2011), "Lecturas poscoloniales y decoloniales de la analítica foucaultiana para el análisis en contextos de herencia colonial", *Revista Confluente*, N° 3-2, Universidad de Bolonia, Bolonia, doi: 10.6092/issn.2036-0967/2383.

Huanacuni, F. (2010), *Buen Vivir / vivir bien filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales Andinas*, Coordinadora andina de Organizaciones indígenas (CAOI), Lima, [http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0535/Vivir\\_Bien\\_1\\_.pdf](http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0535/Vivir_Bien_1_.pdf)

Kusch, R. (1962), *América Profunda*, Editorial Hachette, Buenos Aires.

Ídem (2013), "El Hedor de América", en J. Tast y J. Pérez (eds.), *El hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América profunda de Rodolfo Kusch* (pp.31-38), Ediciones UNTREF-CCC, Buenos Aires.

Larrea, A. (2012), *Modo de desarrollo, organización territorial y cambio constituyente en el Ecuador*, Senplades, Quito, [http://www.fedaeps.org/IMG/pdf/Modo\\_de\\_desarrollo\\_organizacio\\_n\\_territorial\\_y\\_cambio\\_constituyente.pdf](http://www.fedaeps.org/IMG/pdf/Modo_de_desarrollo_organizacio_n_territorial_y_cambio_constituyente.pdf).

Leal, E. (2009), "La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento", *Revista de Investigación*, N° 67-33, Universidad de los Andes, Venezuela, <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v33n67/art02.pdf>.

Martín-Baró, I. (1986), "Hacia una psicología de la liberación", *Boletín de Psicología*, N° 22, Departamento de Psicología, Universidad Centroamericana (UCA), San Salvador, [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/obligatorias/036\\_psicologia\\_social2/baro.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/baro.pdf)

Méndez, L.; Cárdenas, M.; Gómez, F.; Yáñez, S. (2012), "Situación de inmigración de mujeres sudamericanas en Chile: hacia un modelo comprensivo", *Psicología & Sociedade*, N° 24-3, Asociación brasileña de psicología social, Minas Garais, <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/18.pdf>.

Moffatt, A. (1974), *Psicoterapia del oprimido*, Editorial Humanitas, Buenos Aires. [http://www.espiraldialectica.com.ar/espiral/pdf/moffatt\\_psicoterapia\\_del\\_oprimido\\_libro\\_completo.pdf](http://www.espiraldialectica.com.ar/espiral/pdf/moffatt_psicoterapia_del_oprimido_libro_completo.pdf).

Montenegro, M. & Pujol, J. (2003), "Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionalista y la Necesidad de Fundamentar la Acción", *Revista Interamericana de psicología*, N° 37-2, University of

Florida, Florida, <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03722.pdf>.

Oaklander, V. (2008), *El tesoro escondido. La vida interior de niños y adolescentes Terapia infanto-juvenil*, Editorial Cuatro Vientos, Santiago, Chile.

ONU-Organización de la Naciones Unidas (2013), *División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales*, Informe de trabajo.

Pavéz, I. (2013), “Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile”, *Polis. Revista Latinoamericana*, N° 12 -35, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas, Universidad de los Lagos, Santiago de Chile, doi: 10.4000/polis.9304.

Ídem, I. (2012), “Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile”. Si somos americanos. *Revista de Estudios Transfronterizos*, N° 12 -1, Instituto de estudios internacionales de la Universidad Arturo Prat de Chile, Santiago de Chile, doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>.

Quijano, A. (2000), “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, en E. Landier (Comp.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246), CLACSO, Buenos Aires.

Prilleltensky, I. (2014), “Meaning-making, mattering, and thriving in community psychology: From co-optation to amelioration and transformation”, *Psychosocial Intervention*, N° 23, Coordinadora estatal de Intervención psicosocial, Madrid, doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2014.07.008>

Rojas, P. (2014), *¿Males necesarios? Prostitución y moral en la gran minería del cobre*, Editorial académica española, Madrid.

Sousa, B. (2013), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones LOM, Santiago de Chile.

Topuzian M. (2011), “Prólogo”, en G. Spivak, *¿Puede hablar el subalterno?* (111-142), El cuenco de Plata, Buenos Aires.

Tubino, F. (2004), *La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural*, Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/121.pdf>.

Ídem (2011), “El nivel epistémico de los conflictos interculturales”, *Revista cultural, construyendo nuestra interculturalidad*, N° 7, Proyecto Constru-

yendo nuestra interculturalidad, Lima, <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf>.

Villasante, T. (2006), "La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas", en C. Canales (Ed.), *Métodos de investigación social. Introducción a los oficios* (379-406), LOM ediciones, Santiago de Chile.

Walsh, K. (2003), "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Dignolo", *Polis. Revista Latinoamericana*, N° 4, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas, Universidad de Los Lagos, Santiago de Chile, doi: 10.4000/polis.7138.

Ídem (2007), "Interculturalidad, colonialidad y educación", *Revista de educación y pedagogía*, N° 19 - 48, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, [http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae\\_diversidad\\_new/filosofia\\_neiva\\_ch12/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/lecturas\\_requeridas/Walsh%20C.%20Interculturalidad%20y%20educacion.pdf](http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/filosofia_neiva_ch12/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/lecturas_requeridas/Walsh%20C.%20Interculturalidad%20y%20educacion.pdf).

Ídem (2012), "Interculturalidad y decolonialidad, perspectivas, críticas y políticas", *Revista Visão Global*, N°15-1, Universidad del Oeste de Santa Catarina(UNOESC), Chapecó, <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>.

Yáñez, S. & Cárdenas, M. (2010), "Estrategias de Aculturación, indicadores de salud Mental y bienestar psicológico en un grupo de inmigrantes sudamericanos en Chile", *Salud & Sociedad*, N° 1-1, Universidad Católica del Norte, Antofagasta. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeAculturacionIndicadoresDeSaludMentalY-4016251.pdf>

\* \* \*

Recibido: 14.02.2015

Aceptado: 10.04.2015