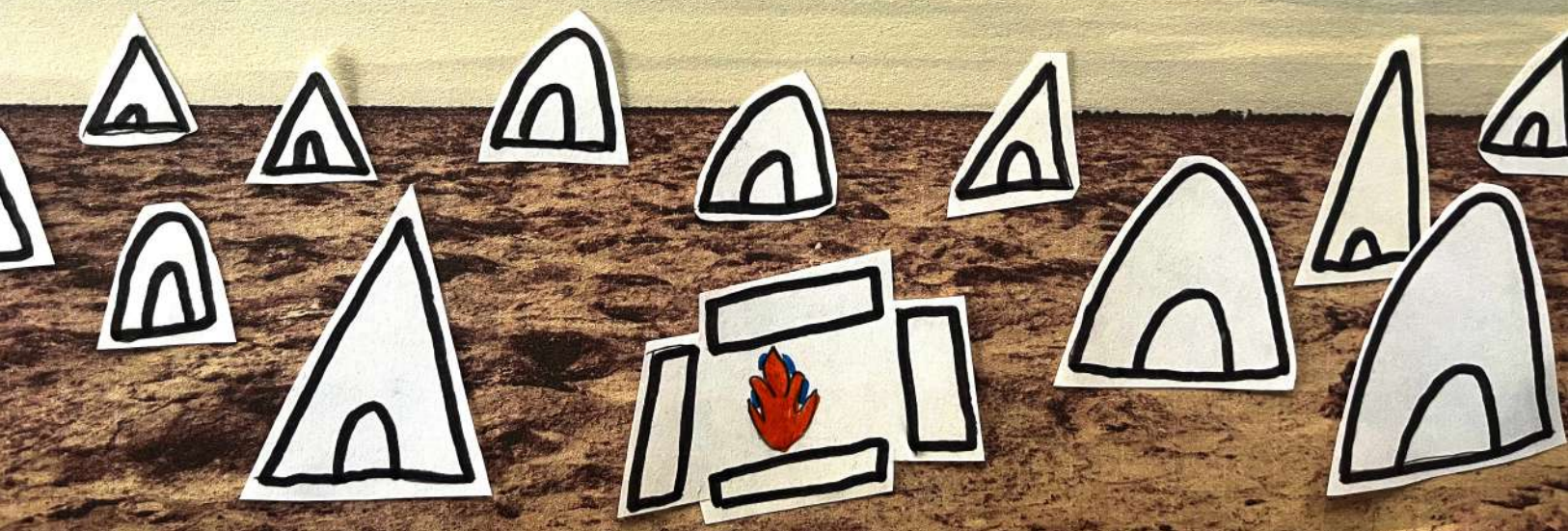


Educación en tránsito

Historias de pedagogía, migración y calle

Bessie Rojas Rodríguez / Ilich Silva-Peña



IESED-CHILE
Instituto Interuniversitario
de Investigación Educativa



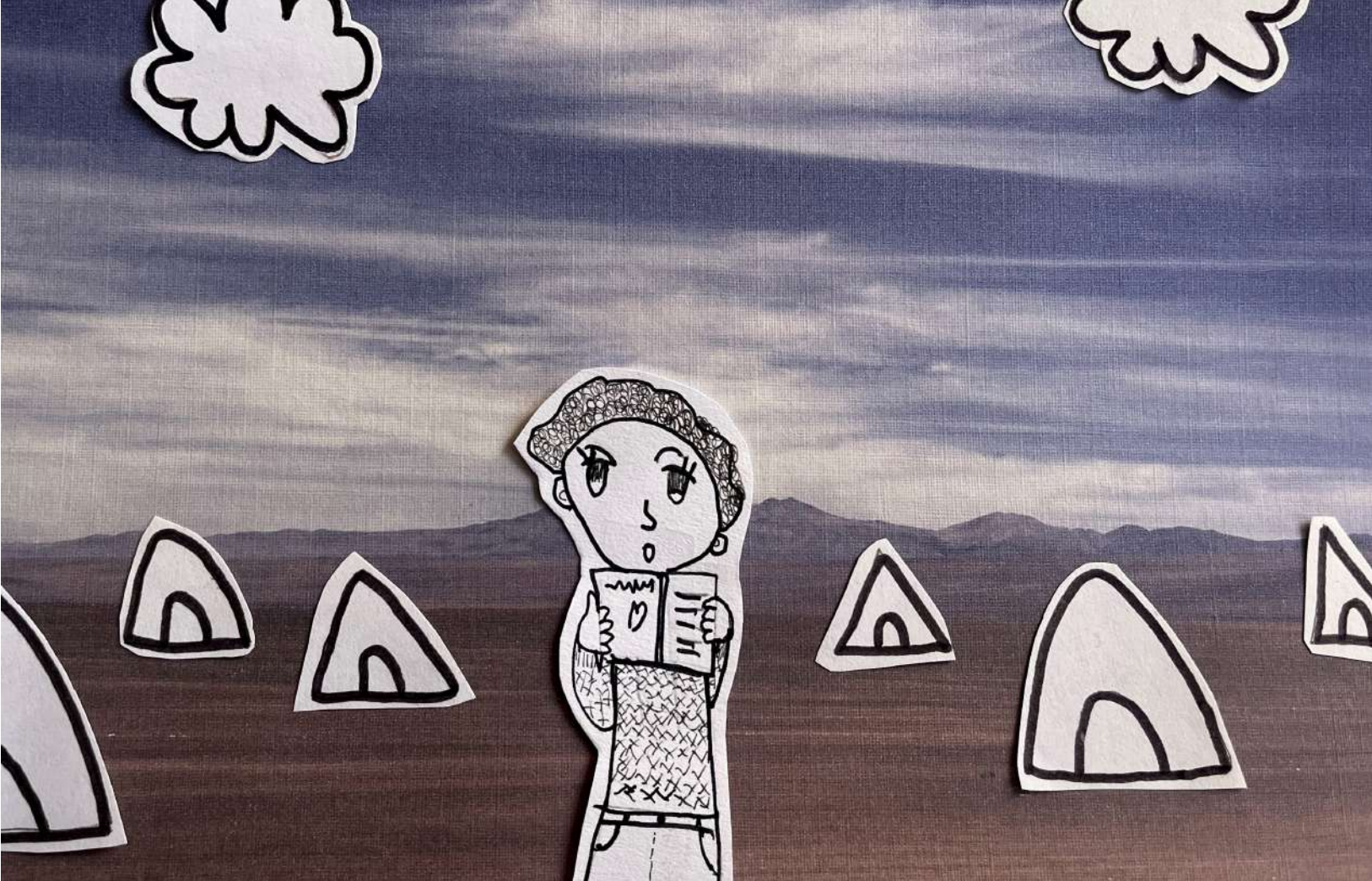
Consortio de Universidades
del Estado de Chile

Ediciones unap
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT



unap
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT
DEL ESTADO DE CHILE





Registro de propiedad intelectual N.º 2024-A-7814.

ISBN: 9789563021387

ISBN-A: 978-956-6276-38-8

DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9789566276388.128>

Editores: Bessie Rojas-Rodríguez / Ilich Silva-Peña

Corrección de estilo: Claudia Dorado Sánchez

Diseño de portada: Rodrigo Arce Rojas

Diseño y diagramación: Rodrigo Herrera Carvajal

Ilustración: Loreto Herrera Montero

Fotografía: Atilio Jorquera Cavada

Impresión: Subterra Editorial e Imprenta Digital

Esta obra no sería posible sin las familias que prestaron todo el apoyo en el trabajo de prácticas docentes narradas en el texto. También fue muy importante la colaboración de las educadoras en formación que son parte importante de los relatos contruïdos. Como una forma de proteger la identidad de niños y niñas hemos cambiado sus nombres.

Agradecemos, también, el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y postgrado de la Universidad Arturo Prat y de su Vicerrector Ezequiel Martínez Rojas, quien desde el comienzo no dudó en confiar en el proyecto y en el equipo de académicas y académicos a cargo.

También agradecer al proyecto ANID Fondecyt 1201882, Red temática de investigación Educativa RED 21995 (CUEch - Mineduc) cuyo apoyo hizo posible este trabajo.

Comité Científico Editorial

Leonel Abarzúa Ceballos,
Universidad de Barcelona, España.

Pedro Álvés Castro, Universidad
Federal Fluminense, Brasil.

Paula Dávila, Universidad de
Buenos Aires, Argentina.

Celia María Fernandes Nunes,
Universidad Federal de Ouro
Preto, Brasil.

Gustavo González García,
Universidad Católica Silva
Henríquez, Chile.

Carla Guíñez Gutiérrez,
Universidad Católica Silva
Henríquez, Chile.

Julio Hizmeri Fernández,
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile.

Catalina Montenegro González,
Universidad de Los Lagos. Chile.

Alberto Moreno Doña
Universidad de Valparaíso, Chile.

Verônica Regina Müller,
Universidad Estatal de Maringá,
Brasil.

Susana Orozco Martínez,
Universidad de Barcelona, España.

Eddy Paz-Maldonado
Universidad Nacional Autónoma
de Honduras, Honduras.

Manuel Prada Londoño,
Universidad de La Salle, Colombia.

Pía Ramírez Vásquez
Universidad Autónoma de México,
México.

María Cristina Sarasa
Universidad Nacional de Mar del
Plata, Argentina.

Dinha Terra
Universidad Federal Fluminense,
Brasil.

Todos los capítulos de este libro fueron sometidos a evaluación a través de un sistema doble ciego por académicos/as externos/as a las instituciones de los/as autores/as.

Índice

Prólogo: La educación como recomienzo 1 1

Carlos Skliar

Introducción: Aprendiendo a educar/nos en la calle 1 9

Ilich Silva-Peña / Bessie Rojas-Rodríguez

Volver a la infancia 3 5

Carla Norambuena Beltrán

"Maestra, quiero escribir casa, mar y escuela" 4 7

Bessie Rojas-Rodríguez

Mirarme en tus ojos 5 9

Karla Ulloa Ulloa

El derrumbe de mis premisas 7 1

Jorge Silva Améstica

"Yo las estaba mirando... y ¿sabe qué...?" 8 9

Antonia Luza Gómez

¡Reprobado! 1 0 1

Fernando San Martín Cortés

La niña de 13 años que vivía al borde del mar 1 1 9

Ilich Silva-Peña

El desalojo del amor 1 3 5

Gianina Dávila Balcarce

Transitar las fronteras 1 4 5

Roxana Hormazábal Fajardo

Dedicamos este libro a todas las niñas y a todos los niños que migran
por Latinoamérica porque sus familias sueñan para ellas y ellos mundos
mejores, para que sus esperanzas los alcancen





Prólogo

La educación como recomienzo

Carlos Skliar

Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (FLACSO-CONICET)

No hace demasiado tiempo, quizá meses o días, insistíamos en que el retrato de la pandemia no había acabado y que haríamos mal en pasarnos de largo y evitar revolver ese pasado como si fuera pasado.

Las razones de esa insistencia están al alcance de la mano para quienes quisieran así sentirlo y pensarlo, y aquí, en las primeras palabras de presentación de este libro, solo anunciaré unas pocas: el silencio fue mayúsculo y las voces siguen atragantadas, sobre todo en la población de niñas, niños y jóvenes; la soledad entendida como aislamiento hizo estragos en buena parte de la población, y el relato de la condición y la situación solitaria todavía se pronuncia tímidamente y procede de jirones de dolor y padecimiento que aún hoy nos hacen tartamudear; el “apagón” educativo resultante ofrece innúmeros detalles que todavía están desperdigados en debates incompletos sobre la continuidad o la interrupción pedagógica; las transformaciones institucionales se ven convulsionadas por una cierta crítica a la escuela del pasado y la necesidad de reinención o superación, pero también acribilladas por fuertes humaredas de cambios que más bien obedecen a la adaptación a las exigencias epocales; las políticas de cuidados no acaban por afirmarse delante del desmoronamiento provocado por el imperio de los descuidos anteriores.

Una pequeña prueba de todo lo antedicho se expresa en la ingente cantidad de textos, documentales e imágenes que siguen circulando a propósito de la pandemia: desde la filosofía, el arte del cuerpo y el movimiento, la política, la economía y la educación nacen y brotan con fuerza matices y detalles apenas entrevistos hasta ahora; quizá porque nuestra indefensión frente a la pandemia fue narrada principalmente desde la supervivencia, los hogares conectados, las presencias virtualizadas o espectrales, la transmisión infinitamente agotadora.

Sin embargo, despiertan ahora otro tipo de narrativas, otras experiencias, otras formas de haber vivido la pandemia. La pregunta esencial y crucial de estos relatos abren una pregunta incómoda y a la vez indisimulable: ¿qué había ocurrido con aquellos y aquellas que no estaban bajo la vista de una pretendida continuidad informativa y educativa? ¿Dónde estaban los vagabundos y las vagabundas, los sin-techo, los desplazados, los migrantes, en los tiempos en que había que quedarse en casa, había que cuidarse, había que conectarse, había que seguir fielmente el hilo de las noticias y las recomendaciones de los gobiernos?

La cuestión puede plantearse en varias dimensiones distintas, singulares y plurales a la vez, que de todas formas han sido en parte ignoradas o desconocidas o abandonadas o apartadas. Es una pregunta por las vidas, sí, pero también es una pregunta sobre el mundo. Y ambas –mundo y vida– configuran la escena principal de aquello que llamamos de educación.

Esta relación entre mundo y vida en educación está maltrecha o malherida o a punto de ser reanimada. De hecho, cabe aquí el interrogante de si educar sigue siendo salir al mundo o salir al “mercado” y si tiene que ver con un siempre incierto aprender a vivir o con simplemente “aprender a ganarse la



vida". Pero la sensación más importante en este sentido es, además, otra distinta: ¿ese mundo que la educación presenta o hace presente es solamente nuestro mundo, el mundo que tenemos frente nuestro, el mundo personal? ¿O el mundo de la educación es por definición un acontecimiento de lo múltiple que incluye sí o sí todo lo que ignoramos, todos los mundos posibles, los mundos que no están presentes, los mundos que incluso se han abandonado o perdido o desechado u olvidado? ¿Y es lo abandonado o los y las abandonadas; lo perdido o los y las perdidas; lo desechado o los y las desechadas; lo olvidado o los y las olvidadas?

Los acontecimientos sobrevienen e interrumpen, por ello mismo son acontecimientos; no pueden preverse, no siguen una lógica lineal o secuencial, no pueden pensarse de inmediato, aunque sean, justamente, los que nos hacen pensar o determinan una detención en todo aquello que ya pensábamos antes.

La pandemia fue un acontecimiento y la educación en pandemia también lo fue. ¿Y qué significa esta última afirmación?

En primer lugar, la pérdida o la alteración o la desorientación de tiempos y lugares. Como ya hemos debatido tantas veces, las escuelas son instituciones de tiempos y lugares necesariamente distintos a otros –la calle, el barrio, los centros comerciales, los museos, los hogares, etcétera–, y esa distinción produce su especificidad y esencialidad. Durante la pandemia la educación se vio forzada a una suerte de continuidad por otros medios en otros sitios, y fue justamente ello lo que provocó el enigma más confuso del acto de educar: ¿de cualquier forma, en cualquier formato, en cualquier espacio, a cualquier hora? Y si fuera así, como incluso proponen las nuevas aspiraciones de cambio:

¿qué diferencia a la escuela de otras formas de transmisión, información y entretenimiento?

En segundo lugar, el acontecimiento que va al corazón mismo de la tarea de educar y el oficio de los y las educadoras: la incertidumbre por nuestro trabajo instalada entre el cuidar y el enseñar, entre la compañía y la conversación, entre los programas oficiales y las narrativas no contempladas en ellos; la tensión entre educar como emancipación y como exigencia de rendimiento, entre muchas otras cuestiones.

Y, también, el acontecimiento que deviene de haber podido comprender o no la territorialidad y la temporalidad de los asuntos centrales de la educación que no siguen pautas de universidad ni obedecen a preguntas generales que no dan paso a la excepcionalidad infinita de lo humano y de sus condiciones y situaciones.

Me doy cuenta ahora mismo cuánto de todo lo que escribí hasta aquí procede de la lectura del libro Educación en tránsito. Historias de pedagogía, migración y calle que aquí presento; cuánto me ha hecho pensar que no había pensado; cuánto y cómo me ha hecho sentir que no sentía todavía.

Creo no equivocarme si digo que es un libro escrito con un lenguaje a flor de piel y también con una lucidez única, lo que no es contradictorio. Las experiencias, entendidas como acontecimientos que irrumpen, buscan el lenguaje que pueda o no expresar lo acontecido, y esa búsqueda no siempre encuentra una respuesta a su altura. Son raras las veces en que un texto ofrece hilos de sentidos y reelaboraciones de ideas que permitan narrar situaciones y no meras escenas vistas desde cierta altura y distancia.



Este libro está atravesado por una escritura de exposición y no de un punto de vista ya cristalizado de antemano; sus páginas muestran la disposición y no la oposición o contraposición a lo que se pretende contar; construye una posición en medio de los acontecimientos, se sumerge en ellos, no les rehúye ni es indiferente a la gravedad y a la hondura que muestra; tiene que ver sobre todo con el encontrarse en medio de algo y no en los márgenes, y es por ello revelador de una experiencia educativa que merece ser narrada.

Lo diré de este modo: en la pandemia las calles fueron vaciadas y, sin embargo, estaban llenas de gente. En particular, aquí se cuentan las historias de migrantes cuyo desplazamiento no podía ser ignorado ni disimulado.

La niñez en situación de migración es una de las calamidades de la época y somos responsables de ofrecer una respuesta educativa ética. En ese encuentro entre niñez y adultez, las responsabilidades no son uniformes ni son equiparables, el lenguaje del derecho ya no nos alcanza, y solo las escuelas parecen ser el modo de crear una comunidad distinta a la vigente. Una comunidad de resistencia a los tejidos actuales de sexismo, racismo, patriarcado; una comunidad múltiple y singular a la vez que cree relaciones entre distintas generaciones, con las cosas y con los saberes, para que no se repita la experiencia violenta de la desmemoria.

No me cabe duda de que de esto, y de muchas otras cuestiones, se trata este libro: de mostrar, de dar, de ofrecer con generosidad una exposición al mundo y a la vida en territorios temporales esenciales: dar tiempo, dar amorosidad, dar comunidad, dar un lugar habitable a quienes no pueden tenerlo.

Dar una respuesta educativa a problemas sociales, económicos y políticos parece una desmesura,

una carga insostenible, un exceso de pretensiones. No se trata de ello, no podemos atribuir a las escuelas y a las experiencias educativas semejante promesa y responsabilidad. De lo que sí se trata es de dar posibilidades de re-comienzos, allí donde los puntos de partida se han visto alterados, negados, prohibidos o masacrados.

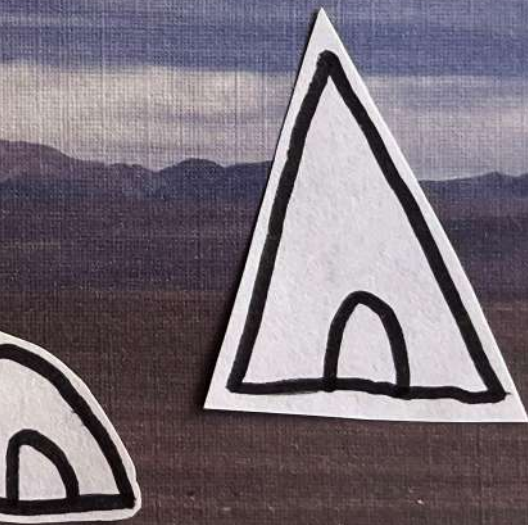
Recomenzar, para muchas o muchos, es lo único que vale la pena. La educación como recomienzo es lo que este libro nos ofrece.

*Nadie se va de casa salvo que la casa sea
la boca de un tiburón.*

Warsan Shire



Aprendiendo a educar/nos en la calle



Aprendiendo a educar/nos en la calle

Ilich Silva-Peña

Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación. IESED-Chile.
Universidad Federal de Ouro Preto

Bessie Rojas-Rodríguez

Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas
Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Una mañana, los habitantes de la isla encontraron a un hombre en la playa, donde la corriente del mar y el destino habían arrastrado su balsa. Él se levantó cuando los vio acercarse. No era como ellos.

Armin Greder (2007)

La ola migratoria

Las historias que presentamos son experiencias pedagógicas en un contexto de formación de educadoras en una universidad pública y regional de Chile. Son, también, las experiencias de profesoras y profesores intentando sobreponerse a una pandemia, a una crisis y al peso cada vez más fuerte que ejerce la estandarización de los procesos formativos; un grupo de docentes sostenidos



en la convicción ética de su tarea formadora. Son las experiencias de profesoras, profesores y estudiantes encontrándose después de la ausencia. Son las historias de la fragilidad humana y de la pequeña y sutil épica que guarda el acto educativo honesto.

En estas historias se cruzan los caminos del mundo adulto y del mundo infantil. También se encuentran con aquellos que ya estaban, quienes hacen de maestras con aquellas personas que son aprendientes, quienes viven en la calle con las que llegan a una casa. Hablamos de las experiencias de docentes, de futuras educadoras de párvulos, de familias migrantes y de sus pequeñas hijas y sus pequeños hijos. Esas familias han migrado desprendiéndose de sus parientes, sus casas y su territorio. Las maestras que forman educadoras han dejado las aulas universitarias, el programa curricular y los recursos didácticos. Lo tradicional se ha deshecho, manteniendo la esencia, el oficio de enseñar. Las historias que narramos son de familias, de profesoras y profesores, y de estudiantes aprendiéndose, enseñándose, aferrándose a sus roles y desafiando tanto los contextos como la institucionalidad, en medio de una crisis humanitaria que por mucho tiempo ha sido invisibilizada.

La crisis humanitaria que experimenta América Latina repite el modelo de la segregación. Se reitera esa polarización entre pobreza y riqueza, entre países, entre comunas, entre habitantes. En estos tiempos, una de las consecuencias de la crisis que vive el continente americano es el éxodo masivo de ciudadanas y de ciudadanos de Venezuela hacia diferentes países. En el caso de Chile, ingresan por pasos no habilitados en la frontera con Bolivia. Las personas migrantes venezolanas alcanzaron el 30% del total de extranjeras y extranjeros en Chile, estimándose en 448.000 personas (Plataforma Nacional Chile, 2022). La misma organización proyectó para finales de 2022 una cifra de 561.876 personas.

Al momento de escribir estas líneas, al menos 2.000 niñas y niños migrantes han ingresado a Chile, específicamente a la Región de Tarapacá, a través de pasos no habilitados en la comuna de Colchane, que hace frontera con Pisiga Bolívar, en pleno altiplano, a más de 4.500 metros de altitud. Mujeres, niñas y niños han muerto en el cruce o en medio de las frías noches. Lo cierto es que, a la fecha, no hay una institución que pueda afirmar con certeza el número exacto de personas que han ingresado a territorio chileno, y que cada día siguen llegando.

Los procesos migratorios, y con ello el ingreso masivo de familias, en principio no tuvieron una respuesta organizada por parte del Estado o esta fue claramente insuficiente. Los espacios públicos de ciudades como Iquique se transformaron en el hogar de muchas de esas familias. Plazas, veredas y calles fueron, durante meses, campamentos improvisados en los que muchas personas instalaron sus carpas y sus enseres. Así, en la precariedad, comenzaban una nueva vida en un país que les era ajeno y que, a su vez, los llenaba de esperanzas.

El día de la vergüenza

Los organismos del Estado y la población reaccionaron, al principio, con total indiferencia o con creciente molestia por la presencia de inmigrantes. Finalmente, alentada y tergiversada en las redes sociales, la situación explotó el 25 de septiembre de 2021 con una marcha contra esas personas. El día de la vergüenza le llamaron, porque un centenar de manifestantes actuaron de manera violenta y racista contra niñas y niños migrantes, y sus familias.

Una imagen que ilustra tales conductas es la de un coche de bebé que fue lanzado al fuego por un ciudadano, con mascarilla y vistiendo la camiseta de la selección chilena. Esa fotografía, captada por



Alex Díaz, dio la vuelta al mundo (Fossa, 2021) y se difundió de forma rápida por medio de teléfonos celulares, donde también llegaban las noticias de ese aciago día en la ciudad del norte. Pero como todo acto tiene más de una respuesta, esa acción en particular, que generó tristeza y rabia, también provocó el movimiento de diversos grupos en ayuda de las personas migrantes que habían sido desalojadas de forma violenta de los espacios que ocupaban. Profesoras y profesores de la carrera de Educación Parvularia, sus familias y muchas organizaciones sociales y de mujeres salieron en apoyo a niñas y niños migrantes; fueron en busca de alimentos, a recoger enseres, a reubicar a las familias desalojadas y a un sinnúmero de acciones de protección, en especial dirigidas a lactantes. El objetivo inmediato: aportar para cubrir las necesidades materiales más urgentes.

Aquel fue un primer encuentro con una realidad invisibilizada. A pesar de estar ahí, al pasar por la plaza no había conciencia de las familias y, en especial, de la situación de las infancias. Estudiantes y docentes se encontraron con familias separadas, niñas y niños descalzos, lactantes recién nacidos, bebés sin inscripción de nacimiento. Hubo un encuentro con la desprotección de la infancia, rodeada de hambre y tristeza.

La semana siguiente a los acontecimientos se realizaron actividades de reflexión con las estudiantes de Educación Parvularia. Ese día de la vergüenza daba paso al diálogo sobre creencias, prejuicios y diferentes puntos de vista que se ponen en juego a la hora de enfrentar distintas perspectivas. Así, en una serie de conversaciones, se recogieron las opiniones de estudiantes y fue un impacto apreciar que existía una sensación de, al menos, distancia con las familias migrantes. Los casi dos años de pandemia nos dejaban a un grupo de estudiantes que poco contacto habían tenido entre sí. Este grupo de educadoras en formación tampoco había tenido contacto con las familias que arribaron

al país ni con la ternura del encuentro cara a cara de esas infancias postergadas. El contexto de la pandemia generó un espacio de vinculación virtual que se desapegaba de esta vinculación presencial. La conexión en línea resultaba distante comparada con la costumbre de encontrarse con los cuerpos, como se hacía en las aulas universitarias.

El proyecto de práctica

A partir de las reflexiones que se recogieron, el equipo docente de la carrera de Educación Parvularia determinó realizar un proyecto de educación comunitaria con población migrante en tres fases: diagnóstico, desarrollo y evaluación. En la etapa de diagnóstico se proponía obtener información acerca de las condiciones en las que vivían esas niñas y esos niños migrantes, a la vez que se consideraba el encuentro personal de las estudiantes con las y los párvulos. El diagnóstico sirvió como una manera de construir confianzas entre las familias y el equipo proveniente de la universidad.

En ese proceso inicial se generaron los primeros contactos y las primeras interacciones, que sirvieron para, poco a poco, ir identificando a las familias. Las condiciones de habitabilidad eran mínimas: carpas en las que habitaban tres, cuatro o más personas; familias que preparaban sus alimentos en la calle; un fogón devenido en cocina afuera de la carpa. Su dieta estaba basada, fundamentalmente, en la presencia de carbohidratos (papas y arroz) y de golosinas que la gente les entregaba. Vivían con falta de agua, incluso para beber. Al no existir un baño, las madres tenían que dejar con alguien a sus hijas e hijos para poder ducharse algunas veces a la semana.

Había familias jóvenes con niñas y niños en etapa de educación parvularia. Llamaba la atención la cantidad de bebés de reciente nacimiento o menores de dos años, muchas y muchos aún sin una



inscripción de nacionalidad, dado que habían nacido en tránsito. La principal necesidad de esas familias era encontrar viviendas para arrendar y un trabajo para mantenerse. También observamos a adolescentes viviendo sin sus familias e identificamos que las niñas y los niños no habían tenido acceso a la escolarización por varios años, a pesar del marco normativo que ampara ese derecho (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Tal documento ministerial establece los compromisos que asume el Estado chileno para asegurar a las niñas y a los niños migrantes el derecho a la educación. No obstante, muchas familias relataron llevar años de viajes y traslados, primero de Venezuela a Colombia, desde allí hacia Perú o Bolivia y, finalmente, hasta Chile. En ese contexto de permanente tránsito, las niñas y los niños no asistieron a la escuela.

A partir del reconocimiento de las condiciones de vida de esas familias, las estudiantes comenzaron a planificar las actividades a realizar, proponiendo a las familias la posibilidad de generar actividades educativas de forma regular. Así, organizaron materiales y acciones para desarrollar habilidades en las niñas y en los niños.

La práctica docente en la calle

Estar presentes podría significar que nuestra presencia –es decir: nuestro cuerpo– siente, padece; que esa presencia no puede postergarse, ni hacia atrás ni hacia delante: se trata de un aquí y un ahora que podría ser ancho y largo pero que no puede ser ni antes ni después.

Carlos Skliar (2015)

El proyecto que se fue armando tenía el objetivo de construir una relación entre las estudiantes de Educación Parvularia y las niñas y los niños migrantes. Aunque también existía otro objetivo: resolver la necesidad de encontrarse entre las estudiantes, de volver a construir comunidad. El contacto entre docentes y estudiantes había sido solo a través de la pantalla. Las estudiantes, por su parte, no habían tenido contacto entre sí.

El grupo de WhatsApp dio paso a un grupo de “carne y hueso”, que se encontraba todas las semanas. Tener práctica sería entonces un proceso real, no virtual. Se armó de ese modo una realidad corporal anhelada por parte de las estudiantes y de sus docentes. La práctica pasó a ser una relación entre estudiantes, con sus docentes y con las familias migrantes que habitaban de forma temporal las calles de Iquique. Mientras tanto, la universidad seguía cerrada y los protocolos seguían siendo definidos con énfasis en el control sanitario. De esa forma se mantenía la distancia física que, a su vez, impedía la realización de actividades presenciales. En tal escenario, el proyecto se planteó como una necesidad de encuentro, sosteniendo el valor de las interacciones humanas para la construcción del conocimiento educativo.

De algún modo, este proyecto se construyó con la fuerza de una porfiada rebeldía. Así, con las mascarillas puestas y el alcohol gel auestas, se comenzó con el proceso de práctica educativa. Todos los niveles de la carrera de Educación Parvularia salieron a sus prácticas una vez a la semana, para trabajar con las niñas y los niños migrantes. El trabajo se dio con una migración fuera de lo común, con familias en situación de calle. De esa manera, entre las carpas y las cocinas sobre el suelo, se solicitó autorización a las madres (y a algunos padres) para poder desarrollar actividades pedagógicas con sus hijas e hijos, que, por diversas razones, aún no asistían a la escuela.



En las veredas y en plazas fueron armados improvisados espacios educativos, los cuales se fueron llenando de lápices de colores, de música infantil, de dibujos. Así, se fue construyendo un nuevo tipo de aula, una pedagogía en la calle o, mejor dicho, un proceso de formación docente en la calle. No había pizarrones, no había sillas, no había aquellos implementos de los cuales siempre disponemos dentro del aula. ¿Qué había entonces? Había intención educativa, que no es otra cosa que la intención de educadoras y educadores por guiar el aprendizaje, sin importar la condición que tengan las niñas y los niños. También, desde esa infancia vulnerada, emergía un gran impulso por aprender. Responder a esa curiosidad infantil nos motivaba a continuar. Esa intención educativa, ese respeto por el derecho a educar, fue también uno de los primeros objetivos para la formación de las estudiantes de pedagogía: el derecho a la educación.

Un segundo elemento que impulsó el proyecto fue la empatía. Pensamos que es importante pasar de la simpatía a la empatía, pues, tal como señala Jodi Halpern (2001), la empatía es diferente a la simpatía, porque, aunque ambas tienen una resonancia emocional entre seres humanos, la primera consiste en esa capacidad de ponerse en el lugar de otra persona. En ese sentido, la idea era ir más allá de un acto caritativo y considerar a niñas, niños y bebés mirándolos con empatía; ir a lo profundo de las vidas de las personas, enfrentar esa realidad con todo lo que estaba pasando alrededor. En un período de pandemia, las malas condiciones se transformaban en peores, por lo que tomamos en consideración una mirada pedagógica desde la empatía, una mirada a través de la cual pudiéramos aprender de la otra y del otro: ¿cómo es la vida de la otra persona?, ¿qué es lo que puedo darle?, ¿qué puedo aprender de su experiencia? De algún modo, nos movíamos hacia la comprensión de que la otra persona tenía un espacio, una biografía, y era más que un sujeto que vivía en la calle. Esa comprensión era la que necesitábamos que se extendiera a las estudiantes, futuras educadoras de

párvulos. Así, entonces, en la calle, fuimos construyendo esa formación docente.

La justicia social fue un tercer elemento que movilizó la tarea. En la Universidad Arturo Prat existe un equipo que desde hace años viene pensando en las posibilidades de una educación para la justicia social mediante los procesos de formación docente (Abarzúa Ceballos, 2018; Carvajal, 2018; Dávila, 2018; Rojas, 2018; Rojas y Dávila, 2021; Dávila, 2022; Dávila, Bastías y Rojas, 2022; Ferrada et al., 2021). Desde esa mirada es que vemos que la justicia social debiera ser un eje central en la formación del profesorado y, entonces, pensamos en cómo pasar de una justicia social de reconocimiento (Fraser, 2008; Young, 2000; Honneth, 2006) a una justicia social práctica, entendida esta como el paso a la acción docente en los microespacios que construimos (Silva-Peña, 2021). Para nosotros también es importante, en este contexto, la repolitización de la formación docente; esto es, “relevar los deseos de cambio educativo, más allá de lo instituido, trastocando el orden existente” (Silva-Peña et al., 2021: 529). Pensar en una formación para la justicia social es parte de ese proceso de repolitización.

Aprendizajes iniciales a partir de la experiencia

*Este país me pone sus pies fríos sobre el pecho
su rostro de máscara ilegible extendido como burla.
Me obliga a implorarle al viento que me explique la
voracidad de este engaño.*

Gioconda Belli (2010)



Atender a niñas y a niños pudo ser un proceso difícil de considerar en cierto momento, en especial para las estudiantes que tenían una reticencia a acercarse a personas migrantes. Algunas expresaban temor a “los venezolanos” o a “los colombianos”. Esos temores, pensamos, son generados por los medios de comunicación y por quienes se ocuparon de alimentar una percepción que asocie la delincuencia a la migración. Esto construye una imagen que señala que la violencia es solo ejercida por personas extranjeras que han llegado en los últimos años. También, consideramos que se trata de algo de aporofobia (Cortina, 2017), esa fobia inoculada en la familia o en el grupo de referencia contra las personas inmigrantes latinoamericanas pobres. Hablamos de una actitud que es diferente cuando se trata de una persona migrante que proviene con un capital suficiente para generar algún negocio. Así, en una ciudad que históricamente ha sido multicultural; hoy, algunas personas consideran la migración como un problema.

Esa nueva mirada de la infancia migrante en situación de calle es la que quisimos construir con este proyecto. En esa dirección, como una forma de recoger los aprendizajes obtenidos en la primera etapa, nació la idea de sistematizar la experiencia, bajo el entendido de que necesitamos ampliar la comprensión de este proceso para poder mejorar. En ello, la escritura es una manera de registrar las experiencias y de comunicar acciones y pensamientos en torno al quehacer colectivo desarrollado.

Sin duda alguna, las preguntas que nos hacemos hoy son: ¿qué es lo esencial para educar?, ¿qué necesitamos?, ¿son importantes las pizarras o el proyector? En esto están contenidos los primeros aprendizajes: podemos formar en diferentes entornos, no es necesaria la infraestructura –o, al menos, no es fundamentalmente necesaria –, tenemos que aprender que en todo momento podemos educar. Como aprendizaje, también nos queda que el proceso de construcción de esta

pedagogía de la calle es un proceso de formación que nos da la posibilidad de construir un nuevo espacio, de rearmar las relaciones y de reconstruir las confianzas.

Relacionar a las estudiantes con la realidad que vivían las familias migrantes implicó que emergiera una forma de cultivar las nociones de derecho a la educación, de empatía y de justicia social. El proyecto fue una reacción a lo sucedido el 25 de septiembre de 2021 y que, quizás, si esa manifestación no se hubiese producido, no estaría presente la percepción del problema que surgió en la desconexión entre personas. Aquí, entendemos, se genera una nueva etapa.

El trabajo realizado es aún incipiente y, sin embargo, ya marca un camino nuevo: hacerse cargo del rol educativo, de la formación de nuevas educadoras que transformen la realidad que vive Chile. Ese proceso en la actualidad se vive en las calles de Iquique y en la Universidad Arturo Prat se gesta un proceso de reflexión inserto en el corazón mismo de los problemas de la región. La fotografía del coche lanzado al fuego hoy puede ser reemplazada por niñas y niños migrantes aprendiendo junto a las futuras educadoras de párvulos.

Referencias bibliográficas

Abarzúa Ceballos, L. (2018). Aproximaciones a la influencia de la poética de la fiesta de la tirana en la construcción de la identidad cultural: estudio de caso con niñas y niños bailarines. En Ferrada, D. (ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 213-232). Ediciones UCM.

Belli, G. (2010). *Mi íntima multitud*. Colección Visor de Poesía, 511. Visor.

Carvajal, O. (2018). El desarrollo del "darse cuenta". Aportes de la disciplina de desarrollo personal a la educación para la justicia social. En Ferrada, D. (ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en*



educación para la justicia social (pp. 191-211). Ediciones UCM.

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.

Dávila, G. (2018). Evaluación y propuestas de estudiantes sobre el rol social que cumple la universidad. Demandas por una formación democrática. En Ferrada, D. (ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 137-162). Ediciones UCM.

Dávila, G. (2022). La Justicia Social en las Universidades. En Jerez, O. y Rojas, M., *Innovar y transformar desde las disciplinas: experiencias claves en la educación superior en América Latina y el Caribe 2021-2022* (pp. 680-692). Universidad de Chile.

Dávila, G.; Bastías, C.; Rojas, B. y Astorga, B. (2021). La construcción de vínculos de organización colectiva en tres aulas comunitarias de Chile. En *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era del SARS COV 2* (95-101). Dickinson.

Dávila, G.; Bastías, C.; Rojas, B. y Astorga, B. (2022). La organización colectiva y las relaciones intersubjetivas de tres aulas comunitarias de Chile. *Revista Brasileira De Educação*, 27.

Ferrada, D.; Del Pino, M.; Dávila, G.; Astorga, B. y Rojas, B. (2021). Los principios de reconocimiento recíproco y paridad participativa para una educación con justicia social. En D. Ferrada (ed.), *Educación con Justicia Social. Propuestas para una nueva constitución en Chile* (20-39). Ediciones UCM.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.

Fossa, L. (28 de septiembre de 2021). La historia detrás de la foto del coche: "Como fotoperiodista me da orgullo haberla hecho, pero como iquiqueño me da vergüenza." Interferencia, periódico digital. <https://interferencia.cl/articulos/la-historia-detras-de-la-foto-del-coche-como-fotoperiodista-me-da-orgullo-haberla-hecho>



Educación en tránsito. Historias de pedagogía, migración y calle

Greder, A. (2007). *La isla*. Lóguez Ediciones.

Halpern, J. (2001). *From Detached Concern to Empathy: Humanizing Medical Practice*. Oxford University Press. <https://play.google.com/store/books/details?id=S4ARDAAAQBAJ>

Ministerio de Educación de Chile (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2022). <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>

Plataforma Nacional de Chile (2022). Análisis del conjunto de necesidades para el plan de respuesta para refugiados y migrantes 2022. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/R4V-JNA-2022.pdf>

Rojas, B. (2018). La pedagogía radial como una metodología participativa y democrática. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 39-57). Ediciones UCM.

Rojas, B. y Dávila, G. (2021). Y nos tomamos la radio. Propuesta didáctica dialógica en la formación inicial docente. Universidad Arturo Prat.

Silva-Peña, I. (2021). Justicia social como eje de la formación inicial docente. En Silva-Peña, I.; Oliva, M. A.; Espinoza, O. y Santa Cruz, E. (eds.), *Desigualdad y discriminación educativa en Chile: Diagnósticos y propuestas* (pp. 203-215). Editorial UTEM.

Silva-Peña, I.; Hímeri-Fernández, J.; Hormazábal-Fajardo, R.; González-García, G.; Rojas-Rodríguez, B. y Jara-Illanes, E. (2021). Repolitización de la formación inicial docente en un Chile post pandémico. En Romero, M. y Tenorio, S. (eds.), *La educación en tiempos de confinamiento. Perspectivas de lo pedagógico*. Fondo Editorial UMCE/Ariadna EdicionesSkliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. Dossiê "Didáticas para as diferenças", Pro-Posições, 26(1). <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507605>

Young, I. M. (2000). La justicia y la política de la diferencia. Ediciones Cátedra / Universitat de València/Instituto de la Mujer.





Volver a la infancia

Volver a la infancia

Carla Norambuena Beltrán

Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas

*¡No corras, ve despacio,
que adonde tienes que ir es a ti solo!
¡Ve despacio, no corras,
que el niño de tu yo, recién nacido,
eterno,
no te puede seguir!*

Juan Ramón Jiménez (1918)

Identidades y recuerdos

Volver a nuestra infancia. Recorrer los pasillos, los espacios secretos en la casa y en la escuela. Las calles donde jugábamos. Los adornos en la casa de la abuela. Los encuentros y las despedidas. El



helado de agua. El raspón en la rodilla. Las discusiones esparcidas por las personas adultas en sus tantos descuidos, a las que, por curiosidad innata, les prestábamos oído. Los momentos en los que nos escucharon y también en los que nos ignoraron. Recordar (como si fuera ayer) a quienes nos violentaron, al igual que a quienes nos dieron contención.

La construcción (o la deconstrucción) de nuestra identidad toma más sentido cuando volvemos a los recuerdos de esa época, de la niñez, cuando con mente adulta intentamos comprender aquellas situaciones que de niñas o de niños no alcanzábamos a asimilar.

Podemos empatizar con una niña pequeña o con un niño pequeño que están en situaciones parecidas a las que vivimos en carne propia a esa misma edad. De ese modo nos podemos aproximar a comprender cómo habría sido nuestra vida si la historia de nuestra niñez hubiese sido distinta.

Entre descuidos y sobreprotecciones, los adultos distraídos guardan celosos a sus niños heridos. Y entre descuido y descuido, a veces, las más afortunadas significan libertades necesarias para esbozar sonrisas en los rostros de niñas y de niños

Desarrollo personal y social en la infancia migrante

Alegres, despreocupados, confiados y entusiastas. No dejo de pensar en las niñas y en los niños de las comunidades migrantes, y en cómo dichas comunidades lograron cimentar esa regocijante personalidad.

Antes de comenzar la ejecución del proyecto con niñas y niños migrantes en Iquique, los prejuicé; pensaba que serían tristes, tímidos y reacios frente a nuestra presencia. Muy por el contrario, y a pesar de las situaciones adversas por las que han tenido que pasar, se veían alegres, como si nada

les faltara para ser felices. Aquello provocó en mí (además de vergüenza por todas las veces que me quejé sentada en mis privilegios) una disonancia cognitiva que fracturó todas mis capas de defensa, hasta dejar expuesta a mi niña interna.

Despojada de corazas, intento imaginar lo que ha tenido que vivenciar la niñez migrante en situación de calle. ¿Cómo se sentirá ser niña o ser niño y cruzar el desierto caminando? Y en esa tentativa de empatizar, sin comprender aún muy bien por qué, mi memoria me devuelve momentos difíciles de mi propia infancia. Duele ver esos rostros pequeños curtidos por el sol, así como duele recordarme pequeña y con el alma rota.

Me resulta nauseabundantemente incomprensible la apatía hacia la infancia, desde una adultez que limita, ridiculiza, expone, subestima, minimiza, maltrata, invisibiliza. Me resulta paradójico pensar que, en el intento de empatizar con esa infancia vulnerada, veo el reflejo de mi propia niñez transgredida. No es la primera vez que experimento este tipo de emociones. Me ha pasado con mis hijas también. Emma y Aurora, entre sus miles de enseñanzas, me han permitido visualizar a la niña herida que vive oculta en mí. Muchas veces ellas son como espejos que me enrostran mis cicatrices en proceso de sanación.

En nuestra cultura es común observar métodos de crianza que implican coartar la libertad de vivir la niñez. Se prohíbe ensuciarse, moverse, hacer ruido. Esto ocurre a veces en un ambiente hostil, con estilos de crianza autoritarios y castigadores, donde las discusiones, los gritos y los insultos son constantes. Esa fue mi realidad. Como resultado, por supuesto, fui una niña muy tímida, temerosa, de poca agilidad, muy dependiente de las personas adultas. Hasta el día de hoy me cuestan trabajo los asuntos relacionados con mi desarrollo personal y social.



¿Será que la falta de empatía de algunas personas hacia las comunidades migrantes es producto de que somos una sociedad cuyos seres adultos provienen de infancias heridas? Tal vez la sobreprotección hacia nuestras niñas y nuestros niños es consecuencia de ello. ¿Sobreprotección o falta de confianza en las capacidades de la niñez? En mí, evidentemente, no confiaron.

También es común al ingresar a un aula de jardín infantil en Chile observar en las niñas y en los niños desconfianza, temor y timidez. Resulta todo un desafío pedagógico obtener su confianza. No voy a generalizar, por supuesto, pues podrían ser muchos los factores que determinan la identidad en la infancia.

Por lo mencionado, me es fácil reconocer las infancias incomprensidas. Desde mi reflexión, me surge la necesidad de comprender cómo es que las niñas pequeñas y los niños pequeños de las comunidades migrantes tienen como factores en común el ser alegres, despreocupados, confiados y entusiastas. Algún elemento debe confluir para que hayan construido una personalidad con tales características.

"¿Te vas a ir a bañar al mar?", preguntó Moisés. "¡Sí, más tarde vamos!", le contestó alegre Carlos. Ambos esperaban muy entusiastas la actividad que se iba a desarrollar esa tarde en el sector de Plaza Slava, en la costanera de Iquique. A lo lejos se vislumbraban las carpas donde seguramente estaban los miembros adultos de las familias migrantes. Las educadoras en formación se reunieron en círculo e invitaron a las niñas y a los niños a participar en la actividad.

"¡Vamos a cantar! ¿Alguien se sabe alguna canción?", preguntó a las niñas y a los niños una de nuestras estudiantes. Gran parte indicó que Carlos se sabía una canción. Él, sin oponer resistencia, procedió a cantar: "Yo no quiero comer cebolla, quiero estar contigo, pero no me gusta la cebolla...".

El resto reaccionó ante la canción. Muy alegres, aplaudían, reían y saltaban. Al parecer conocían ese canto. De inmediato me di cuenta de que esa canción, tan simple (de evidente autoría de Carlos), era parte de sus vivencias en ese pedazo de sitio ajeno donde se asentaba transitoriamente su comunidad. Quizás en una fría noche, a la orilla de playa, compartieron esa comida con cebolla que alguien les regaló y que a más de alguno no le gustó.

Era un grupo de aproximadamente 15 niñas y niños, de entre uno y 14 años de edad. Carlos era el mayor. Se manifestaron muy alegres de que les estuviésemos acompañando ese día, fervorosamente y con alta disposición a participar de lo que fuese que les ofreciéramos como actividad. Ese fue el momento cuando llamó mi atención esa desbordante personalidad que manifestaban. No demostraban vergüenza de expresarse. No había personas adultas cerca, salvo una mujer (más tarde supe que era una adolescente de 17 años) que se acercó, con su bebé de meses, y se sentó en el sector que habían dispuesto las estudiantes para las y los lactantes.

Mientras las educadoras en práctica disponían los elementos para la siguiente actividad, tuve la oportunidad de conversar con Carlos. Me comentó que tenía 14 años y que su madre había fallecido. Me quiso compartir una canción, para lo cual necesitaba una guitarra. Enseguida recordé la guitarra que tengo guardada detrás del sillón de casa. Pensé en lo bueno que hubiese sido traerla y regalársela. De seguro él le hubiese dado mejor uso del que yo le doy. Con la misma melodía de "la cebolla", me cantó la canción que había compuesto para su madre: "Mamá, quiero estar contigo. Mamá, yo te extraño...". Sus grandes ojos vidriosos dejaban entrever el dolor que ya ha vivido a su corta edad, y el nudo se instaló pesado en mi garganta. Carlos vino a Chile viajando desde Bogotá con su tío, a quién le perdió el rastro en el camino. Estaba solo.... A los 14 años estaba solo en un



país ajeno. Esto retumbó fuerte en mi cabeza. El llamado de una de las estudiantes, anunciando la próxima actividad, interrumpió su relato.

Con sus pies descalzos, un niño pequeño de aproximadamente cinco años venía cargando a una bebé de tan solo un año (lo supongo por su tamaño). La bebé lloraba desconsolada, así que decidí tomarla en brazos e ir en búsqueda de su mamá, a la que no se veía cerca. Comencé a caminar con la bebé en dirección a las carpas. Fue cuando Carlos decidió recibirla e ir él en búsqueda de la madre.

Había varios adolescentes rodeando el lugar en el que estábamos desarrollando la actividad. Reacios a participar, conversaban entre sí. Presumo que eran las hermanas y los hermanos mayores de las niñas y de los niños que nos acompañaban. En realidad, nunca lo supe con certeza. Debí haberles preguntado.

Las niñas y los niños más pequeños corrieron, saltaron y rieron. Mucha participación, nada de desgano. También hubo propuestas de juegos, preguntas y comentarios. Se observaban muy solidarias y solidarios entre pares. Sus caritas tenían un evidente daño solar y estaban carentes de higiene. Vestían ropas de escuelas conocidas de Iquique.

Tocó la hora de compartir una colación. Devoraron con mucho gusto los huevos duros que llevó una de las educadoras en formación. Me vuelvo a recriminar porque no se me ocurrió llevar la guitarra. Carlos se ofreció para cantar nuevamente. Ahora quiso compartir con todo el grupo la canción dedicada a su mamá. Un silencio estremecedor envolvió el lugar. Educadoras, niñas y niños escuchaban con atención el triste relato. Moisés, uno de los amigos de Carlos, se me acercó de forma discreta y me susurró al oído: “Es que él no tiene papás”. Su pequeño rostro reflejaba tristeza y empatía por el sufrimiento de su amigo.

A la semana siguiente nos tocaba volver a ese lugar. Decidí que llevaría la guitarra para que Carlos cantara sus canciones en compañía de ella. Aquello no fue posible, los desalojaron. No volvimos a ver a Carlos ni a Moisés, como tampoco a esa joven madre con su bebé. Por la televisión vimos cómo echaban dentro de un camión los colchones sobre los que esas familias dormían. La guitarra sigue llenándose de polvo detrás del sillón y, cada vez que la veo, me duele profundo el nudo en la garganta.

Tras el desalojo de las comunidades migrantes en Plaza Slava, decidimos trasladarnos con el grupo de estudiantes hacia los alrededores de la catedral. Allí acudimos los días restantes del proyecto.

Nos percatamos de que las familias cambiaban de una semana a la otra. La situación era muy similar a la que pudimos visualizar en la playa: desbordante alegría de las niñas y de los niños, y escasa participación de las personas adultas responsables de su cuidado. Bien a lo lejos podíamos divisar a personas mayores, pero sin intención de supervisar. Muchos niños y muchas niñas se acercaban para participar en las actividades. Volvió a llamar mi atención la personalidad con la que se expresaban. Participaban cantando e incluso se ofrecían para cantar otras canciones que ellos se sabían. Eran muy hábiles en las actividades de corporalidad y de movimiento, incluso las más pequeñas y los más pequeños así lo demostraban.

Aprendizajes y reflexiones

Tras las reflexiones en clases con un grupo de estudiantes, llegamos a la conclusión de que la actitud de las personas adultas a cargo de esas niñas y de esos niños, que desde nuestra cultura podría ser



interpretada como desidia, de alguna u otra manera ha sido beneficiosa en cuanto a la construcción de sus propias identidades.

Para que la primera infancia establezca su propia identidad desde una capacidad autónoma se requiere que las personas adultas que están a cargo de su cuidado les brinden el espacio, el tiempo y las oportunidades para desarrollarla. Esto implica confiar en sus acciones, confiar en que son capaces de realizarlas por su cuenta. Así, al tener el espacio y el tiempo para ser autónomas y autónomos, las niñas y los niños sienten confianza en sus propias capacidades y, por ende, se eleva su autoestima y se construye un autoconcepto positivo.

A lo anterior se suma el hecho de que pudimos observar a niñas y a niños muy ágiles, con lo que se podría suponer que desde muy corta edad tuvieron la libertad de moverse. Además, y tal como hemos observado en todo este tiempo de crisis migratoria, esas comunidades transitorias están conformadas por varias familias, por lo que es poco común ver grupos familiares por separado. Esto nos revela que se mantienen unidas, lo cual refuerza en las niñas y en los niños el sentido de pertenencia a su cultura de origen. En conjunto, comparten formas de vida, historias, cantos, tradiciones, modismos, sentido del humor, temores y sueños. Por tanto, las y los párvulos han tenido la oportunidad de construir su propia identidad desde la relación que tienen con sus coterráneos dentro de sus comunidades.

La infancia necesita con urgencia que las personas adultas que acompañamos sus aprendizajes nos hagamos cargo, primero, de todas aquellas heridas que pudieron ocasionarse en nuestra propia niñez; que nos hagamos conscientes de que nuestro actuar está enraizado en ese periodo en el

que también fuimos niñas y niños. Cuando me refiero a hacernos cargo no significa, por supuesto, solucionarlo del todo, sino emprender ese camino (sin fin) de desarrollo personal para abrazar en primer término a nuestra niña o a nuestro niño interior, confiar en ella o en él y darle más espacio para que se manifieste con confianza. Así, desde esa autoconfianza, nos sirve también confiar en la primera infancia, en sus capacidades, en sus opiniones, en su inmenso potencial; darle la libertad de descubrir el mundo, tal como lo hacen las familias migrantes de manera espontánea.

Me inquieta ahora pensar que cada historia de infancia deja huellas o cicatrices en las personas adultas que educamos o acompañamos en la formación como educadoras y educadores. ¿Será que a todas y todos nos pasa que proyectamos nuestra niña interna o nuestro niño interno al relacionarnos con la primera infancia? Quizás esa proyección, cuando las heridas de infancia son más profundas, tiende a invisibilizarse por supervivencia o como mecanismo de defensa. ¿Significará esto una especie de bloqueo que impide conectar con la frecuencia de la niñez? Desde ese escenario, ¿cómo relacionarnos con las niñas y los niños desde la empatía y con vínculos realmente afectivos a partir de la propia niñez herida?

También me pregunto: ¿Qué sucederá con esa alegría de las niñas y de los niños migrantes cuando pasan de la niñez a la adolescencia? ¿Por qué Carlos conservaba su sentido del humor después de tanta adversidad vivida? ¿De dónde sacan los recursos para construirse resilientes en medio de tan cruda realidad? ¿Qué hacemos como educadoras y educadores con esa información para proteger a las niñas y a los niños (independiente de su cultura de origen)? ¿Cómo desarrollar un currículo educativo que rescate aquellos aspectos valiosos del capital cultural de las familias más vulneradas, sin que intervenga ese prejuicio instantáneo que surge de la proyección que hacemos



desde nuestra propia experiencia?

Como docentes que formamos a educadoras y a educadores tenemos la responsabilidad de dialogar sobre esas y otras interrogantes, sobre acoger y acogernos, sobre permitirnos sanar las heridas de nuestra propia infancia al relacionarnos con la niñez, sobre posicionar a las niñas y a los niños como nuestros más sabios maestros curanderos.

Tantas interrogantes abren espacio a miles otras más... Creo que es hora de desempolvar la guitarra y practicar las canciones que me sé y, por qué no, de aprender otras nuevas. Cantar a todo pulmón con mis hijas, mis más grandes maestras.

Referencia bibliográfica

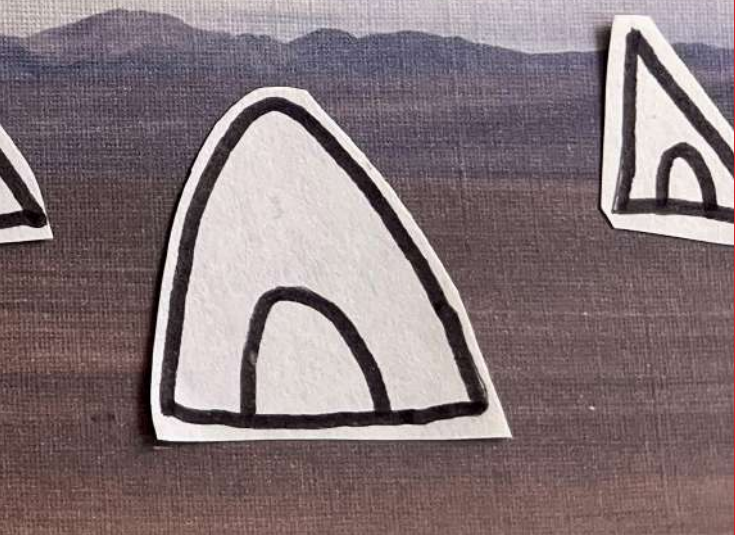
Jiménez, J. R. (1918). *Eternidades*. Alcoy.

Para Emma, Aurora, Moisés, Carlos y tantos más...

Sepan que hubo infancias fracturadas que hoy intentan ser adultos reparadores.



**"Maestra, quiero
escribir casa, mar y
escuela"**



“Maestra, quiero escribir casa, mar y escuela”

Bessie Rojas-Rodríguez

Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas
Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Mirarnos en y desde la calle

Octubre de 2021. Llevamos un año y medio de pandemia, de llamados públicos e insistentes a quedarnos en casa, de indicaciones y de órdenes para no salir. Un virus nos mantuvo haciendo la vida doméstica y la vida pública desde el hogar. Levantarse para no salir, prepararse para quedarse quietas y quietos en casa. El mismo paisaje se repite monótonamente cada día luego de encender el computador. Es demasiada la vida que se transforma en digital: trabajo virtual, reuniones virtuales, clases virtuales. Las clases se dan ya no como una donación ni un encuentro. Delante de una pantalla intentamos ahora articular una explicación, una idea, una propuesta, sin saber si nos escuchan o comprobando con angustia que no nos escuchan. Pareciera que todo empezará a tomar forma digital, menos la pobreza. La pobreza no es virtual. La pobreza avanza con el virus y empuja a un puñado de familias desde el calor y la belleza de Venezuela a nuestra histórica ciudad de Iquique.

Cada día muchas familias (448.000 informan las cifras oficiales) llegan a Iquique cargando toda una vida en un bolso. Ni la ciudad ni su gente, como tampoco el Estado ni el gobierno ni las iglesias ni las escuelas, estaban preparadas para hacerse cargo del fenómeno migratorio. Iquique, ciudad que fue



de Perú, que recibió a población china, croata e italiana, que se hizo de tantos colores, mantuvo a las personas migrantes en improvisados campamentos, en plazas públicas y en sitios eriazos, mientras las iquiqueñas y los iquiqueños seguíamos sin mirar. Hasta que el pasado 25 de septiembre de 2021, el día de la vergüenza, esas familias fueron expulsadas sin rumbo alguno, no sin antes quitarles sus pocas cosas y sin siquiera mostrarles un gesto de humanidad.

Ese 25 de septiembre, desde nuestro rol educativo, previo largo silencio, sentimos como una necesidad la urgencia de asumir la tarea de profesoras y de profesores transformadores. Acordamos que debíamos atender la crisis humanitaria desde la emergencia educativa. Como afirma John Berger: "Solo vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto de elección" (2016: 8).

La propuesta educativa para las niñas y los niños migrantes involucra a las estudiantes (todas son mujeres) y a cada profesora y profesor de la carrera de Educación Parvularia. Como en la película La pizarra, de Samira Makhmalbaf (2000), pretendemos caminar con nuestras pizarras simbólicas en busca de niñas y de niños en situación de calle, con algo para enseñar y tanto por aprender. El fenómeno migratorio, la crisis humanitaria, la respuesta del Estado y la posición de la población son muy complejos. Por ello, asumiendo nuestra tarea educativa, nuestra iniciativa es simple; nos abstraemos del escenario y nos concentramos en la coreografía.

Caminamos por la costanera después de un año y medio de casi no salir de nuestras casas, un poco perdidas y perdidos. Es octubre y hace calor. El sol del verano se acerca y empieza a abrumar. Yo no las reconozco, a ellas, a mis estudiantes; ellas sí saben mi nombre y me llaman. Nos esperamos mirando el mar, perdiendo los pensamientos en el horizonte que nos aguarda. El lugar de encuentro es donde están las letras que indican el nombre de la ciudad, Iquique, que se sostienen y muestran

colores vibrantes, y en las que se adivina muy pronto la vulgaridad del humilde material con el que están construidas (aglomerado de madera). Así se muestra el parque de césped y palmeras, que se dice incluso desde sus carteles de promoción y que esconde en los rincones a niñas y a niños migrantes que duermen ahí.

Avanzamos buscando a esas niñas y a esos niños, al principio con miedo de no encontrarlos, pero también con miedo de hallarlos. Nuestro plan, tan pequeño y tan simple, necesita de ellas y de ellos, dispuestos a jugar para concretarse. Cada familia que observamos, cada mirada que cruzamos, cada sonrisa que parecemos adivinar por debajo de las mascarillas nos comunican ilusión y desasosiego. Al haber pasado mucho tiempo sentadas, dentro de nuestras casas, todavía no sabemos interpretar las cejas que se levantan, las manos que se entrecruzan, los pies que se adelantan, las arrugas de narices que sonríen.

El proyecto que tenemos es un pequeño intento de hacer algo educativo por esas niñas y esos niños, pero, sobre todo, es un intento algo desesperado por sensibilizar a algunas de nuestras estudiantes que nos relatan intrincadas historias para justificar y conseguir autorización para no participar, y que nosotros simulamos aceptar para no discutir. Acogemos sus recelos, sus miedos, sus incertidumbres, mas no sabemos cómo detener, con firmeza y al mismo tiempo con amor, los prejuicios. Cada queja por el fuerte sol, cada fundamentación sobre los peligros que esconde la calle a mediodía, cada temor por los rostros diferentes son una espina. A su vez, cada sonrisa, cada gesto de acogida y cada entusiasmo nos ilusionan. Estar en la calle es, sobre todo, un intento de sentirnos menos mal con todo lo sucedido ese horrible 25 de septiembre. Las redes sociales y la cultura del consumo han hecho su trabajo mejor que nosotras y nosotros como profesores, y han puesto a ese



“otro”, al migrante, como peligro, como amenaza. Las cifras dan cuenta de otra cosa, pero el miedo amenazante hoy se ha colado en los barrios y entre la población.

Así, cargando los miedos y las ilusiones, partimos al primer encuentro con la infancia, con la migración, con la educación en la misma calle. Nos despojamos de los programas, de los materiales, del espacio, de las rutinas, y nos quedamos solamente con la tarea. Ahí afuera hay niñas y niños con derecho a aprender.

La atención al fenómeno migratorio debiera considerar la práctica de todos los derechos de las niñas y de los niños, como también de sus familias. En este caso particular, se están vulnerando, entre otros, el derecho a la vivienda, el derecho a la salud, el derecho a la educación, el derecho al acceso a la cultura y el derecho al juego.

Cuando ocurre el encuentro, ese que intuitivamente imaginamos como enseñantes, los prejuicios y los miedos se desvanecen en el contacto, en el verse a la cara, en el estar con los cuerpos y con las miradas. Como nos dice Elena Poniatowska:

Y de pronto, en medio de la tosquedad de nuestras ropas sucias, malolientes, el uno junto al otro, algo nos atravesó blanco y dulce, una tregua transparente. Y nos comunicamos cosas inesperadas, cosas sencillas, como cuando aparece a lo largo de una jornada gris un espacio tierno y verde, como cuando se llega a un claro en el bosque (1985, p.1617).

Aprender en la calle

Caminamos bajo el sol por la costanera de Iquique, a media tarde. Al principio no vimos niñas, niños ni familias, solamente turistas. Seguimos. Más adelante, en la mitad de un pasaje en la península de Cavancha, un niño, montado en sus cuatro añitos, nos saluda, mientras su mamá y su papá trabajan limpiando autos. Nos sentamos al borde de la acera, a su lado. El pequeño saca de entre sus cosas una botella de jugo de arándanos y nos la ofrece. Hace calor y él comparte su bebida a medio tomar, chupeteada, con nosotras, un manojito de temerosas extrañas. Las estudiantes ya sonríen cuando empinamos la botella, olvidando los miedos a la población migrante, a los contagios y a las recomendaciones de cuidarse de ambos.

La madre de ese niño, que es tan joven como las estudiantes, nos cuenta sus historias y sobre sus estudios de enfermería. Cursó casi tres años en la Universidad Central de Venezuela, en Caracas; no pudo seguir estudiando. "Todo está podrido allá", nos dice. No le hacemos preguntas. Es ella, más bien, quien nos interroga: "¿Cómo se llaman? ¿Qué hacen? ¿Qué estudian?". Nos sentamos en el suelo, a su alrededor. Luego anima a las estudiantes a salir adelante: "Hay que ponerle bolas, ganen su propio dinero, hagan su propia vida, que nadie las mantenga", las exhorta. También nos cuenta de sus dos años detenida en una horrible prisión de Caracas, situación por la que no quiere volver a pasar. Nos habla de su miedo más grande: que le quiten al hijo. Nos narra cómo se puso "fiera" y le lanzó una botella a un carabinero cuando intentaban llevarse a su marido el pasado 25 de septiembre. Nos cuenta sobre la angustia que vivió al saber que su hijo estuvo perdido por dos días, a propósito del caos, de los desórdenes y de las detenciones de aquel día. Nos pregunta si tenemos hijas o hijos, tal vez para comprobar que la entendemos, que sabemos de su dolor y de su desesperación.



Continuamos caminando. De pronto el pequeño se moja una manga en el balde del lavado de autos, haciéndonos una pirueta. “Ahora sí se van de coñazo”, dice la madre refiriéndose al marido y al hijo. Nos despedimos rapidito, para que no nos disciplinen a la pasada.

Avanzamos hasta ver el primer grupo de carpas, donde también vemos a las madres con sus niñas y sus niños. Las carpas están al borde mismo de la playa, en una de las zonas más turísticas y costosas de la ciudad. Las construcciones se levantan inmensas y el improvisado campamento luce más pequeño y pobre, en tanto que los restaurantes son como una mala broma frente al arroz cocinado en una improvisada cocinilla entre las carpas de las familias.

En el lugar están los carabineros, quienes hacen que las familias corran dos carpas, desde el pasto hasta la acera. Dos mujeres con avanzados embarazos, que se mueven lentamente, guardan sus cosas y se cambian a 20 centímetros de donde están asentadas. No tiene sentido. Las personas que administran los edificios son también mandadores de un minúsculo pedacito de césped y no permiten que las familias migrantes tengan sus carpas en ese espacio. El campamento se mueve esos 20 centímetros para reafirmar el poder de la riqueza y la vulnerabilidad de la pobreza, y esa ridícula distancia es un símbolo de quién manda y quién debe obedecer; los carabineros no son más que funcionarios del engranaje de poderes.

Esperamos a que los efectivos policiales se retiren conformes con lo que nos parece, finalmente, un capricho. También se llevan detenidos a unos jóvenes, no migrantes, lugareños, pero seguro pobres, que estaban bebiendo unas cervezas en la calle. Una pareja de turistas deambula sin percatarse de lo que pasa por todo el lugar, ciegos a voluntad, como hemos estado por meses también nosotras.

Se toman muchas fotos, posando en ese paisaje de olas reventando en las rocas (rocas convertidas en tendederos de ropa secándose al sol, que pertenece a las familias migrantes), carabineros arrastrando detenidos, madres a punto de parir y niñas y niños cruzando las calles como si cruzaran el patio de su casa. La pareja continúa imperturbable haciendo su tarea de turistas. Para ellos están el mar y las casas bonitas. Las personas migrantes y la pobreza no aparecen en su escena porque, cuando no interactuamos, no nos vemos y, cuando no nos vemos, los “otros” no existen ni siquiera para arruinarnos una foto. En medio del embrollo, lo que a nosotras nos resulta más extraño son ellos, los turistas, haciendo de turistas.

Les preguntamos a las madres si podemos jugar con sus hijas y con sus hijos. Nos presentamos y les contamos qué estamos estudiando. Nos sonríen, nos cuentan algo de sus historias y nos autorizan a trabajar. Empezamos. Todo como siempre ha sido, como siempre debía ser, como es en los sueños y en el cada día, como es en cualquier escuela, en cualquier barrio y en cada jardín infantil.

Con las niñas y los niños primero conversamos, nos reímos y jugamos. Ya siendo amigas y amigos, nos decimos los nombres. Leemos un cuento: “La valija de doña María”. Nos escuchan con los ojos muy abiertos. Siguen esa historia de Graciela Montes (2017) con una sonrisa, una mueca y un puchero. Piden ver el cuento de nuevo y, también, como cualquier niña o niño, piden que lo leamos otra vez y una vez más. Participan transformando en gestos y en sonidos los movimientos de doña María al abrir su maleta, como reza esta parte del relato: “Algunas veces están vacías –dijo doña María–, pero otras están llenas. Y la abrió: CLI CLIC”. Simulamos nuevos objetos saliendo de la maleta: camas, bicicletas, juguetes. Así, de manera natural, vamos construyendo los pasos de una didáctica que empieza validando a las familias, que sigue con una propuesta nuestra y con ellas



y ellos transformándola en un nuevo juego que se inicia, se transforma y empieza nuevamente. Terminamos. Nos despiden con abrazos espontáneos y nos dan incluso besos, algunos hasta con mocos. Nuestras estudiantes responden a los abrazos, sonríen con toda la cara, miran a esas niñas y a esos niños con ternura, comparten miradas cómplices, intercambian pequeños tesoros: un lápiz, una cinta para atarse el cabello, en fin, un algo que anda por el bolsillo. Todos esos son gestos que reconocemos al calibrar la coreografía didáctica y al constatar, con los sentidos, que nuestras estudiantes están contentas y están aprendiendo. Ya nadie tuvo miedo ni asco. Nos olvidamos de la hora, del virus, del tiempo, del lugar, de las circunstancias, y solo fuimos nosotras.

Reparar(nos) desde la educación en la calle

Permanecer jugando con las niñas y los niños migrantes en la calle fue un acto con significado reparatorio por lo que ellas y ellos vivieron en septiembre de 2021. También lo fue porque de Iquique se dice que es una ciudad que acoge, juega y sonríe al extranjero. La crisis humanitaria que experimentamos no alcanza solamente a las precarias condiciones en las que viven las personas migrantes, sino a los escasos espacios de actuación que las instituciones otorgan a las profesoras y a los profesores tanto para tomar, con libertad y creatividad, decisiones educativas y éticas como para actuar en consecuencia ante situaciones de crisis.

La tarea educativa no puede estar prescrita si el desarrollo de su quehacer implica la formación de personas, el análisis ético de las situaciones de la vida cotidiana. La toma de decisiones no debería quedar solo en manos de equipos o de autoridades que consideran únicamente los alcances políticos, clínicos o económicos al decidir. Si, como decía Gabriela Mistral, "todo oficio es un linaje", ¿por qué no se les permite a las profesoras y los profesores la tarea de ejercerlo?, ¿por qué tendrían

que suspender su autonomía y relegarla al plano de los recursos o de las metodologías? Hay una autoridad y una dignidad en la tarea de enseñar, que requieren desplegarse en libertad, aun a riesgo de equivocaciones, asumiendo las consecuencias de los errores. Se trata de asumir, tomando las palabras de Gert Biesta (2017), “el bello riesgo de educar”.

Cada vez más, las redes sociales se convierten en el interlocutor hábil y válido que repite muchas veces un discurso de miedo o de odio, el cual es validado por muchas personas. Desde el plano educativo, las profesoras y los profesores necesitamos reflexionar respecto a cuáles son las preguntas que ofrecemos a nuestras y nuestros estudiantes para cuestionarnos respecto a la información que muestran los medios de comunicación y las redes sociales.

Las clases virtuales no posibilitan las interacciones personales y no dan valor al contacto humano como medio de formación. A partir de la experiencia con las estudiantes de Educación Parvularia hemos vivenciado que, cuando las personas se conectan unas con otras en el plano relacional, los prejuicios se suspenden y efectivamente se produce un encuentro. Necesitamos formar educadoras y educadores desde una perspectiva compleja, crítica y consciente de su carácter político. La tarea requiere tanto la atención de esas y esos estudiantes como el arte de las profesoras y de los profesores para conseguir tal atención y poner los temas en discusión, atender preguntas y lecturas, y reflexionar sobre distintas cuestiones y realidades, entre ellas las siguientes: ¿Qué es lo que sostiene la tarea docente en momentos de pandemia, de clases en la calle? ¿Qué es aquello imprescindible que permanece de la tarea educativa? ¿Con qué se quedan las estudiantes de la experiencia educativa con niñas y niños que habitan la calle como si fuera su hogar y, también,



como si fuera su escuela? ¿Cómo formar(nos) para abrazar la educación de las niñeces?

La formación de formadoras y formadores requiere tener como meta la educación en valores humanos, sin dar por sentado que dichos valores son propios de una persona por la sola razón de interesarse en la educación. Necesitamos igualmente entregarles preguntas y facilitarles espacios y experiencias diferentes a los ofrecidos por las redes sociales, preservando la consideración de los derechos humanos como sustento de cualquier relación humana. El arte, la cultura, la literatura, los cuentos y otros tantos recursos tienen la fuerza de las palabras, que permiten resignificar la experiencia. A veces, escuchar una historia diferente a la realidad ayuda para sentir reposo.

Necesitamos urgentemente que las ilusiones y las convicciones pasen a la acción y a la reflexión.

Referencias bibliográficas

Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gili.

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Ediciones SM.

Makhmalbaf, S. (Directora) (2000). *Tajté siah (La pizarra)* [Película]. Makhmalbaf Productions, Fábrica, Rai Cinemafiction, T-Mark.

Montes, G. (2017). *La valija de doña María*. Loqueleo.

Poniatowska, E. (1985). *De noche vienes*. Ediciones Era.





**Mirarme
en tus ojos**

Mirarme en tus ojos

Karla Ulloa Ulloa

Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas

Contexto

Es necesario recordar que la más reciente crisis migratoria que se vivió en la ciudad de Iquique, Chile, fue gatillada por dos hechos significativos. El primero tiene que ver con el ingreso masivo de personas indocumentadas, que derivó en una problemática nacional por el deficiente manejo gubernamental y las escasas condiciones de acogida. El segundo está en correspondencia con la pandemia vivida desde marzo de 2020, que además del desgaste emocional en las personas originó la llegada numerosa de migrantes, generando una crisis mayor. Durante ese periodo hubo un aumento de los ingresos de extranjeros, en su mayoría venezolanos, masificando la estadía en distintos lugares de la ciudad y su libre tránsito, a pesar de las medidas de bioseguridad y de prevención existentes, como la prohibición de la circulación debido a la emergencia sanitaria. Muchas de esas familias llegaban con síntomas por sospecha de contagio, lo que obligaba a realizar cuarentenas en nuestra ciudad, generando rechazo y repudio ante el aumento de casos de Covid-19.

El agotamiento emocional llevó a que, parte de la ciudadanía se manifestara en contra de las personas migrantes, sin importar que entre esa población extranjera también estuvieran involucrados niños, niñas y adolescentes, muchos de ellos sin sus madres y sus padres, y a cargo de familiares o de cualquier persona adulta que se hizo responsable de su cuidado.



Mi infancia

Recuerdo algunos episodios de mi infancia en los que no entendía lo que ocurría a mi alrededor ni el porqué de las reacciones de las personas adultas. Yo, desde la percepción de una niña de siete u ocho años, viví junto a mi mami (abuelita) el desalojo de un lugar físico que ella ocupaba como vivienda junto a otras personas. Hoy que soy adulta puedo entender lo ocurrido en ese periodo, cuando se transgredía la ley (yo siendo niña no lo percibía), de cierta forma poniéndome en riesgo y poniendo en riesgo a otras niñas y a otros niños que pasamos por esa experiencia. En ese momento, ella no tenía otra alternativa. Conseguir un lugar mediante la toma ilegal de un terreno fue la opción que escogió, pues solo buscaba, como muchas otras familias vulnerables, un lugar donde poder vivir.

A más de 30 años de haber vivido aquello, que sin duda puedo recordar con muchos detalles, emociones y sentimientos, he sido testigo de cómo familias enteras, en busca de una mejor calidad de vida para sí mismas y para sus hijas y sus hijos, han tenido que dejar su país, recorrer largos trayectos, sintiendo frío y hambre, pasando por humillaciones y enfermedades, e incluso enfrentándose a la muerte, para poder entrar a Chile; familias que han tomado para sí distintos sectores de Iquique, a fin de ver la posibilidad de encontrar trabajo, arrendar un lugar y comenzar otra vez. Lamentablemente no todas esas familias, muchas de ellas con madres y padres jóvenes, han tenido la fortuna de cambiar su realidad de origen, teniendo que exponer a sus hijas e hijos a vivir sin las condiciones adecuadas.

Esa situación, que estuvo invisibilizada por mucho tiempo y ante la cual pasábamos de largo, sin siquiera notarlo, comenzó a agudizarse con la pandemia, que a nivel mundial nos generó inestabilidad

emocional, ya que la incertidumbre, los cambios de protocolos sanitarios a diario, las indicaciones poco claras, las emergencias en distintas partes del mundo, el vivir sin saber qué era lo que seguía, provocaron que estuviéramos sensibles y que nuestras reacciones fueran de protección individual y familiar.

Realidades visibles pero invisibilizadas

El ingreso de migrantes (en su mayoría procedentes de Venezuela) por pasos fronterizos no autorizados, que bien pudieron ser posibles casos contagiados, generó en Iquique miedo e inseguridad. Su instalación en distintos sectores de la ciudad se produjo en condiciones insalubres, que favorecían la propagación de la enfermedad. Entretanto, el gobierno chileno no tomaba medidas adecuadas para hacerse cargo de la situación, lo que llevó, en gran medida, a rechazar a esas personas migrantes, cuya intención jamás fue propagar el virus.

Iquique, por ser una ciudad limítrofe, es una puerta para la migración, teniendo en cuenta que Chile, como país, está considerado un oasis en América Latina, interpretándose esto como una posibilidad para mejorar las condiciones de vida de muchas personas que en sus países están siendo maltratadas.

Vivir más de un año en pandemia, en emergencia sanitaria, con una serie de medidas gubernamentales, comenzando con el estado de excepción en el país (toque de queda) y con cuarentenas prolongadas (plan "paso a paso"), producto del alto número de casos diarios de contagio, los cuales fueron asociados al ingreso de migrantes, que se decía venían contagiados y debían permanecer en Iquique para cumplir sus correspondientes cuarentenas, intensificó todavía más la reacción de la ciudadanía.

Así, un día de septiembre de 2021, como modo de mostrarse ante las autoridades por el mal manejo



de la situación de la migración, un conjunto de ciudadanas y de ciudadanos realizó una marcha (pacífica en un inicio) por las calles habituales por donde se producen este tipo de eventos. Aquello terminó con algunas personas dirigiéndose a un sector específico de la ciudad donde estaba asentado un campamento de migrantes de procedencia venezolana, quienes se habían establecido allí con carpas y algunos muebles de apoyo a la vida cotidiana. La situación generó conflicto entre las y los involucrados, incitados desde los medios de comunicación a odiar a la población migrante, al racismo y a tener ideas de superioridad.

En ese contexto, y en medio de la marcha antimigración, un grupo de personas locales comenzó a gritarles que se fueran y quemó algunas de sus pertenencias, olvidándose de que ese campamento también estaba integrado por niñas, niños y adolescentes, quienes quizás en ese momento no entendían lo que sucedía y sentían miedo, angustia y temor, viviendo una situación de manera gratuita que no debieron experimentar. Si bien sus condiciones de vida no eran de las mejores, aquello era lo que sus madres y sus padres, dentro de sus posibilidades, tenían para ofrecerles.

Ese grado de violencia, agresión, maltrato y desconsideración que las personas manifestantes tuvieron contra las y los migrantes, específicamente, jamás debió ocurrir. Las niñas y los niños, en particular, aún no entienden por qué deben dormir en el suelo, pasar frío y calor, pasar hambre, acompañar a sus madres y a sus padres a trabajar o quedarse al cuidado de alguna otra persona adulta e incluso con sus hermanas o sus hermanos más grandes, que todavía no son mayores de edad. Esas son, de hecho, circunstancias en las que corren mayor peligro y en las que están más vulnerables a padecer enfermedades. Todo ello no solo fue rechazado, sino también invisibilizado.

Proyecto con estudiantes

Además del accionar violento contra la población migrante, hubo (y aún hay) comentarios mal intencionados y divulgación por las redes sociales solicitando su desalojo. Tales comentarios fueron igualmente el discurso de algunas estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Arturo Prat.

La pandemia y el encierro vivido por mucho tiempo, al igual que la invisibilización de las niñas y de los niños en general (no solo de las niñas y de los niños migrantes, que sigue ocurriendo hasta hoy), no permitieron entender las realidades de esas familias y cómo pasábamos por alto la gravedad de la situación, la cual llevó a la violencia acontecida aquel 25 de septiembre de 2021.

Desde la necesidad de sensibilizar a nuestras futuras educadoras, a partir de cómo comprendían lo sucedido, siendo testigos de diversas opiniones y acciones de varios grupos a nivel regional, algunos de ellos de ayuda, buscamos como carrera rescatar nuestra responsabilidad social y ética con las niñas y los niños, sin importar su nacionalidad, empoderándonos desde nuestro rol educativo. Así, desarrollamos un proyecto de apoyo, desde nuestras posibilidades, para permitir a las estudiantes generar instancias de relaciones humanas con las familias migrantes, en especial con sus hijas y sus hijos, en la perspectiva de que los prejuicios, los temores y la discriminación desaparezcan.

Esa propuesta se llevó adelante con los cuatro niveles de la carrera de Educación Parvularia, organizando grupos de estudiantes y con el acompañamiento de profesoras y de profesores, en distintos sectores del borde costero de Iquique. Se definió un día y un horario específico semanal, resguardando también la prevención de contagios y usando como espacio de aprendizaje el sector donde estaban instalados los campamentos; es decir, al aire libre. Esa organización administrativa



y logística se complementó con la propia gestión de las estudiantes, quienes de manera grupal generaron una propuesta para incentivar a las niñas y a los niños migrantes a participar en distintos momentos de juego, como también en conversaciones, bailes y otras actividades que fueran surgiendo desde el interés de la población involucrada.

Por designación, el grupo que yo acompañaría en el proyecto estuvo compuesto por seis estudiantes de segundo año, quienes en un comienzo, con un poco de temor (producto de las ideas que les fueron generando los comentarios familiares, la comunidad y las redes sociales), llegaron a conocer la realidad de las familias migrantes, aproximándose a las madres y a los padres, pidiéndoles su autorización para conocer a sus hijas y a sus hijos, y ofreciéndoles la posibilidad de un acompañamiento semanal, a fin de conocer de manera directa su situación.

Con ello pudieron darse cuenta de que las vivencias de cada niña y de cada niño, como también de sus familias, no representaban ningún riesgo para la ciudadanía. Al contrario, esas personas requerían el apoyo y la solidaridad por parte de quienes estuvieran en la disposición de ayudar (también hubo grupos de apoyo humanitario que estuvieron acompañando a esas familias con distintos tipos de ayuda). Además, lograron mirar a esas niñas y a esos niños, reconociéndolos como sujetos de derechos, entendiendo la responsabilidad de resguardo que ellas tienen como futuras educadoras y, sobre todo, asumiendo la capacidad de tomar su propia opinión frente a la realidad migratoria que vivimos en Chile como país, específicamente en la ciudad de Iquique.

Las actividades de ese grupo fueron ejecutadas cada martes de noviembre, de tres a cinco de la tarde, a partir de las propuestas organizadas y planificadas por las estudiantes para trabajar con las niñas

y los niños migrantes. Algunos de los recursos aplicados fueron juegos emergentes (solicitados por esas niñas y esos niños), bailes entretenidos, caracterización de personajes (mediante pinta caritas), experimentos, carreras, juego con implementos (pelotas, globos, etcétera), elaboración de figuras en papel lustre (barcos, aviones, etcétera) y pintura en atril con tempera y lápices, además de cuentos, conversaciones, imitaciones, rondas y otras actividades que fueron surgiendo desde los intereses de ese grupo de población.

Luego de generar algún tipo de lazo con las familias y con sus hijas e hijos, y después de conocer sus realidades, mostrando empatía ante su situación de vida e involucrándose con las niñas y los niños, y también con las hermanas adolescentes que acompañaban a los más pequeños, el temor, el rechazo y el miedo de las estudiantes fue transformándose en comprensión, solidaridad y contención. Esto pudo ser identificado cuando las estudiantes realizaban su proceso reflexivo, en conversaciones entre ellas, comentando lo vivenciado cada vez que se producían los encuentros.

El acompañamiento durante el proyecto me ha permitido notar una transformación en las actitudes y en la disposición de las estudiantes, que cada vez que llegaban al lugar y durante el encuentro mostraban mayor interés y dedicación a cada niña y niño. Asimismo, se hicieron más evidentes los cambios en sus discursos, con comentarios más humanos, de empatía y de solidaridad. El proyecto ha sido, sin duda, una experiencia que logró cambiar las ideas que traían al inicio. De hecho, desde sus vivencias comprendieron que las historias de vida de esas niñas y de esos niños, y de sus familias, son historias que merecen respeto, que merecen no ser juzgadas y que, mucho menos, se les puede prohibir buscar mejores condiciones de vida.



Reflexiones finales

El reconocimiento de la infancia y la visibilización de nuestras niñas y de nuestros niños, dándoles la posición que les corresponde en la sociedad, han sido tareas que desde la carrera de Educación Parvularia se vienen trabajando desde siempre, con cada agente que participa en el acompañamiento de ese grupo de población. En ese sentido, debemos recordar constantemente a las personas adultas que cada niña y niño tienen una posición en la sociedad.

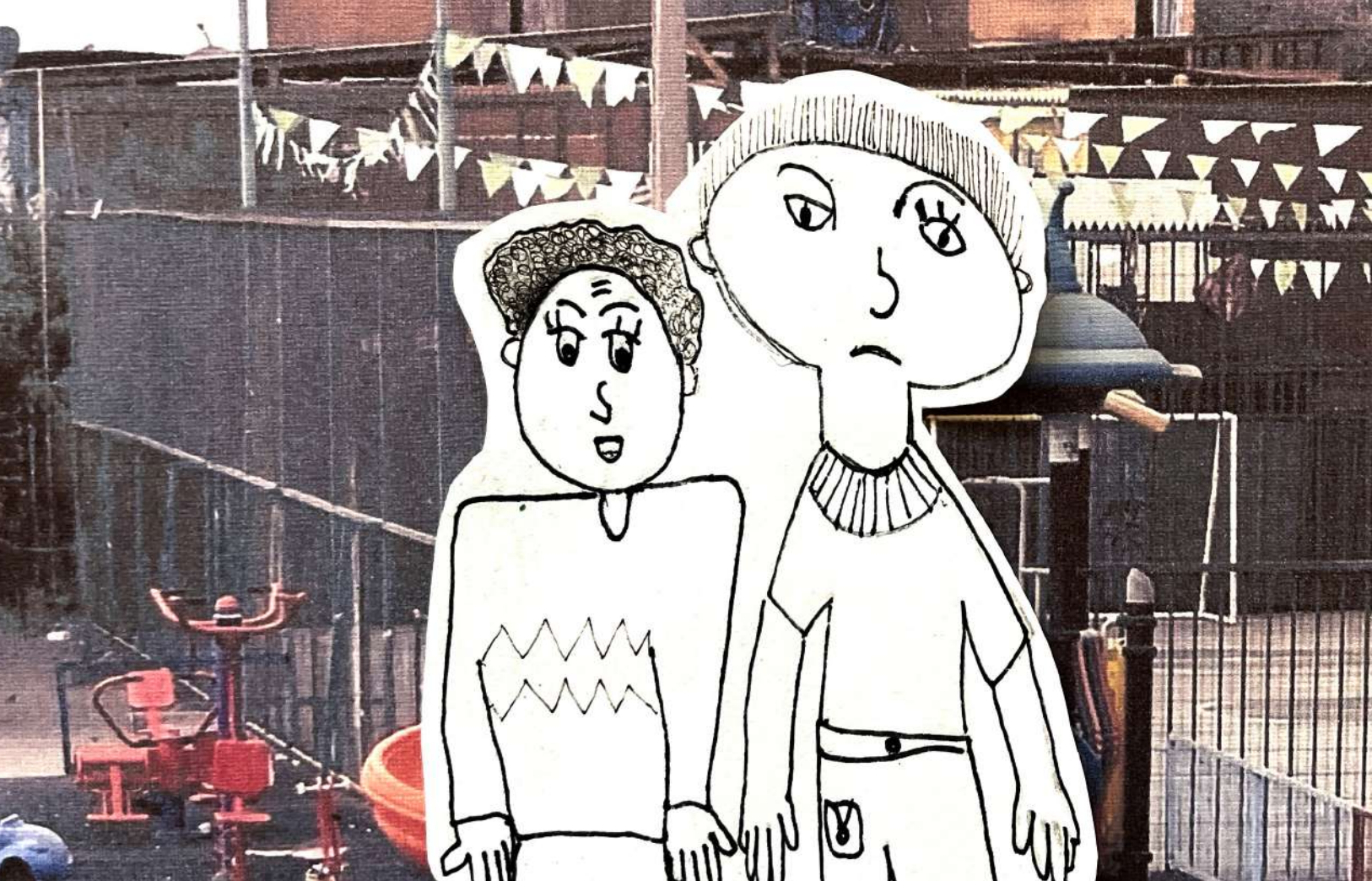
En esa oportunidad, en esa situación de crisis que se vivió en Iquique (y que se sigue viviendo), al lograr que las estudiantes comenzaran a entender tal problemática se posibilitó evidenciar de manera concreta que, una vez más, esas niñas y esos niños de procedencia extranjera no fueron reconocidos ni respetados, y que la sociedad nuevamente se olvidó de su existencia.

Las maneras de visibilizar a las niñas y los niños se dan en las prácticas cotidianas, en las interacciones diarias, en las respuestas oportunas a sus necesidades, en las miradas que les damos individualmente, en el hecho de llamarlas y de llamarlos por su nombre, en el acto de escucharlas y de escucharlos mientras nos miran, en darles contención cuando buscan resguardo, en proporcionarles seguridad cuando se sienten en peligro. En esas y en muchas más formas de interactuar con ellas y con ellos, en el día a día, en las salas de clases, en los hogares, en los encuentros por las calles, vamos dejando de manifiesto que les tenemos consideración y que pertenecen a un grupo, el cual les permite, desde sus posibilidades, desenvolverse según sus intereses y sus características.

Acompañar a nuestras estudiantes a encontrarse con ellas mismas, desde su rol de educadoras en formación, y a mirar a esas niñas y a esos niños migrantes, representó que pudieran revivir su vocación frente al compromiso con la primera infancia, identificando sus responsabilidades como garantes de los derechos de la niñez.

Los encuentros permitieron crear lazos de afecto y de respeto, corroborando así que la formación de nuestras educadoras debe darse en interacciones permanentes basadas en el amor, el trato igualitario y la estima social. Cada encuentro realizado estuvo basado en el reconocimiento de las emociones de ellas mismas y de las demás personas. A su vez, esas emociones posibilitaron establecer lazos afectivos que les generaron seguridad y confianza, además de permitirles entender que las historias de vida de las niñas, de los niños y de sus familias deben ser respetadas y comprendidas.







**El derrumbe
de mis premisas**

El derrumbe de mis premisas

Jorge Silva Améstica

Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas
Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Punto de partida

El presente escrito es un recorrido por las reflexiones previas al inicio de una acción educativa enmarcada en los sucesos del 25 de septiembre de 2021, en Iquique, donde una masa de personas no solo se manifestó en contra de las políticas migratorias de Chile, sino en contra de la población migrante directamente, desencadenando reacciones de odio hacia ella.

En ese contexto, un grupo de académicas y de académicos de la carrera de Educación Parvularia, convencidos de que las causas de una acción de ese tipo tienen su origen en las características del sistema educacional neoliberal, centrado en el desarrollo de competencias para el desempeño de funciones laborales específicas y no en el aprendizaje de todo aquello que permita el desarrollo pleno en sociedad, decidió implementar un proceso educativo con la población migrante en situación de calle.

La reflexión se organizó en torno a premisas capaces de sustentar tal acción, así como su funcionamiento, enfrentadas al trabajo de campo, ejercicio que se constituyó en el centro de una indagación basada en la metodología autobiográfica. En ella, la propia experiencia y el relato se convirtieron en el material empírico de análisis, describiendo el detalle de los hechos, como



también las representaciones que estos generaron en el autor, por lo cual la narración se desarrolla en primera persona.

Posicionamientos y premisas para la acción

Mi nombre es Jorge Silva Améstica. Soy sociólogo. Desde el año 2018 me desempeño como docente de la carrera de Educación Parvularia en Iquique. Para mí, llegar a este punto fue una mezcla de azar y de voluntad. Lo azaroso pasa inicialmente por no tener planes que me llevaran a navegar por cuestiones sociológicas vinculadas a la educación, salvo haber impartido esporádicamente una cátedra sobre ese tema en la carrera de Sociología. La voluntad se vio reflejada en la certeza que me acercó a compartir un espacio académico con un equipo que venía desarrollando una serie de inquietudes y de preguntas sobre las posibilidades de aportar a la formación para una educación con mayor justicia social, lo cual me seduce y me desafía.

Fue en ese escenario que se produjo la marcha del 25 de septiembre de 2021 en contra de la población migrante, que se había convertido, en plena pandemia por el covid-19, en una ola imparable de familias completas que ingresaban por la frontera de Colchane para instalarse en carpas y en rucos improvisados en las calles, en los parques y en los balnearios de Iquique.

La situación que comenzamos a experimentar nos empezó a generar desazón como equipo académico, pues veíamos cómo la violencia ejercida por la masa de descontentos en contra de la población instalada en las vías públicas representaba un acto de odio sin precedentes contemporáneos en la región. Discutimos sobre la importancia de irrumpir en la cotidianidad de nuestra ciudad mediante un proceso de reflexión acerca de ese episodio, de sus raíces y de sus posibles escenarios

futuros, ponderando las acciones que en el plano educativo podíamos acometer. Fue de ese modo que la primera acción consistió en plantear la discusión con las estudiantes de Educación Parvularia. Posterior a ello iniciamos una acción transversal con todos los niveles de la carrera, lo que significó trasladar las metodologías y las acciones de enseñanza-aprendizaje al contexto migratorio de la ciudad.

Cuando nos reunimos para pensar y planear los sentidos de una intervención de tal tipo, los discursos estaban enfocados en abordar la situación educativa de las niñas y los niños de esas familias congregadas en los espacios públicos de la ciudad. Otro tanto estuvo dirigido a lograr empatizar con la situación, así como a sensibilizar a nuestras estudiantes desde el encuentro concreto con esas personas y su cotidianidad.

Llegado a ese punto, no sabía bien desde dónde posicionarme, si desde las teorías que dan cuenta del fenómeno migratorio, desde lo educativo, o bien simplemente desde las perspectivas que abordan la pobreza extrema y la situación de calle en general.

Tomar una posición a partir de una lectura de urgencia me pareció un acto de poca honestidad intelectual, por lo cual decidí detenerme en la búsqueda de posicionamientos teóricamente respetables y, más bien, mirar mi propia trayectoria biográfica para, desde allí, asumir los fundamentos y las perspectivas con miras a un plan de trabajo. Recordé entonces que durante mi recorrido profesional había desarrollado una amplia experiencia relacionada con poblaciones vulnerables, entre ellas las personas en situación de calle, la mayoría con una variedad de problemas, como el uso problemático de drogas, el abandono familiar, el compromiso delictual y la violencia, además de una serie de comorbilidades asociadas a la vida de calle y su dinámica.



De esa manera, me decidí por sugerir a mis colegas y a mis compañeras y mis compañeros de equipo una mirada, un posicionamiento, desde esa experiencia, la cual, en lo fundamental, consistía en descentrarse del contexto migratorio para dirigir la mirada hacia la vida y la dinámica de la calle, pues esto era sobre lo que sabía y de lo que podía hablar. Me atreví a proponer al equipo un marco de acercamiento y de trabajo bastante general, sustentado en la convicción de que son las relaciones las que nos permiten transformar la realidad, por lo que cualquier intento pasaba necesariamente por relacionarnos con esa realidad que queríamos cambiar.

Esa premisa general tenía un arranque filosófico, ético en verdad, pues nació de la convicción hegeliana de que aquello que llamamos comunidad solo puede ser posible por las actitudes intersubjetivamente practicadas (Honneth, 1997), donde las personas pueden reconocerse y el derecho no es más que la representación de las propias tradiciones. Sin embargo, apostar por un proceso de transformación de las relaciones entre personas que nunca han tenido un espacio de relación significaba asumir el riesgo de dejarnos llevar por un laberinto de conversaciones irrelevantes con extranjeros que no conocíamos, un juego de mascaradas como el descrito por Zygmunt Bauman (1997) cuando afirmaba que el requisito para vivir en sociedad es salir de nuestro grupo moral para interactuar con un tercero bajo el yugo de unas normas que nos son impuestas. No obstante, decidí que ese riesgo desaparecería si los sujetos principales de la relación eran las niñas y los niños con quienes nos encontraríamos. Ellas y ellos no habitaban en un grupo moral que les impidiera relacionarse desde la más profunda honestidad con un tercero. Por tanto, sus madres y sus padres, nosotros, académicas y académicos, al igual que las estudiantes, bien podíamos también aprender o reaprender a hacerlo. Se trataba de un precioso riesgo.

Ahora bien, la segunda cuestión a resolver, desde mi preocupación por el posicionamiento, estaba relacionada con entender que las relaciones surgen y se van configurando desde el rol que nos autoasignamos en la interacción con otras personas, a propósito de las mascaradas, rol que se despliega en torno a la identidad como educadoras y educadores. De ese modo, el primer elemento de posicionamiento frente a las estudiantes fue argumentar en contra de su propuesta de llevar alimentos y enseres para ayudar a las personas que visitaríamos. Esto, porque buscábamos establecer una relación educativa y no de asistencia social, por lo que inaugurar una relación centrada en la entrega de ayuda material o de asistencia contribuiría a establecerla a partir de las cosas y no desde la educación. Francamente, más que una preocupación, empiezo a comprender que eran mis propios miedos los que me acercaban más a un dogma que a una metodología, de manera que las propias estudiantes, luego de plantear la idea de llevar alimentos u otro tipo de ayuda, desistieron, aunque pude leer que más temprano que tarde el requerimiento volvería a aparecer. El argumento resultó razonable tanto para el grupo de académicas y de académicos como para las estudiantes, por lo que se acordó no establecer una relación centrada en las cosas, en lo material, que nos haría aparecer como un equipo asistencialista y no como un equipo educativo.

La segunda premisa que me rondaba estaba referida a la relación con el bajo umbral, esto es, un escenario de relaciones que Juan Machín (2010) identifica como un dispositivo de máxima permeabilidad, el cual permite entrar o salir de él sin mayores requisitos, con reglamentaciones mínimas (como la ausencia de violencia, el no consumo de drogas, etcétera) en el espacio público donde habitan las personas. Asumir esa premisa, fruto de mi experiencia profesional con el tratamiento comunitario de las adicciones y de las situaciones de sufrimiento social, me pareció la maleta de herramientas más adecuada para los fines establecidos.



No se trataba de equiparar la situación de quienes habitaban la calle producto de un proceso de desanclaje del aparato productivo o de la pérdida de funcionalidad del rol de proveedor (Puccetti y De La Sovera, 2011), que les llevó a una marginalización no solo económica sino humana. Se trataba de mirar esa experiencia reciente en mis recuerdos para encontrar allí un espacio común, como lo es la calle. De ese modo, el uso de sustancias u otras prácticas relacionadas con esos procesos de desanclaje no eran parte de la mirada. Me pareció que aquello contenía un par de elementos de base para iniciar una relación, principalmente un marco normativo mínimo y un umbral de exigencias también mínimo.

La tercera premisa para el posicionamiento era entender el contexto de relación como un contexto dinámico en el que las personas se mueven, dado que no se mantienen estáticas ni rutinarias frente a la realidad en la que viven. Esa premisa correspondía a otra experiencia profesional previa, también vinculada a la calle, pero esta vez con niñas, niños y adolescentes. Durante esa experiencia habíamos decidido con el equipo de trabajo de entonces llenar de contenido empírico el concepto de dinámicas de calle, asumiendo el plural de inmediato, porque habíamos comprendido que cada persona asume movimientos diferentes, aun siendo parte de un mismo contexto.

Desde esa tercera premisa sugerí al equipo de académicas y de académicos con quienes planeábamos la acción educativa en Iquique la posibilidad de que las estudiantes pudieran registrar e ir mapeando las actividades que tanto las personas adultas como las niñas y los niños realizaban, información que podía ser obtenida desde la observación en terreno, mediante el registro etnográfico y desde sus relatos. El propósito de ese mapeo era conocer la dinámica de las familias en medio de la vida de calle, como qué actividades económicas desarrollaban, quiénes las realizaban, a qué jugaban las

niñas y los niños, dónde y con quiénes lo hacían, las instancias educativas de las que eventualmente participaban y las relaciones con personas, organizaciones e instituciones, al igual que las dinámicas de relación con el resto de la población migrante alojada en la calle.

No se trataba de buenas intenciones ni menos de diagnósticos. Por cierto, no reniego del oficio de sociólogo ni del aporte de esa mirada, pero a esas alturas parecía evidente que la urgencia y las eventuales oportunidades no estaban relacionadas con la construcción de mapeos, de diagnósticos y de categorías apriorísticas que sirviesen para hablar de los migrantes. Se trataba, de manera más concreta y también más compleja, de emprender una acción de modo decidido, desde lo educativo, lo que comprendí gracias a la respetuosa manera en la que mis colegas tuvieron el tino de hacérmelo ver. Fue así como esa tercera premisa se fue amoldando a la necesidad de comprender el contexto y sus posibilidades, especialmente las educativas.

Creo que cuando pensé en esa tercera premisa estaba emocional y racionalmente conectado con el efecto de situaciones como la ocurrida aquel 25 de septiembre de 2021. En especial, me preguntaba si el grado de violencia y de odio desatados no terminarían por resentir y envilecer el corazón de quienes fueron tan cruelmente tratados. No tengo hasta la fecha una respuesta para ello. Al contrario, dudo de que el envilecimiento esté únicamente signado por el contexto. Entiendo, más bien, que ello depende de otras cuestiones, entre ellas las características de personalidad y los propios valores sostenidos por quienes han sido víctimas de ese tipo de tratos.

En ausencia de dicha certeza, me pareció entonces que el establecimiento de una relación dialógica, esta vez desde lo educativo y no a partir de lo puramente asistencial, desde una identidad como



educadoras y educadores, bien podía ser un elemento que estableciera contrapesos importantes frente al trato vejatorio sufrido por la población migrante, en particular porque entendía que no éramos un organismo de asistencia ni autoridades que intentaban ponerse por encima de las niñas, de los niños y de sus familias, sino personas, parte de la comunidad, con roles claros, habitantes del mismo mundo y, como tales, no había en ello ningún sentimiento de superioridad moral o de otro tipo.

Una cuarta premisa con la que me preparé para ir al encuentro con los grupos de migrantes en situación de calle que poblaban Iquique y establecer una relación educativa en el territorio estuvo vinculada, esta vez, a lo teórico. Consistía en la necesidad de prefigurar el acto comunicativo desde la honestidad en la oferta de lenguaje, una honestidad que había aprendido de las lecciones contenidas en la Teoría de la acción comunicativa, de Jürgen Habermas (1999), y que me empujaba a no intentar siquiera que las personas tuviesen que imaginar o adivinar la intención comunicativa mía, de mis colegas o de mis estudiantes, sino a establecer una oferta comunicativa con un nivel de honestidad en el que no fuese necesario el ejercicio de descifrar intenciones escondidas tras el acto comunicativo. Me preguntaba entonces si esa oferta comunicativa resultaba más pertinente ante la intervención que se iba a desarrollar.

El establecimiento de esa cuarta premisa pasaba tanto por una necesidad intrínseca de ser honestos en la comunicación como también, desde el punto de vista de la racionalidad comunicativa, por obtener relatos honestos de parte de las personas adultas y también de las niñas y de los niños, desprovistos de intenciones estratégicas destinadas a obtener un beneficio o una ventaja mediante la impostación de la comunicación. No lo digo porque piense a priori que las personas no son honestas en el lenguaje. Lo digo, sobre todo, porque mi preocupación estaba en que pudiéramos

construir un espacio en el que la comunicación estratégica no tuviera sentido ni cabida. Evidentemente, la expectativa de reciprocidad comunicativa se unía de manera consistente con la primera premisa, referida a la posibilidad de establecer una relación con las personas, que fuera capaz de transformar la realidad.

Relacionado con la cuarta premisa, me pareció necesario acordar con las estudiantes, en conjunto, que era deseable que asistieran a los encuentros con una polera identificadora que utilizan en sus actividades prácticas, de un verde típico del uniforme de las educadoras de párvulos, que lleva el nombre de la universidad. Esto, con el fin de establecer no solo una señal de identidad, sino para contribuir en la construcción de seguridad en las estudiantes, especialmente porque en las reuniones previas, cuando se propuso la actividad, ellas manifestaron una serie de aprehensiones respecto a la temática de seguridad. De hecho, nos dijeron que les parecía peligroso, que no sabíamos con qué tipo de personas nos íbamos a encontrar, que habían escuchado de sus familiares y de gente amiga que había muchas y muchos venezolanos que eran delincuentes, etcétera. Ante ello, insistí en que la construcción de seguridad es también el resultado de una relación sostenida en el tiempo y que, al inicio, la identificación institucional podría otorgarles una mayor sensación de seguridad.



Actuación en el terreno

Antes de la primera salida a terreno para encontrarnos con las niñas, los niños y sus familias, con la colega con quien yo compartía una de las actividades curriculares (“Trabajo en contextos vulnerables”) decidimos recorrer previamente la costa de la ciudad, a fin de identificar un sitio para realizar el trabajo educativo, un espacio que cumpliera con características particulares, como la presencia de niñas y niños migrantes, que pareciese seguro para nuestras estudiantes y donde, además, existiera acceso a locomoción pública. En ese recorrido no inquirimos detalles con las personas, tampoco anunciamos que llegaríamos en lo sucesivo con estudiantes. No fue una decisión atolondrada, sino acordada, dado que apostábamos por la construcción de una relación, por un acercamiento que la posibilitara y, por tanto, por la generación de un acercamiento desde el bajo umbral en todos sus sentidos.

En nuestra primera salida a terreno con las estudiantes, nos encontramos unas cuerdas antes del lugar definido. Realizamos ahí una breve charla en la que recordamos los principales acuerdos respecto al encuentro en el territorio con las familias migrantes en situación de calle. Después nos dirigimos hacia el lugar elegido. Al llegar, saludamos a las personas que se encontraban habitando la calle, niñas, niños y sus familias, quienes por cierto nos miraron con cierto grado de asombro, pues no nos esperaban. Las profesoras y los profesores asumimos el liderazgo de la presentación, ante las miradas inquietas de las familias allí presentes. Luego de oír que veníamos de la universidad, de la carrera de Educación Parvularia, rápidamente las estudiantes y mi colega se dispusieron a compartir con las niñas y los niños algunas actividades preliminares relacionadas con juegos para presentarse y reconocerse.

Pensando nuevamente en la necesidad de posicionarme, esta vez no desde el punto de vista teórico, sino desde un saber adquirido fruto de la experiencia desarrollada en dispositivos de relación comunitaria de bajo umbral, me acerqué a las personas adultas para intentar una conversación trivial, protocolar, amable, pero en ningún caso invasiva. Había decidido con antelación que el modelo de interrogatorio, por atractivo que suele parecer en el trabajo de campo sociológico, era un mal modelo para trabajar desde la perspectiva elegida, en especial si estaba decidido a hacer del acto comunicativo una instancia diáfana en cuanto a la oferta de lenguaje y no una instancia estratégica. Así, mientras las estudiantes saludaban a las niñas y a los niños, me fui aproximando de manera algo tímida, moviendo la cabeza en gesto de saludo, hasta llegar al lado de algunos adultos. Saludé, me presenté, esboqué rápida y de manera resumida el motivo de nuestra presencia allí. También les dije que éramos estudiantes y profesores de Educación Parvularia, y que queríamos conocerlos y compartir un momento.

En respuesta, me saludaron, me observaron y, tímidamente, comenzaron a presentarse. Para mi sorpresa, las primeras palabras que aparecieron en el relato de dos jóvenes madres fueron que habían ido justo ese día, por la mañana, a inscribir a sus hijos al colegio. No manifesté mayor importancia por esa información; me mostré atento a la conversación, pero no particularmente interesado en la confesión que me hacían. Se me hacía raro que en noviembre inscribieran a niñas y a niños para exámenes libres o incluso para la asistencia escolar. Supuse que, tal vez, compartirlo con un extraño bien podía tratarse de una forma de proteger a sus hijos, pues imaginé las muchas veces que les habrían dicho que el Estado les arrebataría a sus hijos si no cumplían determinadas obligaciones, entre ellas, asistir a la escuela.



Era una falsa pretensión, sin duda, la de siquiera hacer una mimesis de descripción densa que me permitiera distinguir el sentido del acto comunicativo, como quien distingue el tic nervioso del movimiento de un párpado con una guiñada de ojo, ejemplo que Clifford Gertz (2003) toma de Gilbert Ryle para hablar didácticamente sobre la descripción densa. Estaba lejos de ello, pues, siguiendo la misma didáctica, también pude haber interpretado el relato como las ganas que ambas madres tenían de que ello sucediera o de que no las soslayase desde mi posición. En cualquier caso, lo único que había por hacer era estar y relacionarse, así como postergar esos inoficiosos intentos interpretativos.

En las semanas siguientes, mis conversaciones con las personas adultas, madres, padres y familiares de esas niñas y esos niños, circularon sobre una variedad de temas: la odisea del viaje, anécdotas del camino, la vida en Venezuela, la relación con migrantes colombianos, la relación con la comunidad circundante, las hijas y los hijos, las alegrías, las penas, etcétera. A medida que nuestras conversaciones avanzaban, comencé a sentir que la necesidad que pudieron haber tenido de contar con un relato adecuado para esas regulares visitas iba siendo cada vez menor. En contraposición, fueron surgiendo otros elementos en el discurso, fundamentalmente preguntas sobre qué hacer para conseguir un buen trabajo, para tener una oportunidad de vivienda, etcétera. También fueron apareciendo algunas familias nuevas, aunque, en general, se trataba de las mismas, las cuales habían establecido allí un punto estable de habitación. Al parecer, aún no se desarrollaban acciones policiales o por parte de las personas de la comunidad en contra de su estadía en el lugar. Sin embargo, algo de eso ya podía incluso olerse con el paso de las semanas.

La fuerza de comprender las cosas

Es claro que se requerirá un desarrollo progresivo de las confianzas para instalar otros elementos discursivos. Hasta ahora solo he mencionado y detallado algunas de las acciones que es posible tomar a nivel de gestión para la obtención de beneficios o para la regularización de la situación legal de esas familias. Asimismo, es probable que se necesite más tiempo y mayor desarrollo de la relación, para así contar con una dinámica relacional que nos permita incidir de manera más profunda en esos contextos, con la finalidad de transformarlos.

Desde el punto de vista de los aprendizajes acerca del rol como formador, creo que ha sido de relevancia aprender a formar una actitud que privilegia el desarrollo de los procesos por encima de los resultados, posibilitando y generando instancias de evaluación que sepan esperar el tiempo que demoran en ocurrir los progresivos cambios de la realidad o, más bien, el tiempo que tardamos en reconocerlos y en significarlos como tales.

Por otra parte, me pareció importante no solo asirse de unas premisas que permitan abordar el campo desde cierta perspectiva, desde cierto posicionamiento, sino, además, considerar que dichas premisas no deben terminar por convertirse en dogmas infranqueables. Esto, esencialmente, porque después de algo más de un mes de relación, la Navidad apareció como un evento ineludible, en el que por iniciativa de las estudiantes se terminó por organizar para las niñas y los niños una pequeña celebración, con golosinas y regalos adquiridos con el dinero de las propias estudiantes. Cuando ello ocurrió, decidimos que procuraríamos que la entrega fuese austera, para no representarnos a nosotros mismos provistos de unos recursos que no poseemos y, de ese modo, más importante aún, poner en



el centro de la relación las cosas o el dinero. Esto significa que sí es posible colaborar desde nuestras posibilidades, cuando ello contribuye al fortalecimiento de la relación y no a su debilitamiento.

A pesar de ello, esa misma reflexión seguía atada a mis propios dogmas vestidos de premisas. No logré caer en la cuenta de la innecesaria codificación que aplicaba para valorar las cosas en función de esas ataduras, de manera que me tomó un buen tiempo simplemente atender lo dicho por las estudiantes y valorar el acto de la Navidad por el significado que en verdad tenía: un gesto de agradecimiento y de valoración por el tiempo y por las experiencias compartidas, de reconocimiento (en el sentido utilizado por Axel Honneth, 1997) y de genuina generosidad y cariño.

Había pasado prácticamente un semestre académico. Lo que salvó ese semestre, y a las estudiantes y sus aprendizajes, de mis afanes por posicionarnos fue la relación con las personas, la primera de mis premisas, que se fue contaminando en el camino. Esto lo comprendí un tiempo más tarde, en otro curso, con otras estudiantes, con las que revisaba la historia de Renato Rosaldo (1989) sobre la aflicción y la ira de los ilongotes cazadores de cabezas, que salían a degollar personas para aliviar el dolor tras la pérdida de un ser querido. Mientras les contaba que Rosaldo recién entendió que debió haber puesto atención al primer relato de un ilongote filipino (que le decía que cortaban cabezas para aplacar la aflicción que les causaba la muerte de un ser querido) cuando experimentó la ira tras la accidental muerte de su esposa, se me ocurrió pensar en que era una buena idea comprender que algunas cosas son simplemente lo que son y es allí donde radica su fuerza.

Las cosas, los bienes, los recursos no son buenos ni malos. Cuando formamos son oportunos o definitivamente no lo son, por lo que es vital no juzgarlos a priori, para no construir recetarios

que terminen por mecanizar la acción. De ese modo, mi primaria preocupación por encontrar posicionamientos claros, efectivos y adecuados, si bien puede ser legítima, no debe ser más el pretexto para no partir una acción educativa o para tardar en partir una investigación; es una preocupación válida que, de conseguirse, no puede volverse una barrera para encontrar aquello que buscamos.

La celebración de la Navidad me mostró de manera diáfana que, si mi equipaje teórico corre el riesgo de convertirse en dogma, pues entonces puede que sea necesario liberar algo de carga, como el lastre de las embarcaciones, para poder seguir navegando y llegar a algún puerto, al que habíamos definido o, al menos, a uno que represente tierra firme.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (1997). *Ética posmoderna*. Siglo XXI.

Gertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una pragmática moral de los conflictos sociales*. Crítica, Grijalbo Mondadori.

Machín, J. (2010). Modelo ECO²: redes sociales, complejidad y sufrimiento social. Revista hispana para el análisis de redes sociales, 18(12). <https://ddd.uab.cat/pub/redes/15790185v18/15790185v18p306.pdf>

Puccetti, M. C. y De La Sovera, S. (2011). Estar en situación de calle: entre la vulnerabilidad y la desafiación. Dispositivos grupales en paradornos urbanos [Ponencia]. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. [86](https://www.aacademica.org/000-052/645Rosaldo, R. (1989). Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social. Grijalbo.</p></div><div data-bbox=)





**"Yo las
estaba
mirando
y, ¿sabe
qué...?"**

“Yo las estaba mirando y, ¿sabe qué...?”

Antonia Luza Gómez

Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias de la Salud

Interacciones y sinergias

Ir en dirección hacia una persona, hacia un “otro”, abre puertas y ventanas de posicionamiento que ciertamente condicionan el encuentro humano. ¿Es necesario posicionarse en un rol para el encuentro? La respuesta más inmediata es “depende”. Siempre depende. Esta exploración ambigua es central, en tanto dudar permanentemente de las posiciones y de las versiones es una necesidad para llegar a una respuesta satisfactoria o a una conclusión que permita establecer una opción ante un eventual encuentro.

Caminar, dirigirse y acercarse, incluso mirar, son instancias que en general implican un objetivo, un “para qué”, lo cual se relaciona con que ese “otro” ya está predefinido la mayor parte de las veces, aunque no siempre a cabalidad. De esto dependen el proceso comunicacional y el desarrollo de lo que sucede en un encuentro, y, aunque suene muy rebuscado, hace que un encuentro, a veces de minutos e incluso de segundos, sea un gran mundo para analizar. En ocasiones, tan solo en segundos logramos recibir información o comunicar algo casi imperceptible. Una mirada o una sensación hacen que un encuentro, de manera independiente a su duración, tenga una riqueza profunda.



Comunicación es un concepto que incluye todos los procesos por medio de los cuales las personas nos influimos de modo mutuo (Bateson y Ruesh, 1984). La comunicación es, precisamente, un encuentro en el que es esencial considerar esa influencia en los procesos de socialización. Comunicar sin considerar la existencia, la pertenencia, la esencia y la validez del “otro” no calza en un real proceso comunicativo, y vivir en sociedad es pertenecer y colaborar en un sistema de interacciones de manera constante.

La organización social se constituye, entonces, en una red de relaciones de interdependencia entre componentes que cumplen funciones diferentes, a lo que se denomina “patrón sinérgico” (Román, 2011). La sinergia es necesaria para interactuar con el mundo de las demás personas y generar un espacio de encuentro.

Bajo la lupa de la comunidad observante

Las reflexiones que siguen surgieron a partir de una experiencia en el contexto académico con estudiantes universitarias, en una salida a terreno para contactarnos con personas en situación de calle, producto de un proceso de migración de un país a otro. Al plantear la actividad apareció una duda posicional con relación al rol que “la académica” podía tomar en dicha actividad. ¿Supervisar y observar? ¿Acudir como entrevistadora, al igual que las estudiantes? ¿Solo observar? La respuesta fue: “depende”. Sí, dependía del objetivo a cumplir desde el rol académico, pero también del interés y de la curiosidad de contacto humano como académica en ese momento, y del producto que se pretendía obtener, dándole tal vez centralidad al proceso. La decisión, reconociendo que no tuvo mucho argumento previo, fue ir como observadora de la actividad de las estudiantes. Expongo seguidamente un fragmento de algunos escritos reflexivos cercanos a la fecha de realización de la actividad realizada:

Llegando a orillas de una playa mayormente rocosa, a media tarde, nos dirigimos por segunda vez con las estudiantes a realizar la actividad planificada, relacionada con entrevistas a adultos responsables de niños menores de tres años en situación de calle, a partir de una migración de un país a otro. Había un grupo de mujeres, con sus niños, que estaba acomodando sus pertenencias al caer la tarde. Me dispuse a observar a modo de supervisión a uno de los grupos que estaba en la mitad del desarrollo de la entrevista, cuando un hombre de mediana edad, con vestimenta casual, liviana, con un pack de cervezas en la mano y un quitasol, se acercó hacia mí. En una postura de mucha curiosidad me preguntó: “¿Ustedes quiénes son y qué andan haciendo?”. “Somos de la universidad y estamos realizando...”, le contesté. El hombre, muy expresivo, con gesto de cordialidad, dejó las cosas en el suelo, interrumpió su ruta y se dispuso a escuchar... y luego a conversar, maravillándome cuando dijo: “Yo las estaba mirando... y, sabe qué, yo creo que esta situación de los migrantes es compleja... y ustedes como universidad deberían...”.

Considero que la situación que acabo de narrar fue maravillosa. Es lo que gestó casi toda la reflexión que prosiguió como una bola de nieve creciendo a medida que íbamos encontrando elementos en el camino.

Sostuve casi media hora de conversación con ese hombre de una opinión sumamente interesante respecto al fenómeno de las personas migrantes, con preguntas y autorrespuestas sobre cómo debemos acoger y dar la oportunidad de trabajar y de vivir mejor a quienes migran de sus países, pero también siendo necesario ordenar y comprender el caos de las personas que viven en la calle. Habló también desde su propia experiencia de conocer otros lugares, mencionando entre medio su postura política y su trabajo en el área mecánica y de repuestos para autos. Más aún, me sorprendió cuando finalmente resaltó de manera positiva lo que veía en las estudiantes, destacando la actividad



como “un aporte a la sociedad”, como “una necesidad de ir donde la gente que lo requiere”, “porque Chile necesita más educación, educación en la calle”.

Desde ese momento no dejé de pensar y de recordar que estábamos bajo observación. Ese es tal vez el punto central. No era solamente una actividad en la cual se realizaban entrevistas y se entregaban folletos psicoeducativos a las personas, sino una acción mediante la cual se generaba algo en la comunidad observante. Con esto nuevamente me encuentro con lo aprendido en los textos, en las clases en las cuales yo he sido estudiante... Hay un tercero que mira, que ve algo que yo no veo y que luego opina y pide, sin casi nada de estimulación. Hay un transeúnte que quiere hablar y decir a las universidades que se involucren más. Él también había observado a otros cursos la semana anterior, que salieron a la calle a realizar actividades.

Esas terceras personas nos ven, opinan y reflexionan. Nosotras y nosotros, en la academia, ¿reflexionamos sobre ello? Si la respuesta es afirmativa, ¿lo hacemos solamente adentro del aula y desde lo curricular? ¿Y qué pasa con todo ese conocimiento y toda esa reflexión que está en la comunidad? No es que mis preguntas sean ingenuas y que recién esté viendo aquello tan apreciado y leído tantas veces en la obra de Paulo Freire. Sucede que la experiencia humana de los encuentros, como esos que ahora nos ocupan, felizmente sorprenden y engrandecen el espíritu docente cada nueva vez que lo hacemos, más aún después del tiempo de encierro y de disminución del contacto en comunidad por la reciente pandemia.

Mirar el mundo desde adentro

Sí, la metodología tradicional y el aula son importantes siempre, y son de base, pero las actividades experienciales engrandecen y amplían las perspectivas, ya que aportan conocimiento y aprendizajes que se extrapolan a los contenidos. En esas actividades, quienes se forman para educar se acercan al contexto social no desde un desconocimiento, sino poniendo en ejercicio los conocimientos que traen desde sus propias historias. Así, la experiencia se va volcando hacia un conocimientos técnico y profesional. Desde esa perspectiva, el saber no consiste en reflejar la realidad objetiva para obrar y alcanzar objetivos en el mundo de nuestra experiencia. De allí surge el postulado creado por el constructivismo radical, referido a que el saber debe adecuarse, pero no coincidir (Watzlawick y Krieg, 1995). Es ese tercero que mira quien tal vez realmente mira, quien analiza y aporta desde otra perspectiva.

La observación también migra. Cuando nos paramos a observar desde diferentes roles, nuestras perspectivas también migran, y esa es la riqueza. Esa incertidumbre de la relatividad hace que el acercamiento humano conlleve una ansiedad estimulante hacia el encuentro, porque el encuentro intercultural permite una apertura, una amplitud de posibilidades y de descubrimientos mutuos.

La comunidad se sustenta en una colaboración constante, en triangulaciones de opinión, donde todas y todos somos un tercero que observa, somos un aporte desde perspectivas diferentes. Es por tal razón que no podemos avanzar sin considerar las diferentes miradas del proceso migratorio y el papel de la educación en una sociedad que avanza hacia la integración comprensiva y empática. Es por eso que no se puede teorizar sin estar en el mundo, siendo muy distinto mirar el mundo desde afuera.



En un contexto académico en el que hay un proceso formativo para educadoras y educadores, se hace necesario equilibrar la teoría con la experiencia de interacción social. Es en el ejercicio práctico donde quienes se forman relacionan sus conocimientos con la práctica, al menos eso es lo que suponíamos que se entendería y generaría las ansias de lograr aprendizajes cuando hicimos la propuesta de realizar una actividad complementaria a las clases teóricas, saliendo a la comunidad para poner en práctica lo anteriormente planteado.

Surgen entonces otros puntos de esa experiencia: ¿Con qué premisas nos acercamos a los encuentros? ¿Qué fue lo que pensé cuando ese hombre se acercó hacia mí? ¿Qué pensaron las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia cuando se les planteó la idea de acudir a una actividad en terreno?

Al proponerles hacer un trabajo en terreno con la población migrante que entonces se encontraba en situación de calle en Iquique, aparecieron diversas posturas, opiniones, condiciones y decisiones que generaron sorpresa y, en cierto modo, desconcierto entre las académicas y los académicos de la universidad. El planteamiento fue hecho como un supuesto, bajo una obviedad sobre el beneficio evidente de un trabajo como ese con la comunidad migrante asentada en la ciudad. Sin embargo, advertimos en algunas estudiantes, no pocas, una reacción de desconfianza y de negatividad que no pudimos comprender en una primera instancia. Surgió de ese modo en el equipo académico la búsqueda de explicaciones, tales como la diferencia generacional, la sensación de lejanía, el desconocimiento de la realidad migrante, los miedos colectivos, las influencias de los medios de comunicación... o quizás todos esos aspectos a la vez. Y es que nuevamente hicimos un supuesto acerca del encuentro. Nos acercamos a las estudiantes con algo preestablecido: las definimos como sujetos de obediencia y de aceptación ante nuestro saber.

Las expectativas respecto a quién es el “otro” son siempre riesgosas. Ir a un encuentro nuevo es una aventura, es establecer una conversación de la nada, a pesar de que interactuar no es algo desconocido del todo, ya que lo hacemos desde que nacemos. Pero, al parecer, con los estereotipos y los aprendizajes sociales vamos encasillando y alejándonos del hecho básico del contacto humano.

Desde nuestro rol, les dijimos a las estudiantes que debíamos hacer una actividad, que ellas apenas conocían, después de dos años de aislamiento y sin considerar los factores que influyeron en ellas al momento de escuchar sobre “la aventura de salir”. En un contexto social en el que se había anunciado una crisis de invasión migrante en la ciudad, las estudiantes percibieron un mundo amenazante en el que, además de un virus, había otros riesgos, porque allá, en el mundo de afuera, pasan cosas que adentro no pasan. Ese era el mensaje socializado a nivel global y que nos tuvo con miedos generalizados.

Encuentro entre “otros”

En una actividad como la propuesta, la mirada del “otro” migrante también se encuentra con la mirada del “otro” estudiante. Pero dirigirse a la persona migrante no es solo intercambiar una mirada o un cruce de palabras, es dirigirse hacia un ser vulnerable, necesitado; es ir hacia ese “otro” con apelativo de migrante. Ya no se trata solamente de un “otro” de mi barrio, de mi ciudad, de mi país, sino de un “otro” más lejano que, al parecer, “viene de otro planeta”. Es un “otro” realmente desconocido, categorizado con un título que lo distancia de la humanidad. Ese “otro” es un migrante cuyo significado carga aspectos según la prensa y los saberes populares, que incluyen características que lo alejan de su significado básico de diccionario. Entonces, las y los migrantes ya no son solo personas que salieron de sus países y se fueron a otro; cargan un significado de pobreza, dolor y



problemas, a lo que de manera discriminatoria se les suma, además, la carga de delincuencia, daño, insalubridad, malas intenciones...

En nuestras prácticas, no se trataba solamente de ir a una aventura de encuentro con un "otro", sino de atreverse a un encuentro con el concepto de "LOS MIGRANTES", incluyendo todas las categorizaciones negativas asociadas, como si el desconocido de mi barrio y de mi ciudad no pudiera tener también de aquello.

Cuando hicimos la propuesta a las estudiantes, se generaron silencios, miradas y un par de comentarios que llevaban a la duda. Asimismo, se pudo evidenciar temor, un temor asociado a significantes que representaban amenazas, apareciendo preconcepciones como "es peligroso y arriesgado", no solo por el contexto de la pandemia, sino por la delincuencia.

¿Quién era entonces ese tercero que miraba? ¿Las estudiantes? Las académicas y los académicos no pudimos mirar como terceros, no pudimos observar lo que sucedía entre las estudiantes y el mundo migrante.

Ahora intento salir y observar. Tan solo lo puedo hacer a la distancia necesaria de la actividad en concreto, uniendo las dos situaciones descritas: la del encuentro con ese tercer observador de la playa, el hombre que se me aproximó, y la de la respuesta de las estudiantes ante la propuesta de un encuentro en terreno con la población migrante. En cada caso, cada protagonista asumió un rol determinado. El hombre de la playa respondió desde su rol de ciudadano, con una opinión política-social comprensiva tanto con las y los migrantes como con su comunidad. Las estudiantes no respondieron como futuras profesionales porque, precisamente, aún no lo eran; lo hicieron desde su juventud y desde su vida personal. Muchas de ellas eran dependientes de sus familias, que para la

mayoría representaban la autoridad moral. En varios otros casos las estudiantes eran las proveedoras de sus familias, por lo que respondieron desde ese rol familiar, anteponiendo la protección frente a cualquier riesgo de vida, sea por contagio o por violencia y delito, anulando la probabilidad de que algo positivo ocurriera, centrándose en la posibilidad de un daño.

Entonces, a la pregunta sobre los roles que asumimos ante un encuentro, la respuesta es que dependemos del “otro” de manera constante. Respecto a mi posición, es la de preguntar siempre por los “otros”, ineludiblemente; según eso podemos proponer y actuar. Y es que esto se ve como un conflicto sin solución, pero cada vez que actuamos debemos hacernos la pregunta por el “otro”. Pues sí, ese gran conflicto es la riqueza social. Es un conflicto difícil de enfrentar y, tal vez, en las sociedades más individualistas es más complejo de evidenciar y, por tanto, de cuestionar.

Somos y actuamos dependiendo de los “otros” que están frente y en torno a nosotros, ya que desde ese rol nos disponemos a contactarnos en los contextos en los que nos encontramos. Sin embargo, no es un “deber ser” ante las y los demás, según los patrones sociales, sino que el relacionarnos debiera ser un acto de elección, en concordancia con la empatía y con la comprensión de la posición del “otro”. Luego de ello es que escogemos nuestro rol y nuestro actuar. Esto puede ser leído como algo sometido y dependiente, pero apunta, más bien, al deseo de interactuar y de generar espacios de conciliación social, lo que no implica anular la autenticidad, la identidad individual y el rol que cada persona asume, sabiendo que todo rol implica también un espacio de interacción.

Respondiendo a la pregunta inicial, pienso que sí es necesario situarse desde un rol. También pienso que no es posible situarse al cien por ciento en un solo rol. Es decir, somos seres integrados y



los roles nos permiten contextualizarnos y ponernos límites para mantener relaciones sociales y complementarias, relaciones sociales en libertad, respetando las libertades del resto. No podemos dejar de ser quienes somos, una sola persona, lo que es mucho decir, puesto que cada una y cada uno de nosotros es un gran mundo, en parte comprendido y en gran parte por descubrir día a día. Somos personas complejas para las que las reflexiones y los movimientos emocionales que se generan internamente están entrelazados, son inseparables y son mucho más potentes en su conjunto que por separado. Esa es la riqueza de una persona: ser varios roles a la vez, potenciados según los contextos.

Referencias bibliográficas

Bateson, G. y Ruesch, J. (1984). *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Paidós.

Román, A. (2011). La organización social: función y características. *Medwave*, 11(12). doi: 10.5867/medwave.2011.12.5267

Watzlawick, P. y Krieg, P. (1995). *El ojo del observador*. Gedisa.





¡Reprobado!

¡Reprobado!

Fernando San Martín Cortés

Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas

Transitar el desapego

Consideré, desde el primer momento en que tuve la oportunidad de ser profesor, que había encontrado una noble forma de sobrevivir, y sentía que esa nueva proposición de la vida reacomodaba poderosamente mi propia experiencia sobre el sentido de mí mismo. Era una circunstancia no intencionada, pero había tropezado en mi conciencia con un puente que llegaría a comprender. Me proponía avanzar por encima de límites y enfilar pasos torpes en la senda de algo íntimo. Por eso, más allá de un espacio tangiblemente observable, como una sala de clases sin más, me sentía invitado a recorrer la vivencia de un presente espacioso, cargado de una sensación voluntariosa por atisbar, si fuera ello posible, de puntillas, hasta los umbrales de una memoria, otra biografía, un nuevo pasado para otro futuro imaginado.

Descubriría que, queriendo ser un profesor, se encendían con la voz de mi nuevo relato remembranzas olvidadas como fanales entumecidos y que, en muchas ocasiones, aquel revelado rastro actuaba al mismo tiempo como una inspiración que trazaba con sentido nuevo experiencias viejas. Ser profesor era un papel que yo sentía que calzaba en mí como ningún otro había descubierto en mi vida; me otorgaba inéditas oportunidades de resignificación interior, y un buen lugar social en el



cosmos de tantos posibles destinos.

Más viejo, y volviendo sobre aquellas memorias, comprendo que dicha forma de encontrarme no solamente me otorgó la posibilidad de descubrir coordenadas para reconocermme como persona. Además, de pronto experimenté, con desusada confianza, que todos los aparentes sin rumbo y confundidos caminos de mi vida habían sido un tanto de neblina en el recorrido a una sala de clases, y que esa voz ensayándome rozaba la identidad de quien sentía que era yo observándome con agrado. Aquella sensación se fue amalgamando imperceptible al transcurrir de los días cotidianos, hasta que llega el momento en que uno descubre que navega con suficiente destreza de amarras y de nudos, un inédito aparejo que aprovecha otros vientos por donde viajan las expectativas hacia nuevos rumbos.

Había vivido sintiéndome, en general, desenfocado de la realidad. Ahora se presentaba esta ubicuidad existencial como una imprevisible fortuna. Creo que la mayoría de las veces no comulgan las expectativas del alma y los destinos del mundo. Nunca había conocido una vocación y experimentaba que en aquello no debía permitirme sellar pactos de fronteras conmigo; que, a suma de esfuerzo, bien podía llegar a enseñar lo que me propusieran, no solo por el desafío de conocer, sino también porque me permitía leer a tientas mi memoria, remendar experiencias desvencijadas.

Era un niño ensoñado con libros y cría de ese refugio. Desde allí he pretendido arraigar un prudente desapego existencial, una desconfianza original por las respuestas a mis preguntas desacertadas, respuestas que algunas veces solo eran el silencio o sugerencias amables a que jugara con otras cosas; adultos taxativos en rostros de mundos de los cuales no deben preocuparse los niños. Sentía

que nadie me podía explicar satisfactoriamente el sentido de la vida. Esa infantil desazón nunca se ha borrado; de cierta forma, al temple del tiempo, se ha fortalecido, adhiriendo a ese núcleo otras configuraciones de argumentos teóricos en pos de aquella furtiva condición. No sé si desapego existencial sea el concepto que sirva para descifrar la persistente ancestral terquedad de aquel desencanto.

Nunca sentí que aquello significara un problema. Avancé, más bien, reinterpretándolo y descubriéndolo, hasta llegar a considerarlo un cierto tipo de inmunidad argumentativa para desacralizar la realidad, una condición emancipadora de lo común, de los significados de lo evidente, y una propicia estrategia por una narrativa de particularidades, ideas que por lo general resultaban novedosas y me facilitaban, creía yo, la labor de identificar estrategias y contenidos, y de secuenciar relatos para mis clases, con la pretendida intención de despertar en mis estudiantes su propio interés por descubrir.

Cuando gran parte del destino era la incertidumbre de finalizar mis estudios en la universidad, y avalado por lo improbable, he querido comprender lo sucedido desdibujando la frontera entre la magia y la vida vulgar. Yo descubrí, nunca volviendo a recordar cómo llegué ese día a la librería de lo imposible, un libro de cubiertas amarillas sobre la fenomenología de Alfred Schütz, titulado Estudios sobre teoría social. En esas páginas se hallaba el concepto griego de "epojé", cuyo significado está referido desde un escepticismo filosófico, porque intenciona con ello un posicionamiento mental de "suspensión de juicio", un estado de conciencia en el cual ni se niega ni se afirma nada, sino que se suspende el compromiso subjetivo de la forma natural en que se experimenta la vida cotidiana.

Para Edmund Husserl, la epojé consiste en la "puesta entre paréntesis no sólo de las doctrinas o la doxa sobre la realidad, sino también la realidad misma". Había en esa definición, que yo reflexionaba



con absorta complicitad, un concepto teórico respecto a una posición desde donde desarrollar una descripción fenomenológica. La epojé es, de cierta forma, la búsqueda de una ruptura del estado natural de la conciencia sobre la experiencia de la realidad; la ruptura de la forma natural de experimentar el sentido común en la vida cotidiana. Ahora creo comprender que aquella suerte de desapego afincaba sentido a toda índole de divagaciones teóricas y, además, aparentaba acercar respuestas con mi biografía, esencialmente con la inquietud sobre el sentido de la vida, aquella melancólica y vieja mascota, de que aún me acompaña.

Al paso de temporadas académicas, fui evidenciando que aquella condición personal no me perjudicaba en la competencia por el desafío práctico-económico de sobrevivir en el mercado, como tampoco a mi ideal de profesor teórico, aquel feliz que se reconoce por capaz de asumir académicamente cualquier tema. Yo manipulaba íntimamente esa idea como un constante ejercicio de voluntad, la sostenía con entusiasmo, la repetía en mi interior tozudamente a mi espíritu. Divagaba con mascullada resignación el comienzo del segundo semestre en la universidad de manera virtual. Poco antes me propusieron dictar la asignatura de Diversidad e Inclusión. No lo dudé, acepté de inmediato y, a partir de ahí, comenzó a instalarse en la corriente de la percepción de mi conciencia una astuta tribulación, que sagaz fijaba mi atención, asombrándome de improviso. Era una sutil perturbación en aquellos viajes hacia mí mismo. Pasaba el tiempo y me parecían tan insatisfactorias las respuestas que encontraba, y el desasosiego murmuraba por dentro ondeándose como una bandera de oración al viento. Todo lo imaginaba, pero casi era real, tanto que podía escucharlo susurrándome al oído, una y otra vez, preguntándome: “¿cómo se enseña esto?”.

Convivir en las fronteras

Regresé a Iquique por la carretera del desierto costero, después de 20 años, el 12 de marzo de 2020. Tres días más tarde, las medidas de contención ante la pandemia determinaban que desde ese momento se suspenderían las clases. De pronto todo solo fue, en esencia, transitar desde una pantalla. Como profesor, me sentía transcurrir en medio de una pedagogía que se cimbraba cohesionada en cierta desorientación. Rondaba la frustración y se multiplicaba el agotamiento, exacerbado en cierta constatación de que se recorrían círculos o, sencillamente, que no se iba a ninguna parte. Enredado en cavilaciones, avancé por mis días y por las clases. Era un profesor que enseñaba más bien que mal, pensaba entonces.

La inmigración era en ese momento un tema insoslayable. Quien conoce la frontera y la historia de Tarapacá la reconocerá constitutiva desde las primeras descripciones de las viejas crónicas. Somos una región transfronteriza en un territorio de límites confusos. Desde esa perspectiva, amplia e histórica, la inmigración no era mi problema personal, pero el tema irradiaba a mi atención desde la esfera que me atañe como profesor. Si bien intentaba comprender lo que sucedía, lo hacía observando desde un costado del camino.

Divagaba en soliloquios, confinado en mi departamento, escribiendo en las mamparas, leyendo, haciendo clases y muescas en las murallas para en el tiempo. En algunas oportunidades intentaba guiarme preguntándome cómo se podía enseñar y además valorar, los objetivos del programa, la diversidad. Atisbándome, intentaba recordar dónde yacían en mí los vestigios del surgimiento de mi valoración por el tema. Lo primero que se impuso con mi búsqueda en el flujo de mi temporalidad



biográfica interna fueron mis recuerdos sobre la dictadura militar. Los retazos de aquello se expandían con una implacable aridez más allá de mi infancia.

Fue aquella ausencia, entonces, mi principio. Comencé mi primera clase con una pregunta que en las pantallas se enunciaba de esta forma: "¿Por qué si deseamos ser profesor@s debemos aprender sobre diversidad?". Porque a 30 años de una dictadura militar, durante la cual prácticamente no existía el concepto, donde se propugnaba la unicidad, donde las dimensiones de la otredad habían sido inundadas de terror y donde los otros, en la discrecionalidad malvada de ese, podríamos haber sido cualquiera. Los otros, las otras, en aquella época, solo eran simplemente los enemigos.

"¿Qué ha sucedido?", volvía a interrogar en medio de la clase. Algunas veces las estudiantes contestaban por el chat. Yo, atendiendo a la mención, respondía. Luego, continuaba: ¿Qué ha sucedido que hoy comenzamos estas clases al amparo de un plan formativo de educadoras de infancia inicial, con lo cual ustedes son la expresión de la demanda colectiva fundada en el acervo de un conocimiento común? No existen posibilidades de medias sombras éticas para las dudas, porque lo hemos aprendido equivocándonos en la historia con dolor y horror. Lo primero que debemos aprender, y quizás sea la memoria más valiosa de ese camino recorrido, es que los fundamentos profundos de la tolerancia y de la diversidad se trazan por referencia social en las cartografías de la infancia, y ustedes deben acompañar tempranamente a las niñas y los niños en esos territorios. No duden, hay contenidas en ustedes expectativas de mejor futuro".

A partir de aquella declaración inicial tracé para mi curso sobre diversidad un camino complementariamente bifurcado entre fundamentos biológicos y culturales. Acabó aquel semestre y no logré quedar completamente satisfecho con mis clases. Las hubo, por cierto, algunas mejores que otras. Todo transcurría aún en consideración de clases virtuales. Cavilaba sobre aquello que faltaba, que a veces todo era un obstáculo. Me parecía que el programa que se proponía estaba sobredimensionado y refunfuñaba sobre mi propio desempeño, con inconformidad.

Al contrario de mis inquietudes, fueron disminuyendo ciertas restricciones del confinamiento. Y nosotros, con la ansiedad de exteriorizarnos corporalmente en seres sociales, acometíamos oportunidades. Algunas veces nos reuníamos con las profesoras y los profesores de la carrera para tomar un café o una cerveza, o simple y serenamente para caminar por la ciudad. Iquique, siempre inquieta, recibía y recibía personas, como lo ha hecho siempre, y yo apreciaba y contrastaba mis antecedentes y cifras, mientras paseábamos algunas veces por las aceras estrechas de las calles del centro y comprábamos chumbeques, o por la tarde estremecida, en la fascinación del ritmo y del esfuerzo cilíndrico de los tumbos de Playa Brava. Según un censo anterior a la guerra del salitre y a la anexión territorial, en 1875 convivían en la ciudad más de 37 nacionalidades, existiendo una considerable mayoría de personas de nacionalidad chilena, siendo territorio peruano. ¿Qué sucedería hoy si en Iquique descubriéramos que habitan más personas extranjeras que nacionales?

En tal particular frontera, el Estado adolece de la musculatura que ejecuta en otros territorios, y esto ha sido una primigenia característica respecto al poder y a las dinámicas culturales en el territorio. Somos, en gran parte, herederos de esa ausencia, y de su inoperancia, en su presencia.



Es cierto que ya no existe aquella tolerante honestidad fundada en la comprensión ética sobre la necesidad del otro. Con la chilenización hemos perdido habilidades culturales que antes, casi como una condición de vida, nos imponía el desierto para sobrevivir. Si bien ya no existe la tolerante convivencia de hace 150 años, perduran expresiones manifiestas y latentes que entreveradamente perviven sujetando y sosteniéndose al mismo tiempo de esas raíces.

A mi regreso a Iquique, prácticamente en cada esquina con semáforos, en cada plaza, contra cualquier frontón sin vallas, en los bandejones de las avenidas y por todas las orillas de las playas había carpas y personas, y niñas y niños sobreviviendo día a día en paupérrimas condiciones, pidiendo con los labios resecos agua en el desierto. Recuerdo con particular detalle una pequeña plaza en la franja poniente de una manzana en el centro de la ciudad, una porción de un cuarto de esta, y que abarca de calle a calle por el costado que da a esa orientación. Era un espacio que, en mi consideración de apreciarlo por largo tiempo cuando aún no estaba ocupado, más que una plaza con evidencia de gestión y de cuidado, asemejaba algo de naturaleza acostumbrada a vivir sola. Ese sitio se había copado de carpas y yo, transeúnte en varias ocasiones, incluso por la misma acera, observaba a las personas que conversaban en pequeños grupos y cómo sobresalían muchas pantorrillas de las pequeñas carpas. Las niñas y los niños jugaban. Había dormitorios y sectores para comer. Más de un año llevaba esa comunidad habitando el lugar, posiblemente rotando integrantes, porque finalmente era una estrategia para conocer redes o tener mejores datos de oportunidades. Así escapaban a un conventillo o por habitaciones económicas, oferta de la cultura de autoconstrucción de los barrios de la ciudad. Pero esas personas no solamente eran inmigrantes, como yo o como tantas otras y tantos otros; eran, sin duda, los más pobres, los desamparados.

Aún sobrevivíamos con restricciones de confinamiento, y en cada oportunidad en que volvía a caminar por aquella acera, me era inevitable experimentar el tiempo ralentizado; me recordaba una fotografía entristecida, al descuido y desvanecida, como esas que a veces uno las encuentra en las casas abandonada. No lograba cruzar miradas con nadie. Ya estábamos en medio del invierno. Aun así, persistía constante la llegada de más personas.

Enseñar la diversidad

“Nuestro cerebro está diseñado y especializado para funcionar de manera social”. Iniciaba así mis clases de diversidad e inclusión en mi segundo año de profesor virtual. Y seguía: “Encerrado y a oscuras, nuestro cerebro debe interpretar una realidad desde el nacimiento hasta la muerte, de manera continua, y cada segundo debe acordarla con otros cerebros con los cuales comparte esa realidad. Formamos grupos porque nos necesitamos, principalmente para comprendernos a nosotros mismos, y vivimos a través de la expectativa de realizarnos como personas en ellos. Finalmente, buscamos reducir la incertidumbre de la existencia bosquejando el futuro de manera colectiva. Es posible que nuestra conciencia individual surgiera desde un esfuerzo biológico adaptativo, no para autocomprendernos, sino para comprender con mayor precisión a los demás. El diseño de la deriva evolutiva de nuestro cerebro es social. Si lloramos al leer un libro o al descifrar la trama de una película es porque también sufrimos y sentimos dolor. Es así como nuestro cerebro representa lo que intentamos comprender, y debe subyacer, para que se produzca esa intersubjetividad, mi reconocimiento al otro yo como un yo, como un semejante, otra persona. De ese modo, el personaje de ese libro o de esa película, en angustia, sobreviviendo a trastabillones por esa historia, está anudado a mí, porque puedo experimentar su dolor, me reconozco, y formamos parte de un grupo, posiblemente un mundo de vida”.



"¿Qué implica entonces esto como característica en la conformación y en la identificación con grupos humanos?", escribía en la pantalla de mi computador a las estudiantes. Esperábamos 15 minutos y continuábamos, intentando conversar en la agreste clase digital. "Es esta una condición de doble filo, ya que nuestro cerebro es fácilmente persuasible. Tampoco es fundamental una determinada condición de proximidad o de lejanía espacial; me puedo identificar como parte de grupos del otro lado del planeta o bien con mis vecinos. Tener o ser parte de un grupo humano de reconocimiento, de identidad, de mundo de vida, conlleva, en la otra cara, las definiciones de quienes no pertenecen, de la otredad. Quiero que piensen en esa idea, por ejemplo. ¿Recuerdan ustedes cómo se sentía en la niñez el impacto en nuestras conciencias, cuando no nos permitían estar donde deseábamos pertenecer? Son fundamentales las relaciones de pertenencia, porque para estar dispuesto a dañar a otro ser humano debo suspender en mí su reconocimiento de condición de mi semejante".

"Apreciamos que se han sucedido en la historia, por ejemplo, infinitas guerras civiles, de vecinos que de pronto son enemigos. Persuadimos por medio de la opinión, de las redes sociales. Abunda calificar a otras y a otros de animales, y esa es la idea de fundamentación para deshumanizar, para desacreditar costumbres y hábitos, al tiempo que nuestros cerebros sociales se desconectan; luego serán solamente como objetos, invisibles como personas, sin límites para hacerles daño. Ha ocurrido por siglos, y por cierto, cercanamente. Por ejemplo, en la amarga y tan desconocida historia de la esclavitud en el valle de Azapa, cuánto abundan el sufrimiento, la indolencia. Allí existieron en el siglo XVII 'criaderos de negros', propiedad de mercaderes, quienes a las personas las llamaban 'piezas'".

"En la actualidad –enunciaba para finalizar–, existe consenso en que para la conformación y la subsistencia de sociedades complejas debe subyacer la habilidad social de aceptar el principio

fundamental de que no nos mataremos, que la diversidad cultural es la expresión de la riqueza potencial de innovaciones y que, como todo escorzo de la realidad, apreciarla o no dependerá siempre de la ética desde donde la interpretemos. Allí está el enorme desafío y, con ello, la responsabilidad que tendrán ustedes con el futuro en sus salas de clases. Si no hay preguntas o dudas, nos vemos entonces la próxima semana. Saludos cordiales, vayan bien”.

Ya aconteció aquel día, en septiembre del año 2021, cuando transcurría aquella marcha antiinmigrantes, cuando con tal grado de violencia rompieron la convivencia social en las calles de Iquique. Ese día también se quebró dentro de mí la ilusión de ese que yo era, el profesor de diversidad, y me sentí, quizás como nunca antes, en tal desazón de ser un mal profesor. Conmocionado, se enmudeció mi voz; las palabras dejaron de brotar, en medio de la frustración, y se apagó ese entusiasmo que ahora parecía tan desacertado.

Fueron días aciagos. Pasmado, evidenciaba que estaban ahí los mismos antecedentes de siempre: deshumanizar y hacer propaganda. Los mismos viejos agravios, acuñados a las fisuras de la convivencia, para agrietarla aún más, no los había logrado ponderar. Pretendiendo ser profesor de una cátedra sobre diversidad e inclusión, sentía sencillamente que había fallado. Como la camanchaca disipada, se había esfumado ese personaje y, detrás de la desvanecida ilusión, quedaba un niño con las mismas viejas palabras ensimismadas.



Ser escuela en las calles

Somos profesores y profesoras en un territorio que ha sido más humano y sustentable cuando se lo imaginaba más como sendero que como frontera; el puerto de un desierto, lejos de todas partes, donde aspiramos a formar educadoras. Somos, como ciudad en general, una cultura que ha sobrevivido integrando migraciones. Hoy, aquel fenómeno vuelve a suceder. Desde otros confines, miles de personas de Sudamérica se dirigen a esta hora hacia donde nosotros nos encontramos y vivimos. Vienen con un objetivo que, en su raíz profunda, es el mismo que nos alentó a quienes llegamos antes.

Son tantas personas soñando parecidamente que, imagino, se entrelazan las historias con las que antes de dormir alientan para el sacrificio del viaje y la pérdida a sus hijas, a sus hijos y a ellas mismas. Seguramente se repetían que somos gente buena, que no hay que temernos, que tenemos muchas fiestas y que vivimos junto a hermosas playas. De seguro referían, cuando buscaban mullir a sus hijas y a sus hijos en sueño sereno, que imaginaran en ellas y en ellos a las que ahora son nuestras estudiantes. ¿Les susurraban antes de sus sueños sobre sus nuevos colegios, sobre el futuro donde ahora los aguardan sus nuevas profesoras?

Fueron tantos los que soñaron lo mismo que no los apreciamos a todos cuando fueron llegando. Y así se fueron quedando en las plazas, en las playas, refugiados en esas diminutas capsulas de viaje que parecen carpas. Y así también cada vez más niñas y más niños fueron haciéndose reales, como pedacitos de sueños, como piedrecitas durmiendo en las calles. Nosotros, un pequeño grupo de profesores y profesoras, comprendimos que subyacíamos con responsabilidad a ese futuro. Nos leímos en coro.

Ante la renuencia inexplicable de la autoridad por no abrir la universidad, decidimos ejecutar en la ciudad de Iquique un proyecto de emergencia para dar asistencia a las niñas y a los niños migrantes en situación de calle. Acordamos para ello que las prácticas de todos los niveles de la carrera de Educación Parvularia, mención en Inclusión, de allí en adelante se desarrollarían permanentemente de manera presencial y donde se necesitara. Les pedimos a nuestras estudiantes que nos acompañaran en una aventura incierta. Salimos con ellas a buscar niñas y niños en las calles. Los encontramos junto a una palmera, un semáforo o una vereda. Nos reconocimos y, allí mismo, nos fuimos haciendo todos escuela.

Recuerdo que me había comprometido para asistir los días miércoles a las prácticas del proyecto, en la península. Aún era lunes por la tarde, pero ya para toda la semana tenía lugares y horarios programados, y, sin poder dejar de pensar en aquello, se expandía el tiempo de mi clase virtual. Una vez finalizada, salí del departamento, con la imaginación adelantándoseme por cruzar frente a la playa de Cavancha. Luego enfilé hacia la península, ansioso atisbando los grados en que se revelaba el horizonte, porque dudaba de pronto verlos. Siempre se me tensaba el alma en la sospecha implacable de que se impondrían el desalojo y la violencia, que sería real lo real y no lo increíble, pero ese día ahí estaban.

A medida de pasos, me fui acercando hasta que pude distinguir, alrededor de una palmera, al grupo sentado sobre el suelo. Pensaba que habíamos imaginado, durante mucho tiempo, aquel momento en que regresaríamos a las salas de clases, pero allí solo había un pequeño árbol, y las niñas y los niños, las alumnas y los profesores, me parecieron una pequeña tribu, graciosamente desperdigada. Las niñas y los niños jugaban, desconfiados y rebeldes, con mucho ingenio, poniéndonos a veces en aprietos.



Había en aquel tiempo una niña de, quizás, unos 11 años, supongo. Siempre estaba dibujando, tendida bajo algún pedacito de sombra, concentrada. Ahora, interrogado, intento resolver por qué nunca me detuve a observar sus dibujos. Quiero creer que fue porque esas eran actividades prácticas de nuestras estudiantes, y yo me había comprometido a acompañarlas y a observar. Posiblemente fue por pudor, también. Puede ser, quién sabe.

Algunos juegos se ponían de moda en diferentes jornadas. Aquel lunes fueron unos pequeños elásticos de distintos colores. Se habían repartido muchos, y todas se afanaban en articularlos. Alguna vez observé a mis sobrinos desarrollar un juego con algunas semejanzas, pero ahora los elásticos se debían tejer con los dedos, y eso para mí era desconocido y extraño. De pronto estaba junto a mí Carolina, revelándose como un colibrí que detiene su torbellino. Nos miramos. Yo la había atisbado en otras jornadas; me había parecido algo enojona, algo pícara y taimada. A veces las niñas y los niños llegaban arrastrando la pesadumbre de esos mundos que se desintegran, pero, cuando ya todos jugaban, podíamos distinguirles el alma en la confianza con que nos miraban. Y esos días, aunque en el fondo eran muy tristes, encontrábamos sonrisas en nosotros como si nada pasara.

Carolina me jaló de la manga de mi camisa buscando mi atención. Sonriendo, me mostró un puñado de elásticos de varios colores que tenía en la palma de una mano, mientras que en la otra asía un montón de brazaletes entrelazados con precisión. Noté que, cual trofeo, en su muñeca traía otras pulseras de refulgentes colores; las había rojas, amarillas y azules. Yo estaba aún de pie; observaba. Ella alzó su mano para acercarme los elásticos sueltos y, cruzando miradas, insistió en el gesto. “No sé hacerlas”, le contesté. No se movió ni un centímetro. Mi respuesta no melló en nada su mano estirada en insistencia. Comprendí entonces el desafío que me proponía: que aprendiera.

Nos sentamos lado a lado sobre la tapa metálica de una cámara de agua. Ella me dijo: "Así se hace". Con destreza de ilusionista, me dejó con la sorpresa de dos puntos hilvanados. Me miró burlona y yo me reí. "Así", me dijo, con una sonrisa contenida prestidigitada. Enseguida volvió a calzarse una cruceta entre el índice y el dedo medio. Luego lo hizo con otro elástico más y, rescatando el de más atrás, tejió un punto. Creí haberlo comprendido. Carolina también lo creyó y me azuzó para que yo lo hiciera. Me fue imposible traducir la instrucción desde mi imaginación hasta mis dedos. "¡Ya pu', profe, si no entiendo!", le dije, excusándome en son de juego. Ella se puso de pie junto a mí y asumiéndose en total papel, me gritó: "¡Reprobado!". Luego se rio muy fuerte. Mientras todos también nos reíamos asombrados, ella continuó repitiendo sin cansancio: "¡Reprobado!, ¡reprobado!, ¡reprobado!".

Consentida una tregua, cansados de reír, nos sentamos nuevamente. Esta vez, con tosca delicadeza, con unos deditos finitos de uñas diminutas, tejió entre mis dedos un elástico. Me miró y continuó con el siguiente. Entonces, me sorprendió, en el centelleo de un instante, distinguir en su mirada la convicción de su voluntad sincera por enseñarme. "Ahora, hazlo tú", me indicó. Yo, con franqueza, me esforzaba por no equivocarme. Me pellizcaba la carne intentando asir los elásticos, pero sin cortarlos. Finalmente, con torpe dificultad, resolví el primer punto de la pulsera. "¡Bien!", me dijo ella, y sin que me dijera más, continué. Me afané en revertir mi calificación, pero ella aparecía en un dos por tres y, constatando mi avance, algo lento, por momentos efectivo, volvió a activar el intercambio de supuestos roles, jugando con su arrojo. "¡Reprobado!", repetía, y nos reíamos. "¡Reprobado!", y de pronto todos nos reíamos atrapados en la espiral de una broma.

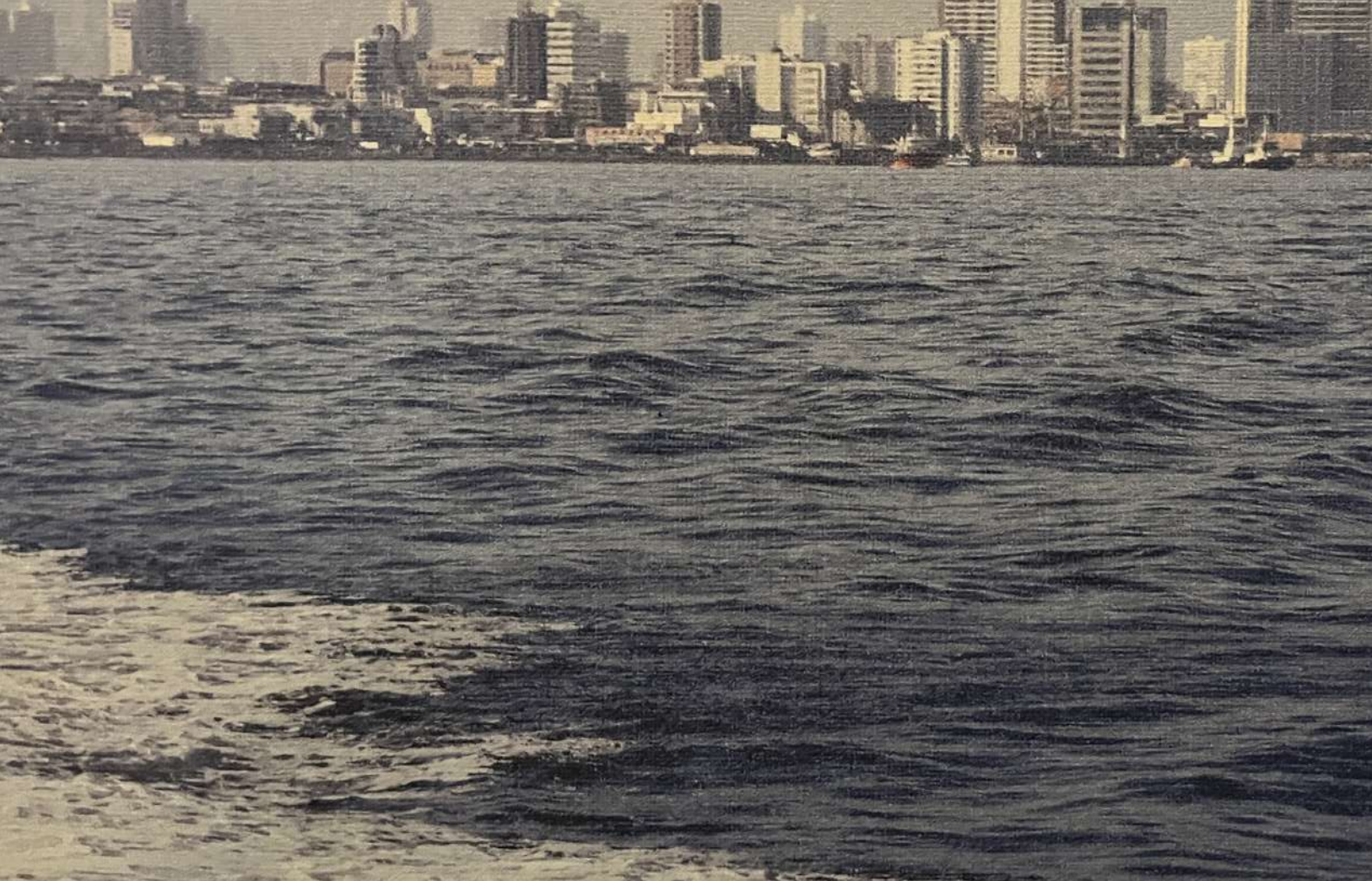


Recordar los recuerdos

Ahora que escribo estas palabras, ya todo aquello ha desaparecido, expulsado antes de la llegada del verano. Desaparecieron las niñas y los niños, sus juguetes atesorados, la alegría que nos provocaban las salas de clase que habíamos inventado.

Aquel lunes, cuando ya casi debíamos retirarnos, apresurado y con satisfacción le calcé a mi pulsera su diminuta hebilla plástica. Las personas comenzaron a ponerse de pie. Otras ordenaban. Las niñas y los niños reunían sus trabajos y sus juguetes. Con disimulo, había necesitado esforzarme con ahínco. Carolina observó mi trabajo casi con una desatención amable y me lo devolvió. Giró y voló de prisa. Fue la última vez que los vi. Se alejaban junto a algunas de nuestras estudiantes, que los acompañaban unos pasos más y los despedían más cerca de sus carpas.

Aquel “reprobado”, ese juego sencillo y esa broma inesperada, había expuesto mi temor de haber fallado. Carolina, siento, no me reprobaba por una pulsera de elásticos, sino por yo pensar que podía enseñar a valorar la diversidad, ataviado únicamente del soliloquio que yo creía podía iluminar. Han transcurrido ya un par de semestres, y hoy intento iniciar mis clases de otra manera, con una pregunta que surge de aquellos días y que ahora en el presente persistente me acompaña: “¿Qué puede aspirar a enseñar un profesor cuando le ha sido invisible el dolor de otra persona?”.



La niña que vivía al borde del mar



La niña que vivía al borde del mar

Ilich Silva-Peña

Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación. IESED-Chile.
Universidad Federal de Ouro Preto

Mi llegada

Llego al aeropuerto de Iquique, luego de horas de retraso. Viajar en medio de la pandemia no es algo que tenía previsto. Este infortunio sanitario (y planetario) se extendió por más tiempo del sospechado. No podemos seguir paralizados esperando que la vida vuelva a ser igual que antes. Cuando bajaron los niveles de contagio, los vuelos domésticos ya estaban activos. Al llegar a Iquique observo el desierto inmenso que ingresa de forma impune a través de todos mis sentidos. Me cautivan esas montañas con sus distintas tonalidades ocre que esconden tantos secretos. El desierto de Atacama, "el más árido del mundo", como nos repetían en la escuela. Iquique, un puerto, una ciudad con tantas historias.

Me subo al taxi compartido. Me siento al lado del conductor. Atrás va una pareja de unos 60 años aproximados. Mientras viajamos converso vía telefónica con un amigo, y sigo mirando el desierto. Luego de la inmensidad aparece el mar. Es periodo de comicios presidenciales, un día después de la primera vuelta electoral. El balotaje ofrece dos alternativas, muy distintas entre sí. El candidato conservador propone hacer una zanja para impedir el ingreso de migrantes. La propuesta es



desestimada por la gran mayoría, puesto que existen diferencias éticas, políticas y de viabilidad. La mayor parte de la frontera en el norte de Chile es con Bolivia y corresponde a cerca de 900 kilómetros. Sin embargo, la mayoría de quienes migran provienen de Venezuela o de Colombia. El principal volumen migratorio desde Bolivia y Perú fue hace algún tiempo. Recordemos, también, que Iquique fue territorio peruano en algún momento de la historia.

Con mi amigo conversamos acerca de las dificultades políticas y económicas de la zona. Le cuento que voy a visitar una experiencia de formación docente junto a niñas y a niños migrantes. La invitación corresponde a una idea de poder acompañar al equipo de formación inicial docente en educación parvularia, que decidió generar una experiencia de prácticas junto a esa población en situación de calle.

Estoy seguro de que el conductor está atento a mi conversación. Cuando llegamos a la ciudad, dejamos a los otros pasajeros y quedo solo con él. Se inicia una breve charla, algo común entre pasajero y taxista (en especial si vas sentado adelante). En pocos minutos me expresa lo insatisfecho que está con las decisiones políticas que se han tomado desde el nivel central con relación a la región. Me dice que la solución sería disolver el Congreso Nacional, porque es solo un gasto de dinero, que la mejor medida sería terminar con toda la clase política y tener un régimen autoritario. Propone que solo exista el presidente, sin otros poderes del Estado. A mí eso me impacta, y le recuerdo las atrocidades cometidas por la dictadura. El taxista me dice que no quiere eso, que solo desea que se terminen la corrupción y “los zánganos”, como les llama a quienes se dedican a la política. Le pago y me despido. Me bajo del vehículo pensando acerca de esa perspectiva que tiende a ser más conservadora respecto a la política. De forma inmediata, me pongo a pensar en el historial de luchas obreras de la región. Aquí hay algo que aún no comprendo.

Hoy, mientras escribo estas líneas, con la distancia temporal, me permito una reflexión que va más allá: lo que tal vez estaba diciéndome el conductor del taxi concierne al abandono que ha sufrido el norte de Chile por mucho tiempo. Si bien el desprecio a la clase política se viene incubando desde hace varios años, en el caso del norte chileno se afronta una crisis migratoria impulsada por el gobierno central en el año 2019. Fue entonces cuando el presidente Piñera viajó a Cúcuta, una ciudad colombiana limítrofe con Venezuela. En ese lugar, invitó al pueblo venezolano a migrar a Chile. Aunque el fenómeno de la migración en masa lleva más de una década, la invitación realizada gatilló un aumento en el flujo migratorio que afectó a Iquique, una ciudad a la cual llegan centenares de migrantes que cruzan a través de la frontera con Bolivia (Ossandón y Bofill, 2021).

Camino una cuadra y llego al lugar, una calle con algunos restaurantes muy cerca del mar. Al dar la vuelta, en un sector menos visible, están las carpas que sirven de habitaciones temporales a las familias migrantes. Entre la vereda y la calle hay un pequeño espacio verde que funciona como sala provisoria, al aire libre. Ahí están las estudiantes de las que ya me había hablado Bessie, la directora de la carrera de Educación Parvularia. Nos encontramos con Jorge, el otro profesor que la acompaña ese día. Me presenta a las estudiantes. El saludo es rápido, porque hay que atender a las niñas y los niños. Bessie continúa trabajando con un niño a quien le está enseñando a escribir. Veo la imagen de esta educadora de educadoras, sentada sobre el pasto junto a ese niño que está aprendiendo a escribir el nombre de su lugar de procedencia, su país, Venezuela. Pienso en la importancia de la construcción de la identidad y en la horizontalidad del aprendizaje rodeando ese proceso.



Me pregunto ahora que escribo este texto ¿en qué momento aprendemos a escribir el nombre de nuestro país o de la ciudad donde vivimos?. Y otras preguntas también se me aparecen: ¿Cómo será aprender a escribir el nombre de tu país en una tierra extranjera? ¿Cómo será aprender a escribir el nombre de tu país a miles de kilómetros del lugar donde naciste? Mis preguntas continúan: ¿Qué se sentirá al aprender a escribir en un país extraño y donde no todas las personas te acogen? ¿Cómo se crece en un país que se dice cariñoso con el forastero y luego hay quienes te miran con desprecio? ¿Cómo, siendo niño, aprendes a escribir el nombre de tu país mientras hay quienes en vez de acogerte, te maldicen?

El recuerdo de aquel momento trae hoy a mi mente la ternura con la que Bessie trataba a ese niño. La educadora, sentada en el suelo, con actitud firme y cariñosa a la vez, entregaba unos minutos de acogida a ese pequeño que migró hacia Chile.

Retomo el relato. Esta escuela improvisada, al borde de la vereda, surgió como un espacio de refugio educativo momentáneo, de emergencia. Estamos al lado de un restaurante donde el menú es mayor que el presupuesto semanal de las familias migrantes. Desde las mesas del restaurante se ve el mar, pero no las carpas provisorias en las que vive la población de inmigrantes, que se encuentra a la vuelta. Solo es posible ver, al doblar, la pequeña acampada que oculta a las familias. Al parecer, es un cierto "acuerdo territorial", con tal de no afectar la vista de los comensales. El trabajo educativo del equipo académico y de las estudiantes no es del gusto de todos quienes trabajan en el restaurante. Han tenido algunas dificultades al comienzo. Ahora hay límites claros: la esquina con un poco de pasto ha sido conquistada para ejercer el derecho a la educación. Las condiciones son precarias, sí, pero se tiene un espacio. Se ha construido una escuela de educación en la calle.

A solicitud del grupo docente, y como parte de las actividades de práctica, las estudiantes diseñan actividades. La propuesta es flexible, mas no improvisada. Yo las veo organizando con entusiasmo diferentes juegos. Una de ellas está con su celular, sin mostrar mucho interés; la mayoría atenta al quehacer educativo. Observo a Bessie y no advierto prisa. Tampoco existe presión para que todas las estudiantes estén concentradas. Ya el hecho de estar aquí es suficientemente educativo.

¿Qué tan distinto es hacer formación docente en la calle? Y: tal vez todas y todos, en algún momento, debiéramos salir siempre del aula, hacer al menos una clase fuera de ella, quebrar la comodidad, la convención. ¿Cuánto aprendizaje se puede obtener en otros espacios?

Vuelvo al juego. Las educadoras en formación organizan las estaciones para que las niñas y los niños puedan jugar. Llevan unas tizas y dibujan sobre el suelo. Siento el olor a mar. Hay poco viento. El sol nos pega en nuestras cabezas. Parece que soy el único al que le preocupa el sol. Ya no es la hora de mayor calor, pero igual lo siento. Desde donde estamos se ven las carpas. Hay dos lugares diferentes: unas cuatro carpas donde viven “los venezolanos” y, un poco más allá, unas carpas donde viven “los colombianos” (como se tratan entre sí). Son dos territorios diferentes en una misma cuadra, a kilómetros de sus ciudades de nacimiento, escondidos. Son dos grupos de carpas al borde del mar.

Fernanda

Me acerco a conversar con una niña. Le encanta dibujar. En este caso, copia un dibujo. Se ha fijado en una de las estudiantes que dibuja “muy bonito”, según su apreciación. Esto la ha motivado para dibujar también. A Fernanda (nombre ficticio) le gustan mucho las actividades que realizan las estudiantes. Me dice que “son entretenidas”. También me cuenta que una vez vino otro grupo



de estudiantes, de otra universidad, pero nunca más volvió. Fernanda hace la diferencia y señala: "Ellas vienen siempre, vienen los martes, jueves y sábados" (en referencia a las estudiantes de la Universidad Arturo Prat). Agrega que algunas veces traen toldos. Confirmando acerca de ese grupo de estudiantes que solo vino una vez. Conversamos con Bessie acerca de la necesaria continuidad en este tipo de actividades y, sobre la importancia de hacer la distinción entre una actividad educativa y otra caritativa. Permanecer por un tiempo permite construir una relación. Y, por supuesto, también creemos que es importante aprender a cerrar etapas. Como dice la canción de Cerati: "poder decir adiós es crecer" (2006).

Le pregunto a Fernanda de dónde viene. Me responde que del norte de Venezuela. Recorrió junto a su familia Colombia, Perú y luego Bolivia. Al parecer cruzaron la frontera chilena por Colchane. Me pregunta de dónde soy yo. Le cuento que vivo en el sur de Chile, en un lugar donde hay un lago, volcanes y bosques. Me dice: "debe ser bonito". "Sí, lo es", le respondo. "Acá igual es bonito", le señalo. "Sí", me contesta. Le cuento que el clima del lugar de donde vengo es diferente: "Allá hace frío, no tanto calor como acá". Frente a eso, me relata que una vez tuvo mucho frío, "cuando estábamos arriba, cruzando". Efectivamente, cruzaron por Colchane, un sector montañoso a 3.600 metros sobre el nivel del mar. Es la frontera con Bolivia, donde existe una serie de pasos no habilitados por donde cruzan las familias migrantes. "Ese día hacía mucho frío, un frío que dolía el cuerpo. Mi mamá tuvo que quemar unas almohadas y juntar unas ramas para hacer fuego", continúa. Trato de imaginar el trabajo que significa buscar las pocas ramas que hay en un espacio desértico. Trato de imaginar el frío que esa niña sintió.

Fernanda tenía 13 años cuando la conocí; la misma edad que mi hija. Mi mente me trajo el recuerdo de cuando estaba con mi hija y su madre en un paradero de buses en Canadá, durante mi estadía posdoctoral. Esperábamos el bus que se había retrasado por situaciones climáticas. Pasamos casi una hora esperando a 40 grados bajo cero. Como vestíamos ropa adecuada para un frío intermedio, a los 30 minutos ya no pudimos resistir más. Comenzamos a caminar de un lado a otro para hacer frente al frío. Cuando llegó el bus, nos sentimos aliviados; adentro había calefacción. Luego, al llegar a la casa que nos acogía, tampoco sentimos frío; estaba temperada. Esto me hace pensar que a la dificultad de ser migrante se agregan las condiciones en las que se migra. La familia de Fernanda no tenía un ingreso fijo, no subió a un bus temperado y no había casa esperándola. A la familia de Fernanda le faltaban muchos kilómetros para llegar a un destino incierto y no contaba con posibilidades de arrendar una vivienda. Esa niña venezolana que vivía a orillas del mar no tenía espacio ni personas que la acogieran.

Luego de escuchar a Fernanda relatar que junto a su familia pasó frío toda la noche, me pregunté: ¿por qué una niña de 13 años y sus hermanos tuvieron que pasar por esas situaciones? Me parece inevitable pensar en las condiciones de la migración, en especial de la migración de niños y de niñas. Más allá de las razones de su madre para migrar, más allá de las situaciones geopolíticas, existen situaciones de derechos infantiles que deben ser consideradas en la política pública y en nuestro actuar como docentes.

Fernanda me compartió que les fue difícil encontrar casa, porque nadie quería arrendarles. Lo que ella decía entrelíneas era que no rentaban a familias con hijas e hijos pequeños. Si ya era duro encontrar una habitación para migrantes, lo era aún más cuando tenían niñas y niños. Ella, hasta ese



momento, tenía la idea de que las niñas y los niños pequeños eran el problema para arrendar. No me comentó que su condición de migrante fuera una barrera. Por los testimonios recogidos sabemos sobre las dificultades a las que se enfrentan las personas migrantes al momento de rentar una habitación. Fernanda tuvo casa en Venezuela. Ahora vive en una carpa. "Ahí cocinamos", me dijo, apuntando hacia una hornilla. Vi la carpa donde estaba viviendo en Iquique; cocinaban en la calle.

Esa niña venezolana me contó que estuvieron en algunos hoteles en Bolivia. Esto tiene sentido, dada la diferencia de precios que existe entre un país y otro. Hospedarse en un hotel en Iquique equivale a muchos días de hotel en Bolivia. Las familias migrantes que han llegado a territorio chileno en los últimos años lo hicieron en busca de una solución a su situación económica. Sin embargo, el alto costo de vida en Chile ha generado barreras para que puedan conseguir estabilizarse.

Fernanda tenía la misma edad que mi hija. Una conversación tan corta con ella me dejó pensando, hasta ahora, en los privilegios que tenemos y no nos damos cuenta. Mi hija está en una casa, con su madre al cuidado; tiene alimentos, un techo, calefacción; puede ir al colegio. Con ella también viajamos. Tuvimos la posibilidad de trasladarnos desde Chile hasta Colombia, por tierra, luego cruzar a Panamá y desde ahí tomar un vuelo a Estados Unidos. Fue un viaje impresionante, los cuatro miembros de la familia juntos. Mi objetivo era el estudio. Así como viajar no es lo mismo que turistar (Onfray, 2016), viajar tampoco es igual a migrar. La migración tiene ese proceso de búsqueda de nuevas condiciones de vida (Fernández Labbé et al., 2020; Vega Gutiérrez y Parada Ulloa, 2022). La migración tiene el objetivo de no volver por un buen tiempo o, tal vez, no volver jamás. Además, necesitamos pensar en las condiciones de migración. Y, en especial, de niños y niñas en ese proceso migratorio.

En Iquique, al ver a las niñas y los niños en las carpas, al lado del mar, mi pregunta era: “¿Qué responsabilidad tienen las niñas y los niños en las decisiones de las personas adultas, en las decisiones de los gobiernos?”. Esta migración incontrolada es parte de una crisis humanitaria. Dentro de esta crisis de desplazamiento forzado hay quienes sufren más las consecuencias, debido a la precariedad en la que se genera dicha migración (Stefoni et al., 2023). Ahí están las niñas y los niños, resistiendo.

Un mes antes de comenzar a escribir este texto, leí en la prensa sobre el ingreso a Chile de 500 personas, en un día, por pasos no habilitados. ¿Cuántas Fernandas habrán venido en ese grupo? En general se habla de migrantes, pero ¿en qué momento pensamos en las niñas y los niños que vienen entre esas personas (que son sus madres, sus padres o sus familiares)?, ¿cuáles son los derechos infantiles que privilegiamos?

En el caso de Fernanda, ella era una de las mayores del grupo. Cuidaba a sus hermanos y ayudaba en el cuidado de bebés. Desde pequeña aprendió cómo hacerlo. Resulta increíble que lo hiciera en las condiciones de vulnerabilidad en las que se encontraba. Fernanda cuidaba en una situación de descuido. En este punto es donde encuentro tanto valor a la tarea de un grupo de estudiantes de profesorado, acompañadas por sus profesoras, que, justamente, trabaja en cuidar. Aun siendo un pequeño momento, un pequeño espacio de cuidado, de aprendizaje, de amor, se trata de un conjunto de acciones pequeñas, de pequeñas semillas, que con el tiempo pueden dar sus frutos.



Aprendizajes

Días antes de la Navidad de 2021, las personas que habitaban esas carpas en Iquique tuvieron que salir debido a la presión policial. El desalojo fue de un momento a otro. Fernanda ya no estaba. Ella fue desalojada junto a otras familias que vivían al borde del mar. Ese territorio, la calle donde vivían de modo temporal, es un sector dedicado al turismo. Tal vez eso pudo afectar la decisión de desalojo.

El proyecto educativo siguió, esta vez en la modalidad de caravana. Se buscó a cada niña y a cada niño para saber adónde se habían trasladado. No se ubicó a todas y a todos de manera tan rápida. También la idea era generar ese cierre tan importante, un ritual para dar conclusión al ciclo de construcción de una relación en ese período de emergencia, de educación en la calle y de una práctica que desafiaba los tiempos pandémicos.

Cuando escribo los recuerdos de lo que fue mi encuentro con la experiencia docente que significó una formación en la calle, la imagen de Fernanda no se borra de mi mente. ¿Dónde estará esa niña? Trato de visualizar los ámbitos en los que yo podría aportar. Sé que puedo apoyar el trabajo de formación de las futuras educadoras. A la vez, sé que será difícil que pueda resolver el problema concreto de Fernanda. No obstante, me queda el recuerdo de ella, una niña que a sus 13 años me enseñó lo que es el cuidado, la persistencia, el cariño por quienes te acogen. Es importante ver el aprendizaje que es posible construir en espacios de práctica de emergencia como el desarrollado (Schilling, 2018), una práctica que apela a un sentido de justicia social, una justicia social de carácter práctico (Silva-Peña, 2017; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

El relato de Fernanda aún me conmueve y, desde mi experiencia, comienzan las comparaciones con otros procesos migratorios. No es lo mismo ir a un país que tiene 50 años de políticas migratorias (como Canadá) que venir a Chile, un país aprendiz en cuanto a migración. Estamos en un período en el que la migración va más allá de la colonia que se asienta en un territorio específico. Es la transformación masiva en un país que recibe distintas culturas extranjeras. Debemos repensar las condiciones de migración, en especial para las niñas y los niños. Y, dentro de esto, pensar también sobre el proceso de acogida: ¿cómo estamos acogiendo hoy a niñas, niños y adolescentes que migran hacia Chile?, ¿cuáles son las políticas, los procesos educativos, las conversaciones que tenemos frente al tema? Como país, tenemos muchas preguntas y pocas respuestas.

La historia que he contado, también entrega posibilidades para pensar acerca de los procesos de formación en la calle y del contacto directo con quienes necesitan están en periodo escolar y, al mismo tiempo hay un cierto temor de asistir a un colegio. Formar a quienes están en movimiento. En definitiva, formar a docentes para la comprensión de un contexto de migración tiene relación con un proceso de justicia social práctica (Silva-Peña, 2021; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019). Es un espacio de relaciones que se conforman en torno a la necesidad de contribuir al proceso formativo del profesorado, por una parte, y de restituir condiciones de dignidad a las y a los estudiantes que son parte de ese proceso. Hablamos de una educación para la justicia social en la calle, hablamos de un proceso de justicia social en medio de una crisis migratoria.

Al conocer a Fernanda, una niña de 13 años, también recordé nuestra generación, a los 13 años, viviendo en dictadura. Y me surge la pregunta: ¿serán necesarias las heridas de la niñez para aprender? Esa pregunta resuena junto a otras. Fernanda estaba en etapa de entrada a la adolescencia. ¿Cómo



es vivir la adolescencia en un proceso de migración? ¿Cómo es hacerlo con tantos esfuerzos? ¿Qué posibilidades tendrá esa niña para poder construirse como adulta? ¿Cómo podemos aportar desde la formación docente? ¿Cómo avanzamos hacia un país que respeta los derechos de las niñas y los niños migrantes? Son muchas las interrogantes que vienen a mi mente con la imagen de Fernanda, una niña que vino a Chile desde tan lejos, que vivió el frío calando sus huesos y que ya ha sido desalojada. ¿Cuántas Fernandas están viviendo en nuestro país?

Las profesoras de la carrera de Educación Parvularia me decían que luego del desalojo fue posible retomar el contacto con algunas y algunos migrantes que permanecieron en Iquique. Sin embargo, por un buen tiempo, de Fernanda y de su familia no se supo nada. No sabíamos dónde estaba esa niña, no sabíamos adónde había partido junto a su madre y sus hermanos. La pregunta que nos rondaba era si la veríamos de nuevo. En ese momento, no sabíamos si volveríamos a encontrar. En unos años más, esa niña de 13 años, que vivía al borde del mar, será una adulta. Solo nos queda la esperanza de que en el camino pueda encontrarse con otras profesoras que tengan esta misma intención educativa de cariño, de acogida. A nosotros nos queda la tarea de pensar en nuestro rol en la construcción de una sociedad más justa a través de la educación.

Finalmente, agradezco la invitación de la carrera de Educación Parvularia a ser parte de ese proceso de educación en la calle. Acompañar al grupo académico y a las estudiantes, tanto en el terreno como en los procesos de sistematización y de escritura, ha sido revelador. Podemos contar más sobre esto. Por una parte, pienso en lo incipiente de la experiencia, que a su vez nos entrega muchos espacios vacíos y muchas preguntas para pensar en todo lo que falta. Por otra parte, siento que es el brote de un gran árbol que irá creciendo a partir de los aportes que vayamos realizando entre

todas y todos desde diferentes miradas, desde distintas posiciones. El rol de las estudiantes, futuras educadoras, será clave en ese camino. Son ellas las que irán nutriendo ese árbol que en sus hojas llevará marcadas las palabras educación, cuidado y ternura, entre otras.

Referencias bibliográficas

Cerati, G. (2006). Adiós [Canción]. En Ahí vamos. Sony Music.

Fernández Labbé, J.; Díaz Allendes, V.; Aguirre Sanhueza, T. y Cortínez O’Ryan, V. (2020). Mujeres colombianas en Chile: discursos y experiencia migratoria desde la interseccionalidad. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(1), 17-36. <https://doi.org/10.15446/rcs.v43n1.79075>

Onfray, M. (2016). *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. s. e.

Ossandon, J. y Bofill, C. (2021). Dos años de Cúcuta: la historia inédita y los costos del viaje que terminó en una pesadilla para Piñera. *Ex-Ante*. <https://www.ex-ante.cl/https-www-ex-ante-cl-dos-anos-d-cucuta-historia-inedita-y-los-costos-del-viaje-que-termino-en-una-pesadilla-para-pinera/>

Schilling, C. (2018). Formación docente. Experiencias de prácticas pedagógicas y trabajo comunitario como espacio de reconocimiento. En Ferrada, D. (ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 149-172). Ediciones UCM.

Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña; J. Diniz-Pereira y Zeichner, K. (eds.). *Justicia social: la dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 121-144). Mutante.

Silva-Peña. (2021). Justicia social como eje de la formación inicial docente. En Silva-Peña, I.; Oliva, M. A.; Espinoza, O. y Santa Cruz, E. (eds.), *Desigualdad y discriminación educativa en Chile: Diagnósticos y propuestas* (pp. 203-216). Ediciones UTEM.

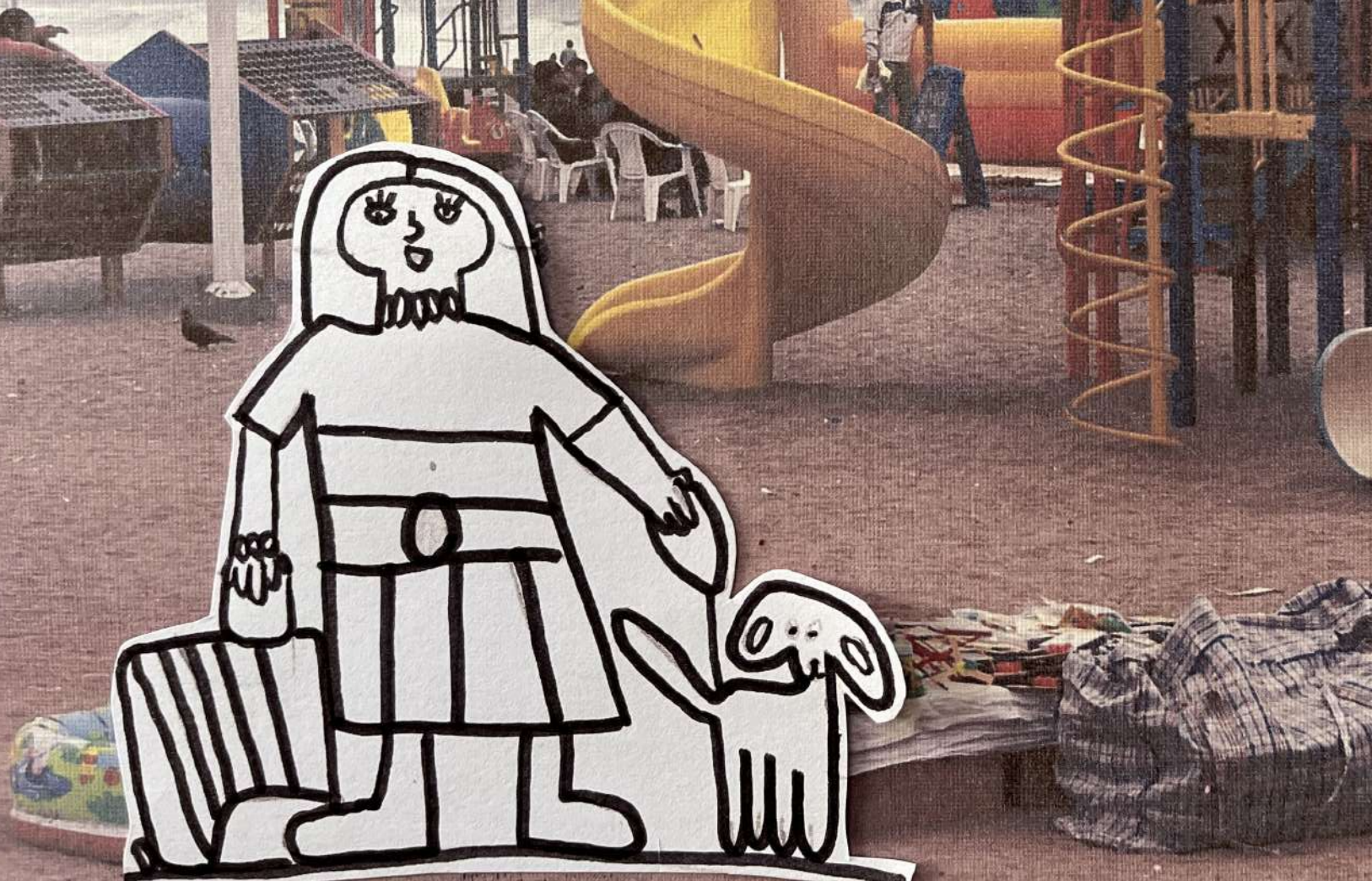
Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional:



Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales, 33, 195-211. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652/47470>

Stefoni, C.; Jaramillo, M.; Bravo, A. y Macaya-Aguirre, G. (2023). Colchane. La construcción de una crisis humanitaria en la zona fronteriza del norte de Chile. Estudios Fronterizos, 24.

Vega Gutiérrez, O. y Parada Ulloa, M. (2022). Migración en Chile: una mirada desde los derechos humanos. Revista Ciencias de la Documentación, 8(1), 45-54. <http://cienciasdeladocumentacion.cl/index.php/csdoc/article/view/180>





El desalojo del amor

El desalojo del amor

Gianina Dávila Balcarce

Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas
Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Apuntes iniciales

Vivimos en un mundo donde a veces convivir no es fácil, donde el espacio público es cuestionado en tanto tiene dueño, un dueño que en ocasiones es egoísta. Hablamos de un mismo entorno y muchos habitantes, de poco espacio y pocos recursos. Vemos niñas y niños en la calle, y peleas callejeras, en medio de una crisis económica. ¿Qué hay que hacer? ¿Sumarse a la idea de desterrar al inmigrante?

Esos son temas que leemos en las redes sociales y que vienen cobrando fuerza en Iquique, donde la gente asiste a movilizaciones en pro del destierro, tomando acciones incluso violentas, como ocurrió el 25 de septiembre de 2021, cuando un grupo se apartó de la marcha antiinmigración para quemar enseres de migrantes que dormían en la avenida Luis Emilio Recabarren.

Tales acciones han motivado a docentes de la universidad y a estudiantes de educación parvularia a realizar una práctica no convencional con niñas y niños migrantes que habitan en la calle. A mí, en particular, me ha motivado a acompañarlas en un proceso de aprendizaje que cambió mi forma de relacionarme con ellas, con las personas migrantes, con mis amigas y mis amigos, con mi ciudad y



con mi forma de entender mi tarea como enseñante. En este escrito explico algo de esa experiencia, lo que significó en lo personal y mi reflexión en torno a mi labor docente.

Discurso de odio y práctica xenofóbica

Estuve yendo todos los miércoles a ver a las niñas y los niños migrantes. Me encantaba observar de cerca la preocupación y el amor de las educadoras reflejados en sus actividades. Aquel último miércoles fue diferente. Estaba planificado un festejo navideño para las hijas y los hijos de las familias que estaban asentadas en la península Cavancha. Ya desde el martes, temprano, se sabía que esas personas habían sido expulsadas. El desalojo pudo haber tenido muchas razones. Las más obvias: ocupación de la vía pública, desorden, sospecha de tráfico de drogas. En fin.

Mirando en retrospectiva y desde mi punto de vista, esas familias eran muy ordenadas y limpias. De hecho, a pesar de no contar con servicios básicos cerca, el sitio se conservaba aseado y ordenado. Yo habría perdido la cordura solamente con el hecho de tener que aguantar el sol y la falta de agua potable. Ellos, en cambio, mantuvieron la calma e impulsaron a sus hijas y a sus hijos a participar en las actividades de todos los miércoles.

La cercanía de la Navidad me hizo pensar en las niñas y los niños durante el desalojo. Aquel martes, con tal de saber sobre el paradero de quienes habían estado asentados en ese lugar, me acompañó mi amigo Cristóbal. A nuestro paso fuimos obteniendo algunas pistas sobre esas niñas y esos niños. Algunos estaban en albergues temporales, otros en la ex Discoteque Pharos y otros cerca de Bajo Molle, un centro recreacional dedicado al paint ball.

En esa última estación estaban Dani (ocho años), Pedro (diez años) y Pablo, el adulto del grupo. Fue entonces cuando vimos la miseria, no la de ellos tres, sino la de alguien que representaba al que quizás era dueño del negocio; eso no lo supimos con certeza. Él le gritaba a Pablo que no intentaran entrar a su propiedad, porque, de hacerlo, “les correrá bala”, les decía el hombre. Fue un momento terrible. Pedro y Dani estaban escuchando todo, viviendo el desprecio y el odio de parte de otro ser humano, que no se conmovió ni siquiera con su presencia ni por la cercanía de la Navidad. Sentí horror e impotencia.

Finalmente, con las estudiantes de Educación Parvularia y con cinco estudiantes de Pedagogía en Educación Básica decidimos hacer una caravana navideña el miércoles. Mi aporte fue reunir fondos, botas de dulces y regalos por medio de mis amigas y de mis amigos del tango y de la vida. Fue emotivo llegar a cada lugar. Las personas adultas migrantes se veían un poco quebradas, ya no mostraban una sonrisa, sus rostros eran de tristeza, al igual que los rostros de las niñas y los niños. Aun así, los segundos que duró nuestra visita en cada punto de la caravana, pareció darles alegría, al menos por un rato. Al inicio yo estaba preocupada de que los regalos llegaran a quienes correspondía. Después pensé que estaría bien si llegaban a alegrar a alguna niña o a algún niño. Frente a tanto horror, ya era bueno intentar borrarlo con algo de alegría.

Al día siguiente yo viajaba hacia Antofagasta. Tomé un servicio de Uber para ir al terminal de buses. El chofer me dijo que había llovido en el paso fronterizo Colchane. Después me dijo: “Se mojaron los venezolanos”. Yo le dije: “Sí, qué terrible, hay niños ahí”. “Sí, y gente que hace caca, bota basura, asalta”, agregó. Le insistí: “Hay niños ahí”, pero no me escuchó. Le expliqué que yo había pasado mucho tiempo intentando hacer algo para que las niñas y los niños migrantes tuviesen una bonita



fiesta de Navidad y que, por tanto, no quería escuchar su conversación. Me dejó en el terminal, no sin antes decirme que yo era una intolerante. Además, me evaluó mal como clienta de Uber.

Quiero entender la xenofobia. Proviene de un discurso que promueve el odio hacia una persona inmigrante. Ese odio tiene indicios, como me decía el chofer del Uber, en las heces humanas que hay en la calle o en las riñas entre personas extranjeras que se postean en Instagram. Sin embargo, nadie repara en que no hay baños públicos para nadie. En la playa, por ejemplo, tampoco hay baños, por lo que muchas y muchos bañistas, muy probablemente, se orinan en la arena o en el mar.

Cuando a un lugar llegan familias enteras y viven en la calle, nadie se pregunta dónde duermen las niñas y los niños. Tan solo alzan sus voces para condenar a sus madres y a sus padres al momento de los operativos policiales por algún conflicto entre migrantes que trabajan en la calle, como esperando que la solución llegue desde sus publicaciones en Instagram.

En Iquique los conflictos entre personas que cuidan autos en la calle son habituales. Vivir y trabajar en la calle es difícil y duro, ya que el dinero que ganan es de los vehículos que alcanzan a captar cuando estos se estacionan. Sin embargo, como el espacio es público, puede llegar otra persona a reclamar que ese sitio es suyo, produciéndose un pleito porque para quien trabaja y vive en la calle cada peso cuenta, porque lo que gana en el día es lo que podrá llevar a casa para su familia, para sus hijas y sus hijos, si es que los tiene.

La llegada de inmigrantes venezolanos a Chile no ha sido precisamente algo que esas personas quisieran hacer. Las condiciones de su país de origen y la reciente pandemia los obligó a moverse en búsqueda de mejores oportunidades, pero todo eso no es considerado por la gente a la hora de lanzar

sus posteos en las redes sociales. Al contrario, toman en cuenta las heces en la calle, las riñas callejeras y los asentamientos familiares en lugares públicos; es decir, todo lo que se ve en la superficie.

¿Cuántas veces nos dejamos llevar por lo superficial? Muchas. Eso se ha hecho muy evidente en los dos años de pandemia, con la implementación de las clases virtuales. Se creía que la gente no habilitaba sus cámaras porque no estaba motivada o comprometida, pero no, no estaba pasando clases en un lugar apropiado, sino en una cocina-comedor, con toda la familia dando vueltas alrededor, o bien conectada desde su celular, en su trabajo.

Cada encuentro con las estudiantes (todas eran mujeres) me fue dando más información sobre dónde estaban. Solamente cuatro o cinco estaban en sus casas, con buena conexión, concentradas; el resto estaba del otro lado, escuchando. En algún momento llegué a pensar que no era un buen momento para que estudiaran, porque no tenían las condiciones.

Mucho se ha hablado acerca de las condiciones para la acción educativa, como si alguna vez las hubiésemos tenido. Nunca las tuvimos. Vivíamos, más bien, en esa ilusión. La pandemia solamente agudizó las problemáticas de nuestras y de nuestros estudiantes. En ese sentido, si esperamos a que las condiciones se den en el país desigual en el que vivimos, detendríamos la vida por completo.

Reflexiones finales

Ir más allá de la superficialidad tiene una condición: el amor por las otras personas o por la labor que realizamos. Cuando intentamos entender a alguien, nos preguntamos qué le pasa, qué le habrá ocurrido, por qué actúa así. Querer a otras y a otros o querer lo que hacemos nos lleva a hacernos



preguntas, a querer conocer y a decidir en torno a si las conjeturas uno, dos o tres eran las correctas o las incorrectas.

Esto me hace pensar que cuando dictamos normas desde el prejuicio, colocamos más reglas que comprensión de las situaciones, lo que estamos haciendo no es desde el amor, sino desde el poder. Manejamos el poder para ayudarnos a administrar situaciones que conocemos poco y mal. Al no hacernos preguntas, solemos crear reglas descontextualizadas que no comprometen a la persona destinataria.

El amor es, en definitiva una decisión. Yo pude haber decidido intentar hablar con el chofer de Uber, por ejemplo, y explicarle que quienes migran, sean o no de Chile, recorren el mundo en busca de un lugar para asentarse y poder desarrollarse. Buscar dónde asentarse libremente es un derecho humano. Los países hacen cumbres políticas en el intento de establecer acuerdos para recibir a quienes migran con las mejores condiciones. Ese sería el amor a nivel de política gubernamental. Pude haberle explicado eso a aquel chofer. También pude haberle dicho que un día él o quizá su hijo o su hija podrían decidir irse de Chile a buscar nuevos horizontes. Esa libertad de moverse por el mundo transgrede, dado que los países ricos normalmente profitan de las riquezas naturales y de la mano de obra de los países pobres. La libertad de movimiento no permite esa colonización y las personas migrantes que llegan a los países ricos detienen tal colonización moderna.

El amor no es solamente acoger a las personas, sino ofrecerles seguridad para desafiarlas a desarrollar su potencial. Eso no lo podemos hacer desde las clases virtuales, porque, por más aplicaciones que conozcamos, participarán solo quienes están con su dispositivo, en la tranquilidad de algún lugar medianamente silencioso, mas no así quienes al mismo tiempo están trabajando. A propósito de esto, la universidad bien podría adecuar sus horarios educativos, a fin de permitir a esas personas

que puedan dedicar media jornada a su formación y media jornada a trabajar. Eso sería acoger. De ese modo, en los encuentros leeríamos con ellas, les diríamos: “piensa, piensa”, les comentaríamos algo sobre su pensamiento, les invitaríamos a seguir con su reflexión, mirándolas.

Ese amor que tantas veces nos motiva a levantarnos, a llorar, a pensar que podemos devorar el mundo cuando nos sentimos seguras y seguros es una clave para entendernos, para formar sociedades justas, porque cuando sentimos amor podemos conversar verdaderamente sin pensar que nos estamos dando tropiezos entre colegas, podemos sentirnos libres para dar nuestra opinión, sin que nos digan que está fuera de tal o cual decreto, podemos sentirnos bien en cada lugar donde estamos o nos desempeñamos. El amor nos permite estar pendientes de dar tratos respetuosos, de no pasarnos a llevar.

Decía que el amor es una decisión. También lo son respirar antes que responder lo primero que se nos ocurre, saludar a pesar del apuro de la vida cotidiana, no hablar solamente de materias disciplinares con nuestras y nuestros estudiantes, llevarlas y llevarlos de paseo, hacer que conozcan los alrededores, inculcarles la curiosidad. Amar es preocuparnos por las preguntas que tienen las demás personas. Por eso me hago preguntas, por eso hago preguntas. Eso es para mí amar: la curiosidad de conocer.

Aterrizando la idea de amor en la práctica educativa, pienso que es importante impregnarla de ese principio, tanto en la enseñanza como en la evaluación. Esa práctica normalmente es realizada en centros de educación que tienen una larga tradición burocrática, donde la regla que norma cómo debemos relacionarnos muchas veces es impuesta (Cordero Cordero, 2002). En dicha lógica, se les solicita a las y a los estudiantes observar y adecuarse a tales normativas. Desde ese entendimiento, se les evalúa a partir de pautas prefabricadas por las educadoras y los educadores guías, con temas propios de la academia;



es decir, con resultados de aprendizaje cuyos parámetros deben ser cumplidos por cada estudiante.

Teniendo en cuenta el principio del amor, la práctica educativa podría ser diferente. En cuanto a la enseñanza, podría estar centrada en la colaboración, en aprender a trabajar en equipo, en no tener miedo a intervenir en las necesidades, desde la acogida y la seguridad que brindan quienes se dedican a supervisar, a guiar, a educar y a la labor técnica. Respecto a la evaluación, podría ser un espacio donde se resuelve el problema en conjunto, donde cada persona es parte de la solución, donde las y los estudiantes, sobre todo de última práctica, pueden liderar el proceso con el apoyo del colectivo.

Ensayar nuevas formas de relacionarnos en los centros educativos, desde el amor y no desde la eficiencia, probar y repetir, podrá ayudarnos a crear nuevas formas de vivir en sociedad.

Referencia bibliográfica

Cordero Cordero, T. (2002). Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720203.pdf>



Transitar las fronteras



Transitar las fronteras

Roxana Hormazábal Fajardo

Universidad Arturo Prat. Facultad de Ciencias Humanas. IESED-Chile.

Transitar, moverse, irse, volver, quedarse... a veces son circunstancias, otras veces, decisiones que debemos tomar. No importan las causas o las razones, todo es simplemente parte de nuestra naturaleza humana y una necesidad para construirnos como seres individuales y colectivos.

En el último traslado que he hecho en esta parte de mi vida, llegué a Iquique y conocí al equipo de docentes que integra el proyecto. Si bien no estuve en el tiempo de ejecución de la propuesta, me invitaron a participar en la etapa de cierre. Por medio de conversaciones y, sobre todo, mediante la escritura de cada relato de las autoras y los autores, he podido recorrer junto a ellas y a ellos las calles de la ciudad, los campamentos que visitaron; he visto las caras de esas niñas y de esos niños; he escuchado las historias de las familias que conocieron. A través de sus palabras, he recorrido sus experiencias como educadoras y educadores, y ciudadanas y ciudadanos preocupados por una infancia que está en peligro, fragilizada por la precariedad de su condición migrante. Eso es lo que está ocurriendo, son niñas, niños y adolescentes en peligro, por ejercer un derecho que tenemos como seres humanos. Decir que están “en riesgo” o son “vulnerables” aún me suena a eufemismo para suavizar la realidad y le quita urgencia a las acciones que debemos emprender.



La invitación a escribir junto a quienes vivieron la experiencia la tomo como una forma de continuar acogiendo en su proyecto a la migrante que soy –por lo que me siento una privilegiada y estoy agradecida–, a la vez que la entiendo como un llamado a compartir la responsabilidad que tenemos como educadoras y educadores en esto que hoy se vive como problemática social.

Cuando hoy por hoy pensamos en la migración, no podemos eludir la carga asociada al conflicto que trae y “nos” provoca, ya sea porque muchos rechazan esa posibilidad o porque nos sentimos interpelados para tratar de acoger o de acompañar a quienes han decidido llegar a “nuestra casa”. Las historias relatadas por Bessie, Gianina, Jorge, Ilich, Karla, Fernando, Antonia y Carla así lo van confirmando. En sus palabras se van entrelazando los deseos, las frustraciones, las esperanzas y las decepciones que ha significado acercarse o intentar estar en la problemática en que se ha transformado la migración y, en particular, cómo afecta a la niñez; insisto en que la migración hoy es concebida como una problemática. También se habla de ella como crisis migratoria, pero me parece importante no olvidar que los seres humanos siempre hemos sido, somos y seremos seres trashumantes; está en nuestra naturaleza, por lo que movilizarnos por el mundo para buscar cambios no es nuevo ni es una sorpresa.

Como ya lo han contado con bastantes detalles las autoras y los autores, toda esa experiencia de educación, migración y calle nació de una situación tan dramática como violenta, protagonizada en las calles de Iquique. En esa fecha, yo vivía en Santiago de Chile, a unos 1.500 kilómetros al sur. Por las redes sociales me fui enterando de lo que sucedía. Las imágenes que circulaban y los medios de comunicación daban cuenta de una explosión de ira y de desprecio desde quienes se consideran “locales” contra esas “ajenas” y esos “ajenos” instalados en campamentos en la calle. Diré con cierta

vergüenza que lo que más comentábamos en mis círculos era la falta de empatía de las personas manifestantes y la violencia captada en las imágenes emergidas de la protesta. La vergüenza se debe a que los comentarios ocupaban solo un puñado de minutos en las largas conversaciones, las cuales se llenaban de otros temas “menos lejanos”. Hoy puedo pensar que, quizás, esa era otra forma de practicar la falta de empatía que criticaba desde la comodidad de mi cotidianidad capitalina.

Al llegar a vivir a Iquique, conocer a este equipo de docentes y enterarme acerca del proyecto que habían desarrollado, comencé a sentir la incomodidad por mi propia distancia con el problema de fondo, mi falta de identificación con el conflicto y mi escasa capacidad de mirar lo que estaba sucediendo más allá de una protesta brutal –que, por cierto, debe permanecer en la memoria para no repetir–. Recorriendo los pasajes relatados por el grupo de formadoras y formadores pude ir comprendiendo que la complejidad de la situación migratoria tiene dimensiones tan amplias como enredadas, cuestión que también las y los puso en aprietos. Sus relatos están cargados de honestidad, con importantes detalles que me han permitido un acercamiento a esta realidad migratoria que aún sigo nombrando como “nueva” para mí, no porque no reconozca el fenómeno en las realidades que he vivido, sino por las condiciones o por las características que la migración tiene en este territorio, en cuanto a su masividad, por un lado, y debido a los conflictos que genera entre quienes se asumen como dueños de casa, por el otro. No está demás decir que también reconozco que usar el adjetivo “nueva” bien puede ser una forma de esquivar mi responsabilidad, aunque trabajo en hacerla cada vez más mía; tal vez esa cercanía que experimento también la hace nueva. Cada uno de los relatos y todos en conjunto me llevan a pensar, a cuestionar y a balbucear algunas ideas que intento ordenar y compartir a continuación.



Calle, lugar común(itario)

La calle no es territorio de nadie; quizás lo abandonamos, pero es un territorio común y, por tanto, es responsabilidad de todas y de todos. La calle no es solo un espacio de circulación; es, sobre todo, un espacio que habitamos, en plural. Lo que nos falta es que sea entendido como espacio colectivo, como lugar de tránsito y de transformación. En la calle se evidencian nuestros avances, nuestra prosperidad, así como nuestras miserias y nuestros abandonos como sociedad.

Incluso siendo la calle un espacio público, también es un lugar que no miramos con atención o, quizás, solo miramos con mayor facilidad aquello que nos agrada. Ese lugar, que es propiedad de todas y de todos, en realidad no se siente ni se habita como propio... hasta que aquello que nos incomoda o nos molesta se hace presente. Sin duda, en medio de la crisis y de la polémica que marcó aquel 25 de septiembre, se representó ese malestar ante “los migrantes”, que les estorban a algunas vecinas y a algunos vecinos locales, probablemente porque el aumento de familias migrantes viviendo en la calle o en las playas de Iquique se fue haciendo más evidente con el correr de los meses. No es que no haya gente viviendo en la vía pública desde siempre, pero, claro, era uno que otro y “eran chilenos”. Vale la pena preguntarse si esa mirada selectiva para aceptar una situación, con esa medida, no será una compasión falsa que hace disimular la indolencia frente al problema de fondo que es que hay gente viviendo en “la” calle, como si “la” calle no fuera también mía, también nuestra.

Como vemos, pareciera que tenemos que saber o aprender a leer la calle, reaprender a mirarla para comprender que ese no es solo un espacio común, sino también comunitario. En su capítulo Bessie nos habla del parque que tiene la ciudad de Iquique en su borde costero, y que se dice inclusivo; está

bien adornado con césped y palmeras, pero es el mismo lugar donde duermen niñas y niños migrantes, y sus familias, que son excluidas de la vida digna de una ciudad... ¿Quién que ha caminado por ahí podría decir que no los ha visto? Porque, incluso, aunque esas familias traten de guardar o de ocultar sus pertenencias, resguardando algo de su "privacidad" y, probablemente, para disimular que viven ahí, es evidente que lo hacen. Esa es la casa que tienen esas niñas y esos niños. Frente a escenas como esa se hizo imperante la necesidad de salir a llevar algo de eso educativo que se supone que defiende la universidad, en especial la pública. Y digo que se supone porque, como sabemos, las universidades no han salido a la calle a atender el problema; quizás, y con muy buena intención, lo hicieron para estudiarlo como fenómeno social y teorizar sobre él, pero no para encarnar la experiencia.

Por tal razón, es importante no dejar ir la experiencia compartida por las autoras y los autores, dado que en la intención de salir a llevar educación a niñas y niños se terminaron por encontrar con algo inesperado, como lo fue "aprender de la calle". En su texto Antonia nos muestra esa diferencia, que deberíamos pensarla para entender al migrante no solo como concepto, sino como sujeto que vive una experiencia singular y, en este caso, absorbida por las precariedades que conocemos. En medio de ese intento de educar que levantaron entre docentes y educadoras de párvulos en formación, apareció la voz del transeúnte que observa la acción y manifiesta que "Chile necesita más educación, educación en la calle". Al parecer, necesitamos revisar qué hace la academia respecto a esa demanda, e interpellarla para que decida si su vida de pensar y producir conocimiento se mantiene intramuros o se hace parte de manera continua y consciente estando en la calle, conociendo las posibilidades y los obstáculos que tiene ese espacio público o, como sostiene Jorge en su narración, conocer las dinámicas de la calle, con su lenguaje y sus códigos.



No dejo de pensar que, tal vez, esa sea una forma de contribuir a perderle el miedo a la calle y de entenderla como espacio ajeno, lejano. Se trata, en el fondo, de construir una relación con el mundo de la calle del cual somos parte como ciudadanas y ciudadanos, primero, y desde el rol que cada una y cada uno asume en su desarrollo profesional o laboral, después. ¿Cómo transformamos ese lugar común en comunitario? Sin duda, la academia tiene una responsabilidad importante en esa tarea y quienes trabajamos en ella deberíamos estar al servicio de lo que se requiera. Y no nos equivoquemos, no se trata de ir desde nuestro supuesto lugar de poder y privilegio a ver cómo se beneficia la vida de la calle de nuestros “saberes y recursos”, sino de cómo aprendemos algo de esa realidad que nos hace tanta falta, tal como señala Antonia en sus líneas: “no se puede teorizar sin estar en el mundo”.

Quizás una de las pistas para reaprender la calle sea dejar de mirarla como un lugar de la caridad y transformarla en un espacio de dignidad. Con esto no quiero quitarle mérito a lo que realizan las organizaciones sociales o los grupos comunitarios, pues creo que esa labor merece un reconocimiento por el hecho de hacerse cargo de acompañar y de atender cuestiones urgentes como la alimentación, el abrigo o un rato de conversación, pero no deberían estar solas y solos en esto. Ya hemos visto que no es suficiente, porque las necesidades van más allá de lo mínimo, que es comer y tener algo que vestir y calzar.

Durante el desarrollo del proyecto, el grupo de formadoras y formadores puso una cuota de esa dignidad que se necesita en la calle, y entre esas familias y sus niñas y sus niños. No hay transformación posible en ningún ámbito si no hay educación de por medio. Ya no hablamos solamente de la educación formal, sino del acto educativo; es decir, esa relación entre quien regala algo para que otra u otro aprenda. Como decía Hannah Arendt, en ese acto nos ocupamos de darle algo a las nuevas y los nuevos que llegan al mundo para que puedan vivirlo, reconstruirlo, resignificarlo.

En tal sentido, me parece que es fundamental considerar que la calle bien puede ser otro espacio educativo donde eso significativo pueda ser cultivado, si compartimos la responsabilidad de manera colectiva; entender que lo que suceda ahí (o no suceda) es una co-construcción en comunidad, como cuando estás por cruzar la calle, la luz del semáforo está en rojo y ves que una madre, que está con su pequeña, espera la luz verde, pero tú cruzas igual con la señal en rojo, porque no vienen autos. Esa madre - y de seguro en el jardín infantil le han enseñado a esa pequeña que el rojo significa detenerse, porque es el turno de que pasen los vehículos y existe el peligro de que te atropellen, pero tú decidiste cruzar igual - le acabas de mostrar a esa pequeña que su aprendizaje no sirve de nada o que lo que le han enseñado no se aplica para todas y para todos, o que las personas adultas no tienen que obedecer como las niñas y los niños. En algo pequeño no ponemos conciencia de que nuestras acciones afectan a otras y otros, y que somos seres desconocidos en relación permanente, por lo que, más aún, nuestras acciones mayores afectarán en el espacio público. Por eso es importante que pensemos en cómo resignificar la calle espacio educativo de la comunidad toda.

Arriesgarse al movimiento

A lo largo de los capítulos, las autoras y los autores nos han mostrado que una de sus preocupaciones o ejes movilizantes fue la formación docente de las futuras educadoras de párvulos, que ya llevaban su segundo año de clases virtuales. Conectar en su experiencia formativa esa falta de “terreno educativo”, provocada por el cierre de los centros educacionales, con la necesidad imperante de las familias migrantes que vivían en la calle (en la playa, en una plaza, en un terreno abandonado, etc.) por un poco de educación, sin duda, fue un riesgo que asumió este equipo de profesoras y profesores. Un riesgo desde muchos aspectos: uno el institucional, en el entendido de que todas las



actividades académicas estaban decretadas como virtuales; sin embargo, elaboraron un proyecto que fue aprobado y que pudo ser desarrollado en terreno. Quizás el riesgo más patente que existió fue que las estudiantes no aceptaran o se resistieran a salir a la calle en medio de la situación de pandemia que aún se mantenía y, tal como lo plantean todas las profesoras y todos los profesores, que los juicios y las opiniones de las estudiantes respecto a la comunidad migrante las hiciera desconfiar o sentirse temerosas de estar en esos espacios. Otro riesgo no menor fue el que corría por cuenta de las propias familias migrantes de no querer hacerse parte de las actividades, de no permitir que las niñas y los niños participaran con “desconocidas”, especialmente después de todo lo que habían vivido aquel 25 de septiembre, algo que habría sido comprensible y legítimo como forma de autocuidado. Y, por cierto, un riesgo que siempre se corre en la intención pedagógica que queremos emprender: que el acto educativo fracase; no importa cuánto planifiquemos con detalle, siempre puede fallar algo que haga tambalear el buen proceso y el resultado educativo.

En ese sentido, la pedagogía que desafía el estándar o lo tradicional encierra un riesgo –grande o pequeño, pero riesgo al fin y al cabo (Biesta, 2017)–. En el caso particular de este proyecto, creo que el riesgo pedagógico tiene que ver con la esencia misma de la relación que se teje entre desconocidas y desconocidos. Habitualmente, la relación pedagógica se da dentro de las paredes de una escuela y son las niñas y los niños quienes llegan a ella. La o el docente les recibe. Nadie se opone. Comienza a darse esa relación. En cambio, en el proyecto, como cuenta Bessie, docentes y educadoras de párvulos en formación salieron a las calles y a la playa a buscar a esas niñas y a esos niños, “con miedo de no encontrarlos, pero también con miedo de hallarlos”. En el capítulo de Gianina vemos que al miedo se sumó el odio, que es el que sostiene la xenofobia, la cual se hizo evidente aquel septiembre, y no podemos obviar que muchas estudiantes también rechazaban a esa comunidad

migrante. Sabemos que el miedo y el odio a lo desconocido pueden paralizarnos, pero también pueden actuar contra ello. ¿Y cómo se resuelve eso? Probablemente, no hay una fórmula. Si así fuera, habríamos resuelto muchos problemas en el mundo. Sin embargo, en el proyecto hubo una estrategia que por fortuna funcionó: salir al encuentro. Sí, moverse, salir de la paralización (y de la desidia) inicial, para emprender un camino hacia esas niñas y esos niños que necesitaban ser acogidas y acogidos.

Ha sido hermoso leer que esa decisión de arriesgarse trajo más aprendizajes que fracasos, más abrazos y sonrisas que indiferencia, más canciones que temores. Pienso en la historia que Carla nos relata y me doy cuenta de que en esa apuesta de moverse y salir al encuentro también hubo desafíos impensados, como mirar las niñas vulneradas y abandonadas, y, sin que dejaran de ser el foco de atención, conectar con las propias infancias dañadas que arrastramos a nuestras espaldas; tomar conciencia de que, si las niñas y los niños que fuimos no han sanado sus heridas, malamente podremos darles una vida digna, integral y plena a las niñas y los niños de hoy. Por tanto, salir al encuentro de esas otras y de esos otros bien puede ser una forma de encontrarnos con una parte de nosotras mismas y de nosotros mismos que teníamos abandonada.

Jorge, en sus páginas, nos habla de sus propios miedos a la hora de la propuesta con las estudiantes, de su temor a que lo educativo fuera “tragado” por lo asistencial en el inicio de la relación con las familias y con las niñas y los niños, un temor legítimo si pensamos en que queremos centrarnos en la relación pedagógica y en que el lugar de las educadoras no sea entendido por las estudiantes como un rol de rescatistas o que las acciones de acogida se vinculen solo a cubrir algunas necesidades. La educación es un derecho universal y, además, una necesidad imperativa de los seres humanos; ¡cuánto más para las niñas y los niños! Mantener la mirada en ese horizonte de lo educativo, para



las formadoras y los formadores, al igual que para las futuras educadoras de párvulos, significó un trabajo y un esfuerzo constante. ¿Quién puede hacer la vista gorda respecto a que la “casa” de esas niñas y de esos niños es una carpa instalada sobre arena y piedras, para concentrarse solo en que aprendan algo? ¿Qué ser humano con algo de decencia en el cuerpo puede dedicarse a hacer solo una actividad de aprendizaje si está viendo que hay hambre, pies descalzos o niñas y niños que han visto morir a su madre y a su padre en el camino?

Hemos leído en este libro que el riesgo de hacer el movimiento de salir al encuentro es que se nos abra el mundo y se nos caigan los prejuicios, que se nos sanen las heridas y se nos pasen el miedo, la indiferencia y la desconfianza. Arriesgarnos a estar en un lugar y tomar un posicionamiento nos invita a dejarnos tocar por la experiencia; es decir, a hacernos permeables a la novedad que traen consigo la otra o el otro. En los relatos hemos visto de que modo tanto formadoras y formadores como estudiantes, fueron descubriendo historias que desvelaron la cultura, otras formas de nombrar el mundo, realidades dolorosas que traían esas niñas y esos niños. Pero, sin duda, las cuestiones más significativas que fueron descubriendo son la resiliencia con la que esas niñeces se levantan cada día para seguir en movimiento, la sabiduría y la naturalidad con la que se adaptan incluso a lo duro del acontecer, y su capacidad de seguir sonriendo, a pesar de las adversidades, y de continuar jugando y cantando, como si el mundo no les estuviera castigando.

Es cierto, no nos debemos regocijar ante semejante esfuerzo que están haciendo esas niñas y esos niños, porque, en primer lugar, no deberíamos ofrecerles un mundo así y, en segundo lugar, las infancias no deben ser construidas desde el dolor, la injusticia o el abuso. Nuestro trabajo es hacer que ese esfuerzo y esas reconstrucciones diarias que hacen dichas infancias dañadas tengan

la compensación de la dignidad que merecen como seres humanos. Nuestro trabajo es seguir en movimiento para que esas niñas y esos niños dejen de ser llevadas y llevados por el acantilado de la incertidumbre, del odio y del desprecio que en este tiempo está inundando la migración en nuestros países. Tal como Karla nos cuenta en su historia, de lo que se trata es de visibilizar esas infancias ocultas, darles un trato digno, mirarlas a los ojos, saber sus nombres, darles contención y brindarles seguridad. Al fin de cuentas, sus vulnerabilidades están a la vista de todas y de todos... Preguntémonos si queremos verlas, pero verlas de verdad.

Cuidar pedagógicamente

Una de las resonancias más fuertes y la invitación más importante de todas las que hay en las páginas precedentes es la idea de cultivar la pedagogía en su espíritu más primigenio; es decir, cuidar de una otra o de un otro, que es a la vez una manera de mostrar amor por el mundo y por una misma o por uno mismo. La pedagogía, entendida como relación de aprendizaje, no es exclusiva de profesoras/profesores, educadoras/educadores o maestras/maestros; incluye a toda persona que tiene un saber y lo comparte con una niña o con un niño, con el fin de que crezca, descifre algo del mundo o le contribuya en su construcción como sujeto que es parte de una comunidad.

Qué duda cabe de que lo que nos ha sido compartido como historias está empapado de ese espíritu. Pero, además, creo que en cada relato existe un ingrediente que pocas veces hacemos notar en una relación pedagógica: aquello que nos es dado por las niñas y por los niños, y que también es un saber. El cultivo pedagógico que se ha dado en esos encuentros ha estado marcado por el cuidado: enseñar cuidando, cuidar enseñando, aprender a cuidarnos unas y unos a otras y otros, ya no solamente como algo que es dado desde el rol docente hacia las niñas y los niños. Cuidar a otras



y a otros con intención pedagógica es estar atentas y atentos a esa necesidad; es decir, exige una mirada sensible y cierto estado de alerta respecto a su devenir.

En la historia de Ilich podemos aprender de Fernanda su manera de cuidar porque, además, su propio aprendizaje se da en un escenario marcado por el descuido. Esto significa que allí donde no hay quien la cuide, siendo ella misma una niña que no recibe una acogida ni protección digna, encuentra formas de cuidar a otras pequeñas y a otros pequeños que comparten su tránsito precario y peligroso por esta parte de Sudamérica. Quizás es su instinto, quizás ella no lo sabe o quizás sí, pero lo que sucede es que, cuidando a esas pequeñas y a esos pequeños, Fernanda también se cuida a sí misma, ya no de los peligros a los que está expuesta, sino a exponerse a perder su condición de dignidad humana.

También hubo otras maestras y otros maestros entre esas niñeces vulneradas, como Carlos o Carolina, que estuvieron disponibles a abrir su puerta –aunque suene contradictorio, al no tener ellos una casa donde cobijarse– a futuras educadoras y a sus profesoras y sus profesores. Esa puerta es la del corazón, la del afecto, como dice Jorge, la de esa mirada sin juicio. ¿Quién podría decir que aquellas niñas y aquellos niños no acogieron a las educadoras en formación y a sus profesoras y a sus profesores? Ese es un acto de amor inapelable.

En ese intento por llevar algo del derecho a la educación que inició este grupo docente, Gianina también nos plantea en su texto que el amor no solo se trata de acoger a otras y a otros, sino, igualmente, de ofrecer seguridad para el desarrollo del potencial que cada criatura tiene. Dicho desde el lugar pedagógico, es “estar ahí” para que las niñas y los niños puedan descubrir y reconocer sus propios talentos, su singularidad en un ambiente adecuado. Pero ¿cuál es ese ambiente cuando

les cerramos las puertas de la escuela, de la ciudad, de la sociedad? Las educadoras y los educadores no pueden cubrir todo eso en la soledad de su ejercicio. La defensa que hace Karla en su artículo, sobre reconocer a las niñas y a los niños como sujetos de derecho, debería ser el piso mínimo para que ese acto pedagógico sea fructífero y tenga un sentido más amplio que el de la emergencia. Ya hemos visto que el amor y la acogida que podamos brindar momentáneamente no son suficientes para resolver un problema de la magnitud que caracteriza a la migración hoy por hoy.

La experiencia de estar en la calle con las educadoras de párvulos en formación relacionándose con las familias migrantes ha sido una oportunidad para enseñar, pero, como señala Fernando en su relato, sobre todo ha significado aprender. Aprender, por ejemplo, a reconocer que la educación en ese tipo de contextos, además de ser un derecho (vulnerado), es también un campo en disputa. Esto porque se dejan ver cuestiones macro y micro en el sentido de las desigualdades, ya que aún existe una educación para algunas y algunos, otra clase de educación para la gran mayoría, y simplemente no la hay para otras y otros. Igualmente deja al descubierto que son muchas y muchos a quienes tal vulneración de los derechos de niñas y de niños simplemente les da lo mismo. El problema es que a quienes les debe importar, y tienen el deber de velar por que esos derechos se cumplan, tienen un poder que los grupos a quienes les importa hacer algo no lo tienen. ¿Cuánto más habrían podido hacer este equipo docente y las estudiantes si hubiesen contado con el apoyo de autoridades de los ámbitos político, educativo, académico, gubernamental, estatal?

En las historias aquí compiladas esa disputa también está simbolizada en lo micro. Así, pudimos leer que cada espacio de la calle que fue ocupado para las actividades, como la sombra debajo de una palmera, unos metros de pasto afuera de un edificio, un trozo de playa cerca de un restaurante,



implicó una lucha, tal como también cuenta Fernando. Pensar en ese tipo de escenas me lleva a confirmar que, para cuidar pedagógicamente, la dignidad es un elemento clave: en las condiciones de infraestructura, en las condiciones ambientales, en los materiales y en los recursos disponibles, en el trato, en los afectos, en las relaciones, en el tipo de saberes y de conocimientos que se ofrecen. Cuidar pedagógicamente es una cuestión política. Lo aclaro para que no entendamos que cuidar es solo un tema de afectos y de cariños, sino que exige un posicionamiento y la conciencia de por qué, qué y cómo decidimos estar ahí.

Pensar en nuestras fronteras

Para finalizar, me permito hacer algunas reflexiones sobre lo que ha sido implicarme en las historias contadas por estas formadoras y estos formadores. Por una parte, creo que haber transitado por los capítulos de este libro me ha permitido entender que lo que el proyecto se propuso –es decir, llevar experiencias de aprendizaje a niñas y niños migrantes que viven en la calle– fue superado por algo que nos enciende esperanza en una parte de la academia y de las futuras educadoras y docentes: revelar que este tipo de relaciones es una manera de salvar y de sanar; salvarnos de la indiferencia y del prejuicio, y sanar y sanarnos de esos dolores colectivos que nos provoca(mos) la sociedad. Es una forma de esperanza para derribar las fronteras que ponemos no solo en la cartografía de los territorios, sino, más importante aún, en la cartografía de nuestra construcción social y personal, que es un poco lo que también han ido haciendo las niñeces que han migrado con sus familias: ahí ya no hay fronteras claras, y eso puede ser fructífero en el tiempo.

Por otra parte, cada una de estas historias y, particularmente, lo acontecido el 25 de septiembre de 2021 también nos muestran las equivocaciones que hemos cometido y seguimos cometiendo

respecto a la población migrante. Tomaré la palabra que Fernando registró sobre su encuentro con Carolina para sintetizar lo que venimos haciendo como sociedad con relación a la crisis migratoria, al trato que como país les damos a la población migrante pobre que viene a buscar mejoras en su vida, al desprecio y a la despreocupación que les mostramos a las niñas y a los niños que llegan a nuestro territorio: ¡Reprobados! Como sociedad, hemos reprobado el examen, no hemos cumplido con los mínimos. Es de esperar que estas historias, que son al mismo tiempo testimonio de una experiencia encarnada, nos permitan revisar lo que hemos hecho mal y, tomando aquello que este grupo hizo positivamente, que podamos avanzar en acciones más conscientes y críticas respecto a nuestra respuesta colectiva ante las necesidades y la vida de las niñas y de los niños migrantes y de sus familias; que podamos revisar cuáles son y de qué están construidas nuestras propias fronteras respecto de esas otras y esos otros que llegan al territorio que habitamos.

Probablemente, una de las pistas claras que nos han dado es que es necesario encarnar la experiencia para “tocar” la migración. No podemos permitirnos olvidar lo que sucedió aquel día de septiembre ni lo que ha seguido ocurriendo. El verbo olvidar es uno de los peligros en nuestra construcción social, en tanto nos priva de reflexionar, de repensarnos y de construirnos de manera más sana, justa e inteligente. Por eso, vale la pena preguntarse: ¿en qué circunstancias cada una y cada uno sigue siendo parte de ese 25-S? Tampoco podemos obviar la indolencia del absurdo que significa el DESalojo al que son sometidas las personas migrantes, porque, al no tener más que la calle para vivir, no reciben alojamiento, ya viven desalojadas. Ser DESalojadas de la calle significa que las transformamos en prácticamente nada. Nos debería preocupar el nivel de individualización y de enajenación que ocasiona el modelo neoliberal del mercado y de las relaciones. ¿Cuánto más podemos humillar y despreciar a la otra o al otro? Preguntémonos, de igual modo, ¿por qué nos



cuesta ver que hacer digna la vida de otras personas es una manera de ser dignas y dignos también nosotras y nosotros?

Es de esperar que tú como lectora o lector pudieras considerar que estas páginas no solo se han tratado de conocer lo que este grupo de formadoras/formadores y de futuras docentes realizaron en su proyecto, sino también de pensar la migración en clave pedagógica. Para eso es fundamental hacerle espacio a lo que Bessie, Karla, Antonia, Fernando, Gianina, Ilich, Carla y Jorge, junto a sus estudiantes, nos dejan como interrogantes: ¿somos capaces de transitar a otra forma de concebir la educación y la migración?, ¿qué estamos enseñando?, ¿qué aprendemos?, ¿aprendemos?, ¿nos estamos dejando enseñar?, ¿qué lugar estamos ocupando en el “problema” de la migración?, ¿cuál es nuestra propia frontera para con las personas migrantes, en especial con esas niñas vulneradas?

Somos una especie en viaje

No tenemos pertenencias sino equipaje

Vamos con el polen en el viento

Estamos vivos porque estamos en movimiento

Nunca estamos quietos

Somos trashumantes

Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes

Jorge Drexler, “Movimiento” (2017).



Educación en tránsito. Historias de pedagogía, migración y calle

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Ediciones SM.

Drexler, J. (2017). *Movimiento* [Canción]. Salvavidas de hielo. Warner Music.





**Autoras, autores y
equipo editorial**



Autoras, autores y equipo editorial



Gianina Dávila Balcarce

Hija de María Irene y Honorio, hermana de Paola, tía de Millaray y mamá de Emiliana. Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Desde 2017 realiza un trabajo investigativo concentrado en la línea de investigación sobre pedagogía dialógica y justicia social, mediante el desarrollo de aulas comunitarias en escuelas públicas. Su tesis doctoral versó sobre el rol social de la universidad, estudiado a partir de la formación ciudadana de estudiantes universitarios; ese texto ha servido de apoyo en la educación superior para formar a académicos en el tema de formación ciudadana. En la formación de pregrado el área docente participa en la formación inicial docente; en la formación de posgrado apoya el doctorado en Educación de la Universidad Arturo Prat.



Claudia Dorado Sánchez

Nací en Potosí (Bolivia) y antes de cumplir un año mi familia regresó a La Paz (Bolivia), donde desde entonces anido, con espacio-tiempos, algunos más largos que otros, en Buenos Aires, Italia e India. Crecí, me formé, me autoconstruí y aún sigo entretejiendo mis hilos de vida a poco menos de 3.600 metros sobre el nivel del mar.

Empecé a dedicarme al ámbito editorial, bajo cielo paceño, siendo estudiante de pregrado. A casi 30 años de esos primeros y tímidos pasos, ahora apporto en la creación y en la transformación de diversidad de textos, series y colecciones para entidades públicas y privadas, tanto nacionales como internacionales, y para autoras y autores independientes; también diseño y facilito cursos editoriales. Represento a Bolivia en la Red de Asociaciones de Correctores de Textos en Español (RedACTE). A diario hago buena letra con y para escritos ajenos.



Atilio Jorquera Cavada

Soy Atilio José Ignacio Jorquera Cavada, hijo de Atilio y María, hermano de Roxana, Marcela, María Alejandra y Natalia, esposo de Carla, papá de Cristóbal y tío de maravillosas sobrinas y maravillosos sobrinos. Toda mi vida la he desarrollado en Iquique. Crecí en la Villa Magisterio, donde me conocen como Coki. Mi infancia estuvo llena de aventuras y juegos. En la actualidad soy un feliz profesor que se dedica a la asesoría y la gestión pedagógica. Además de esa profesión, también soy un feliz y afortunado fotógrafo documentalista. Con la cámara en la mano he recorrido y contribuido a mi región desde la visualización del patrimonio inmaterial, llevando historias, acciones y trayectorias de vida que han contribuido a la identidad cultural y social nortina.



Rodrigo Herrera Carvajal

Ingeniero comercial y publicista, diplomado en Diseño web y Marketing digital. Se ha especializado en temas de diseño editorial, contenido, desarrollo de tecnología web y transformación digital. Participó en la fundación Fe y Alegría de Chile como diseñador de su imagen local y fue voluntario de los talleres artísticos de la misma fundación en la población Los Nogales de Estación Central en Santiago.



Roxana Hormazábal Fajardo

Hija de Teresa y Germán, hermana de cinco hombres, tía de seis sobrinas y sobrinos, y tía abuela por primera vez. Originaria de Renca, Santiago de Chile. Nació en la dictadura y creció en un barrio pobre, disfrutando de los cerros y de los juegos con mis amigas y amigos. La pedagogía me ha llevado por caminos geográficos, políticos, sociales y simbólicos bellamente impensados. Esos caminos los inicié como profesora de Historia y de Ciencias Sociales en Santiago, luego los continué estudiando el máster y el doctorado en Educación y Sociedad en Barcelona, y actualmente los transito como académica de la Universidad Arturo Prat en Iquique. Desde mi lugar como mujer pedagoga, formadora e investigadora intento acompañar a otras y a otros que quieren compartir el mundo de la educación como esperanza de justicia social.



Antonia Luza Gómez

Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales, psicóloga y magíster en Psicología clínica. Profesora asistente de la Facultad de Ciencias de la Salud. Actualmente directora técnica del Centro de Atención Psicológica de la Universidad Arturo Prat. Comprometida con la formación de estudiantes y los proyectos con sentido social. Feliz en mis múltiples roles de mujer y compañera. Madre de Esteban y de Elisa.



Carla Norambuena Beltrán

Educadora de párvulos. Licenciada en Educación. Magíster en Docencia universitaria. Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat. Cofundadora del Espacio Educativo Mamaupa (Montessori) en Iquique, Chile. Madre de dos niñas: Anaí y Lorena.



Bessie Rojas Rodríguez

Decidí que sería educadora jugando con mi abuelo tornero y escuchándolo tocar partituras en el violín. Simulé ser profesora practicando en el barrio con Fabiana. Uri y Magdalena me alentaron a terminar el máster en Psicodidáctica en la UPV, y entendí por qué somos fuertes como acero vasco. Fui la educadora de Franklin, María José, Manolito y Paloma. He sido profesora de Literatura infantil y Didáctica de comprometidas y brillantes mujeres. Mis compañeros del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) han sido fundacionales en la tarea investigadora. Amo cada día de mi trabajo. Me engendraron el corazón cinco criaturas. Soy abuela de Julián y de Amalia, para leer y tejer la vida.



Fernando San Martín Cortés



Profesor y sociólogo. Nació en la ciudad de Vallenar. Ha residido en la ciudad de Copiapó, en el campamento minero El Salvador y en la ciudad de Coquimbo. Actualmente reside en el puerto de Iquique. Ama a su único hijo. Entre sus publicaciones destacan La Pampilla, Coquimbo; Ser coquimbano; Historia de la fotografía. Región de Atacama; Historia de la fotografía. Región de Coquimbo; y Vida y obra de Zoilo Puerta Roldán.

Carlos Skliar



Maestro de recreación desde la juventud, tarea que acaba de regresar a mi memoria. Quise estudiar Antropología. Me hice primero fonoaudiólogo y luego educador/ profesor. En mi oficio actual se reúnen, casi inadvertidamente, fragmentos pedagógicos, filosóficos y literarios, aunque íntegramente soy maestro. A veces filósofo (sin acento) y otras veces escribo poesía (sin remedio). En 2022 me han dado un doctorado Honoris Causa y, desde entonces, siento mucho más nostalgia por el mundo y por la vida.

Jorge Silva Améstica



Licenciado en Sociología, estudiante estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación. Se ha desarrollado en el ámbito profesional y académico en diversas instituciones y universidades. Ha trabajado en una gran variedad de proyectos ligados a contextos vulnerables, entre ellos la calle y los barrios excluidos. Ejerce la docencia universitaria desde 2004 en universidades públicas, fundamentalmente, y se ha desempeñado también como asesor de proyectos tanto públicos como privados. Es igualmente escritor en negro, podador de parras y de ilusiones excesivas, y tahúr sin juego.

Ilich Silva-Peña



Padre, hijo, hermano. Aprendiz permanente. He dedicado gran parte de mi vida a la investigación. Me titulé de profesor en Educación Básica en el pedagógico de Chile. Luego estudié mi doctorado en la PUC-Chile y mi experiencia postdoctoral marcó mi camino. En la Universidad de Alberta, Canadá, comenzó mi transformación profesional y personal a través de la narrativa. Mi trabajo actual está en Universidad de Los Lagos, donde hago investigación educativa. Además, coordino el área de formación para la justicia social en el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa IESED-Chile. También trabajo como profesor visitante en la Universidad Federal de Ouro Preto. Un realista buscando desbordar los límites de lo posible.



Karla Ulloa Ulloa

Mujer feliz y madre de tres. Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat. Educadora de párvulos. Magister en Currículum y evaluación basado en competencias. Diplomada en Inclusión para la diversidad en el aula. Cuenta con experiencia en la formación de educadoras y en la coordinación de prácticas de la carrera de Educación Parvularia. Su vasta experiencia como educadora pedagógica en jardines infantiles de la región le ha permitido guiar y orientar los procesos formativos de las estudiantes.

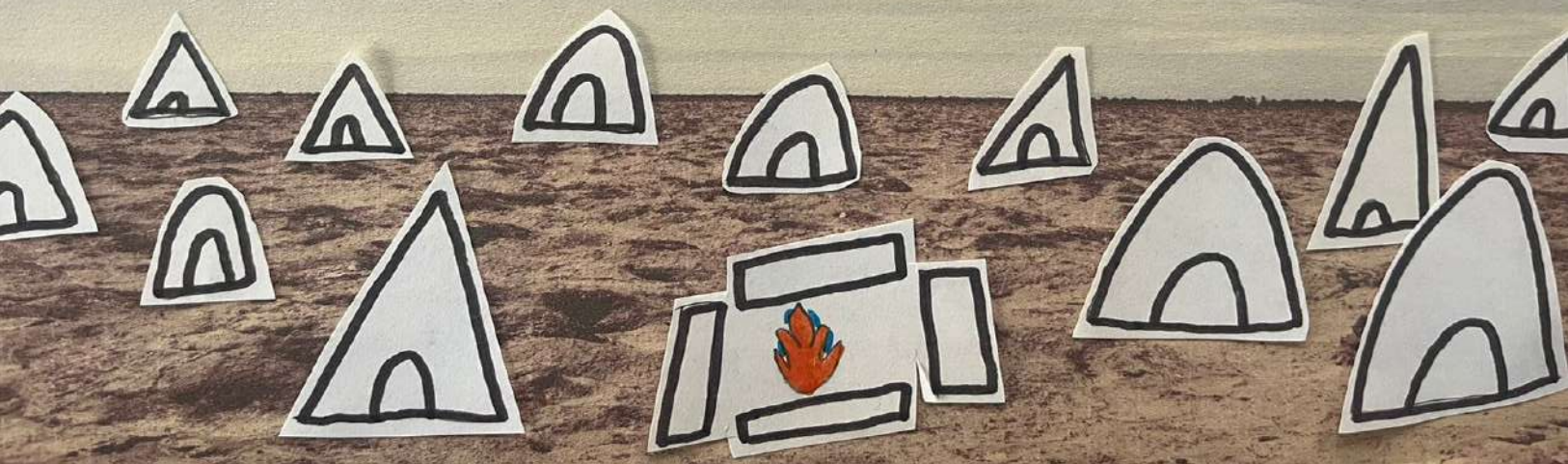
*Entender que nadie mete a sus hijos en un
barco salvo que el agua sea más segura
que la tierra.*

Warsan Shire

Educación en tránsito

Historias de pedagogía, migración y calle

Bessie Rojas Rodríguez / Ilich Silva-Peña



IESED-CHILE
Instituto Interuniversitario
de Investigación Educativa



Consorcio de Universidades
del Estado de Chile

Ediciones **unap**
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT



unap
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT
DEL ESTADO DE CHILE
CONOCIMIENTO Y TERRITORIO