

LEM

LEAMOS EL MUNDO
DESDE LA IDENTIDAD Y EL ENTORNO

*Metodología de Fomento Lector
para Contextos Interculturales*

Creado con las niñas de la Organización
Haitiana OCACH y sus familias en Chile

IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE - HABITAR - MEDIACIÓN ARTÍSTICA - MEMORIA

Si recibiste LEM, coméntalo aquí:



<https://www.linkedin.com/company/lem-learnos-el-mundo>



LEAMOS EL MUNDO
DESDE LA IDENTIDAD Y EL ENTORNO
*Metodología de Fomento Lector
para Contextos Interculturales*

**Creado con las niñas de la Organización
Haitiana OCACH y sus familias en Chile**

IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE- HABITAR-MEDIACIÓN ARTÍSTICA- MEMORIA

ANA MARÍA MORAGA, RUTH MARTÍNEZ REYES,
CARMEN GONZÁLEZ ÓRDENES, ALEXIS URZÚA LABRAÑA
(COORDS.).



LI MOND LAN SOTI NAN IDANTITE
AK ANVIWÏNMAN
*Metodoloji pwomosyon lekti
pou kontèks entèkiltirèl*

**Kreye avèk timoun (tifi) ki nan
Oganizasyon Ed pou Kominote Ayisyen
an nan Chili**

IDANTITE DESANDAN AFRO YO - VIV - MEDYASYON ATISTIK - MEMWA

ANA MARÍA MORAGA, RUTH MARTÍNEZ REYES,
CARMEN GONZÁLEZ ÓRDENES, ALEXIS URZÚA LABRAÑA
(COORDS.).



PROYECTO FINANCIADO POR EL FONDO
NACIONAL DE FOMENTO DEL LIBRO Y LA LECTURA,
CONVOCATORIA 2020

Leamos el Mundo desde la Identidad y el Entorno: Metodología de Fomento Lector para Contextos Interculturales

LEM es un libro de distribución gratuita. Financiado por el Fondo del Libro, Convocatoria 2020. Ministerio de las Culturales, las Artes y el Patrimonio, Chile.

2024 Proyecto LEM

Ana Marfa Moraga, Ruth Martínez Reyes, Carmen González Órdenes, Alexis Urzúa Labraña (Coords.).

1° Edición

ISBN: 978-956-416-920-0

ISBN DIGITAL: 978-956-416-977-4

RPI: 2024-A-2790

Diseño

Aracelli Salinas

Corrección de estilo

Daniela Acosta

Ilustraciones

Rebeca Jean Delesca

Erthania St Fleur-Blanchet

Myco Michel

Fawejina Michel

Idesaina Dorelan

Ignacio Silva

Niñas participantes de la creación de contenidos del proyecto LEM1

Erthania St- Fleur Blanchet (Haití-Chile)

Estherline Pierre (Haití-Chile)

Djournly Pierre (Haití-Chile)

Felinda Frederic (Haití-República Dominicana-Chile)

Idesaina Dorlean (Haití-Chile)

Nodeline Francois Blanchet (Haití-Chile)

Rebeca Jean Delesca (Haití-Chile)

Ruth Pierre (Haití-Chile)

Nehemie Petionet (Haití-Chile)

Nelly Apollon (Haití-Chile)

Luckendia Petionet (Haití-Chile)

Mediación intercultural de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana, OCACH

Emmanuel Pierre Louis (Haití-Chile)

Falia Sanon (Haití-Chile)

Esther Caseus (Haití-Chile)

Colaboraciones locales e internacionales

Alberto Cabedo Mas (España)

Anca Nicoleta Rotila (Rumania- España)

Catalina Larrere (Chile)

Claudia Daza (Chile)

Daniel Salas Videla y Marcelo Ramírez (Chile)

Eirini Karetta (Grecia)

Freddy Federic (Haití-Chile)

Laurence Klein (Luxemburgo-España)

Muhammad Aayan Mirza y Malik Hammad Lang (Pakistán)

Makanaky Adn (Haití-Chile)

Marfa Cortés Montenegro (Chile)

Marfa Francisca Lohaus (Chile)

NKulama Saint Louis (Haití Chile)

Paola Palacios (Colombia-Chile)

Patricio Sepúlveda (Chile)

Pilar Cárdenas (Chile)

Imprenta: Gráfica Andros

Impreso en Chile



» En memoria de Kervendy Alexandre (2008-2023), uno de los niños de la OCACH.



CONTENIDOS

PRÓLOGO: Paola Palacios, Colectivo Negrocéntricas	25
PRESENTACIÓN: <i>El Proyecto LEM1: Nuestra metodología surge de la experiencia intercultural y para las y los docentes.</i>	29
PRIMERA SECCIÓN: LA PROPUESTA LEM	49
I IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE RUTH MARTÍNEZ REYES	51
Las Niñas, Los Cuentos y Yo	52
Crecer como niña afrodescendiente	53
Identidad afrodescendiente	54
La adulta como mediadora de cambio	55
Construcción de la identidad en la infancia	56
Experiencia de trabajo con identidad afrodescendiente	58
Implementación de los Talleres de Identidad	60
• Taller: Me ves, me veo y me acepto	61
› Una invitada, un recurso importante	64
• Cuentos para trabajar la identidad afrodescendiente	67
› Cuento 1: “Niña Bonita”, de Ana María Machado	67
› Cuento 2: “No quiero el cabello rizado”, de Laura Ellen Anderson	69
› Síntesis: La princesa de pelo corto	71
Recomendaciones finales	73
Referencias	77
Conceptos orientadores	78



HABITAR	80
ALEXIS URZÚA LABRAÑA	
Líbranos del mundo	80
Parte uno	81
• La música	81
• El Audiovisual	83
• Los libros	86
Parte dos	89
• Leer el Mundo	89
• Mi hogar y yo, en la vida cotidiana	91
• Bichos y monstruos: fomento lecto-escritor desde la curiosidad y el temor	95
• Recorriendo el mundo desde nuestra casa	97
Parte tres: Entrevistas de Idesaina Dorlean, Estherline Pierre y Felinda Frederic	99
• Makanaky Adn	101
• Catalina Larrere	105
Contenido multimedia	110
Referencias	111



MEDIACIÓN ARTÍSTICA. MEDIACIÓN LECTORA	113
CARMEN GONZÁLEZ ÓRDENES	
Aprehender explorando	114
Metodología: un acercamiento a la pregunta de investigación ¿Interculturalidad o transculturalidad?	116
• Mediación como andamiaje	117
• Mediación lectora	122
• El papel de la ilustración para leer el mundo	123
• Visualidad sin estereotipos	123
• Cuento "Ra, el virtuoso"	127
Conclusión: el arte para aprender a pensar	139
Referencias	141
Conceptos orientadores	142

4

LEER A TRAVÉS DE NUESTRA MEMORIA

ANA MARÍA MORAGA SEPÚLVEDA

143

Nuestra Memoria como acervo	144
Las claves de la memoria de lo cotidiano, la lectura y la relación con el mundo	146
• ¿Cómo entendemos la palabra acervo?	146
• Organizar los acervos: encontrar el sentido para trabajar con ellos	152
• Colaboración de N'Kulama Saint Louis: La lepra y la xenofobia	157
La historia de cómo LEM se hizo en la OCACH	158
• Primer acercamiento a LEM: las ceremonias y las princesas	160
• Segundo acercamiento: A Margarita Debayle	163
• Tercer acercamiento: un dibujo, una puerta al mundo	165
Sobre la metodología de la línea de investigación: abrirnos el mundo como fuere, desafiar el confinamiento	166
• Fundamentos	166
• Estructura y claves de los talleres	170
› Clave primera: Leer y narrar son prácticas de cuidar con incidencia en la formación de ciudadanías	171
› Clave segunda: La potencia del cuento como dispositivo de comprensión transversal	173
› Clave tercera: Lecturas para conectar con distintos lugares del mundo	174
› Las editoriales dan el paso	175
› Releer el cuento de las tortugas Arturo y Clementina	177
› Clave cuarta: Aunque dentro de la pantalla, somos un cuerpo. Lo trabajamos como práctica de cuidado	182
› Clave quinta: llamar a nuestras invitadas internacionales. Otros países, historias similares.	184
› ¡Sí, hablan más de un idioma!	185
› Eirini: una heroína-lectora nos conecta con su mitología desde Atenas	187
› Alberto: ser en el mundo en dos idiomas y un lenguaje	192
› ¡Krik! ¡Krak!: Bouki y Ti-Malice recontado Freddy (padre de Felinda)	198
› Relatos Populares de Pakistán recontados por Muhammad y su tío Malik	201
› Leamos Luxemburgo. La historia de Melusina, recontada por Lori para sus hijas	205
Referencias	208

SEGUNDA SECCIÓN: RESULTADOS. ADAPTACIONES Y RELATOS

212

5

LA NIÑA BONITA. CUENTO DE ANA MARÍA MACHADO, RECONTADO POR LAS NIÑAS DE LA OCACH. Rebeca Jean Delesca, Idesaina Dorlean, Erthania St-Fleur Blanchet, Nodeline Francois Blanchet, Estherline Pierre, Felinda Frederic, Djouvry Pierre, Ruth Pierre y Nelly Apollon.

213

6

RELATOS DE INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICAS DOCENTES

219

Pasos despacio. Patricio Sepúlveda

219

¿Se pueden lograr aprendizajes significativos, considerando el contexto cultural de las y los estudiantes? Pilar Cárdenas

223

Autorretrato. Claudia Daza

227

Redescubrir(me) desde el silencio, las señas y el habla. María Francisca Lohaus

231

7

EXPERIENCIA AUDIOVISUAL

235

Taller de rotoscopia para niñas con ganas de rayarlo todo. María Cortés Montenegro

236

Luz, cámara... ¡acción! Daniel Salas Videla y Marcelo Ramírez

239

APÉNDICE: *¿De qué libros estás hecha? Cuestionario de quién aprende/enseña: mi vida lectora en pocas palabras*

243



Imagen 01: Trabajo de Fawe Tina Michel (2015).

PARA NOSOTRAS, EL RESTO TAMBIÉN ES DIFERENTE

NEFERTARI, 11 AÑOS

Extraído del capítulo Identidad Afrodescendiente,
de Ruth Martínez Reyes (p. 63)



AGRADECIMIENTOS

El proceso LEM, para cada una de nosotras, estuvo acompañado de cambios y situaciones que nos llevaron a entender que la lectura es parte de la vida y que lo que ocurre en la vida cotidiana, puede ser también parte de la lectura. Es la vida, finalmente, materializada en las estructuras sociales y las acciones/omisiones humanas, la que nos ha dado las condiciones de posibilidad para desarrollar este proyecto comunitario e intercultural, en medio de una pandemia y en un país que buscaba un punto de llegada para garantizar los derechos políticos, civiles, sociales, económicos, y también, culturales. Independientemente de los resultados, este libro insiste en que las ciudadanías inmigradas, incluyendo infancias y adolescencias, deben ser reconocidas como parte de la comunidad política.

Comenzamos agradeciendo al Fondo del Libro, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, por otorgar financiamiento a esta iniciativa. A Daniela Aránguiz, por facilitar el proceso. A las entidades patrocinadoras de la postulación del proyecto a la convocatoria 2020: la Cátedra UNESCO de Filosofía para la paz de la Universitat Jaume I de España y a la Biblioteca de Santiago, en Chile. Y fundamentalmente, a nuestro hogar, la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana, OCACH, liderada por el Prof. Emmanuel Pierre Louis.

A las niñas que fueron motor y tuvieron protagonismo en este proyecto. En especial a Erthania St- Fleur Blanchet, Estherline y Djouvrylly Pierre, Felinda Frederic, Idesaina Dorlean, Nodeline Francois Blanchet, Rebeca Jean Delesca, Ruth Pierre, Nehemie y Luckendia Petionet y Nelly Apollon, cuyos trabajos aparecen en esta publicación. Gracias por abrirnos el mundo.

Al Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile, en especial a Andrea Carrasco, a Marcela Bornand y Diego Larenas, quienes nos acogieron para impartir el curso de especialización *Leamos el mundo: Interculturalidad y Prácticas Pedagógicas*, realizado



con docentes de escuelas de distintos lugares de Chile y otros países, y que permitió poner en común aspectos centrales de nuestra propuesta. A Claudia Daza, Pilar Cárdenas, María Francisca Lohaus y Patricio Sepúlveda, quienes generosamente han compartido sus relatos en esta publicación.

A quienes colaboraron para que este libro llegase a puerto. A la corrección de estilo de Daniela Acosta y al diseño de Aracelli Salinas. A quienes hicieron posible que lo que estaba pensado como piezas de difusión, se transformase en una experiencia de creación audiovisual y de introducción al cine: María Cortés Montenegro (Taller de rotoscopía) y Daniel Salas Videla, junto a Marcelo Ramírez (corto *Una aventura sin fronteras*). A la antropóloga Lady Freire, quien nos permitió traducir al inglés nuestra síntesis y subtítular nuestros videos. A Paola Palacios, quien imprime identidad, valor y sentido histórico en las primeras páginas.

Al grupo del Departamento de niñas y niños de la OCACH, activado por Ruth Martínez Reyes desde 2015. Sin ese trabajo previo, habría sido imposible avanzar de la forma que lo hicimos. Gracias a: Jiska (Holanda), Saskia (Ecuador), Betty (Haití), Felipe (Chile), Luciana (Brasil), Francisco (Chile), Chin (Francia) y su perrita Isla, Darline (Haití), Mirene (Haití), Abraham (Chile) Vanessa (Chile) y las y los estudiantes del programa de Movilidad Estudiantil de Universidad de Chile y la fundación IFSA (2015-2019).

A todas las personas que nos han abierto las puertas. A las familias que integran la OCACH, que nos han dado un cobijo, recibido con respeto, firmado autorizaciones, preparado vestuario, alimentación y han acompañado a sus hijas para hacer LEM.

RUTHY

A Dios por darme esta vida, tal cual como la he vivido, porque me ha permitido conocer a grandes seres humanos y experimentar la vida de una forma que hoy hace posible que esta invitación al cambio sea plasmada.

A todos mis seres queridos (familia, compañero de vida y amistades), esos que están en las buenas y en las no tan buenas. Gracias por tanto amor y apoyo incondicional.

A la organización OCACH y a todos sus miembros, gracias por aceptarme en su familia y permitirme crecer con ustedes.

Al equipo LEM por formar esta comunidad tan hermosa, por darlo todo, por esa confraternidad que desarrollamos durante todo el proceso de construcción del proyecto.

Y a mis “niñas” protagonistas, valientes, hermosas y triunfadoras, gracias por enseñarme tanto, gracias por permitirme entender y sanar mi niña interior.



Muchas gracias

ALEXIS

Primeramente, para la OCACH, por haberme invitado a participar por medio de Ana María ¡Qué lindo grupo se formó!

A María, por ayudarme a ordenar tantas ideas sobre algo tan nuevo para mí.

A Constanza Maldonado, Ignacio Silva, Francisca López, Pablo Rojas, Valentina Gaete, Makanaky Adn y Catalina Larrere: muchísimas gracias por participar en los talleres realizados en la línea “Habitar” y en las entrevistas para este capítulo.

A los niños y, principalmente, niñas que participaron en los talleres que realicé, por su entusiasmo y esfuerzo en conectarse a las sesiones y haberme enseñado sobre sus vidas cotidianas, sus gustos y curiosidades.

CARMEN [YOYI]

Agradezco enormemente la curiosidad, creatividad y generosidad con la que las niñas trabajaron. Sin ellas y su compromiso, este proyecto no hubiese sido posible. También agradecer a sus familias por la confianza depositada en nosotras y por supuesto, a mis colegas de trabajo, con quienes siempre hubo un diálogo horizontal, profesional y humano para afrontar los desafíos de este hermoso proyecto.

ANA MARÍA

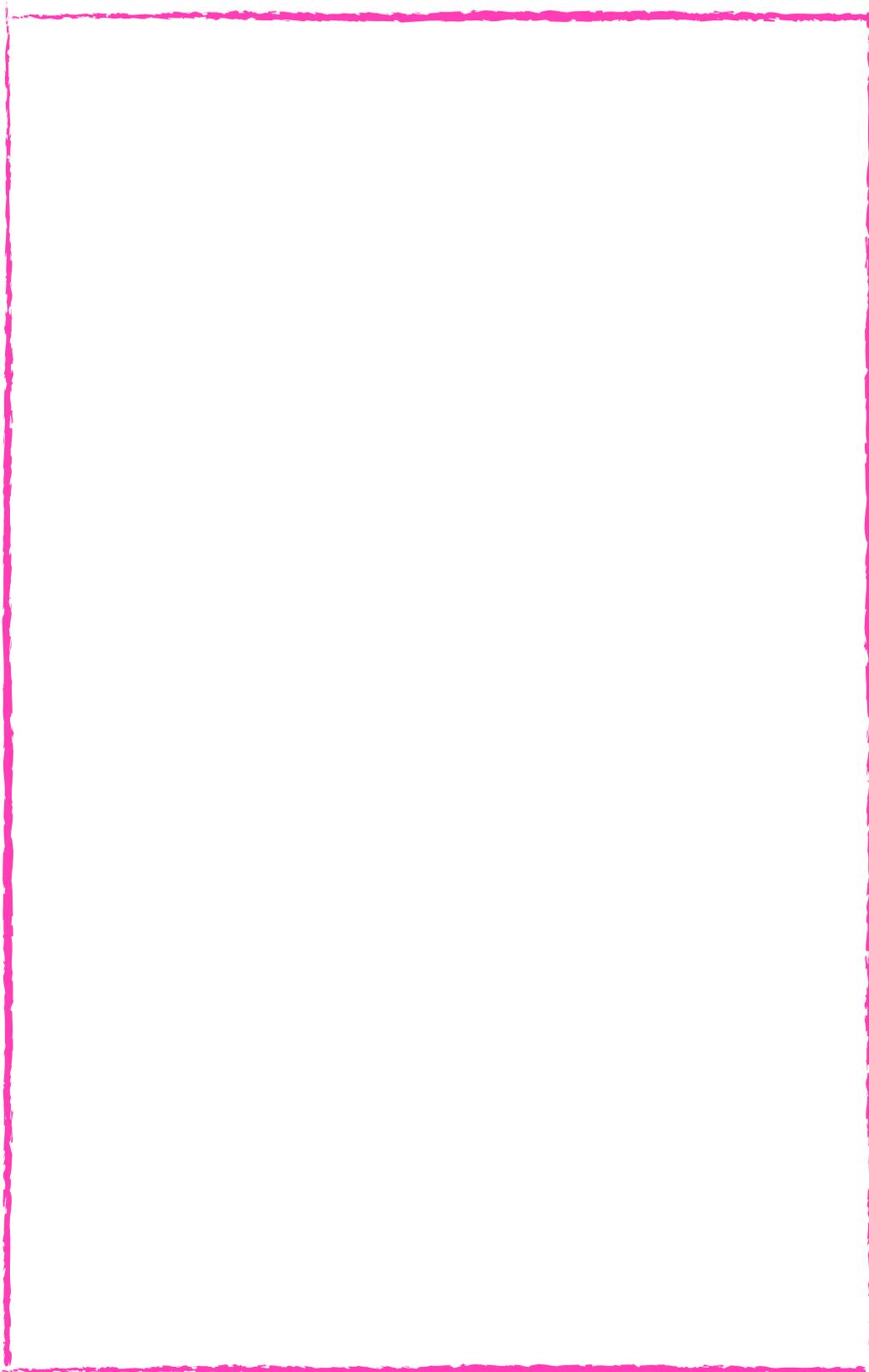
A Emmanuel Pierre Louis, Esther Casseus y Falia Sanon, quienes movilizaron a toda la OCACH —incluidas niñas y adultas— para que este proyecto pudiera existir y ser reconocido por la comunidad: que la idea fuese bien recibida y contar con participantes motivadas, se firmasen los consentimientos informados, se recopilara información diagnóstica, se involucraran padres y madres. Que libros, implementos y materiales llegaran a las direcciones que las empresas repartidoras no siempre encontraron. Por poner el acervo de la OCACH a disposición de LEM. Por vencer el cansancio y las múltiples obligaciones. Por supuesto que a Carmen, Alexis y Ruth, cuyo compromiso excedió considerablemente los límites del diseño del proyecto.

A las niñas, a estas alturas nuestras colegas. Que tengamos muchos proyectos más. También a los padres y a las madres, en especial, a don Freddy Frederic y Darline Blanchet. A mis compañeras y compañeros del Máster de la Paz: Adela, Alberto, Lori, Malik, Eirini, Said y Anca. A Jorge Cancino, por presentarme la obra de Michele Petit. A Bamba. A mi madre: gracias a sus cuidados pude terminar el proceso de edición. A mi hermana Cristina. A mis amigas Claudia y Aracelly. A mi hijo Bartolomeo, por poner mi corazón en su lugar.





PAUSA LEM - ESPACIO DE LIBERTAD



Este libro contiene los resultados de una investigación que intenta responder a la pregunta sobre cómo podemos fomentar la lectura en contextos donde convergen personas con distintas circunstancias y raíces culturales. Lo anterior, desde la hipótesis de que la lectura puede contribuir a democratizar la vida cotidiana de las hijas e hijos de familias haitianas residentes en Chile, ampliándoles sus formas de comprensión y de relacionarse con el mundo.

Esta publicación está dirigida a toda persona interesada en motivar a que las niñas y niños lean. Pensamos en estudiantes de pedagogía y docentes de aulas diversas, pero también en madres, padres, personas que cuidan, hermanas y hermanos mayores. En niñas y niños curiosos. En quienes buscan nuevas preguntas para ampliar su configuración de mundo, más allá de su edad.

En algunos momentos queremos hablarles directamente a las niñas. En otros, también a investigadores, investigadoras, educadores, educadoras, mediadores y mediadoras, entendiendo que todas y todos estos actores son parte de una comunidad que forma. Esto desde la convicción de que compartimos la experiencia de haber sido niñas, niños y que podemos conectar con nuestras infancias.

Antes que disculparnos por nuestra redacción a veces adultocéntrica, a veces alejada de la academia, queremos agradecer su disposición a mediar para integrar los contenidos de este libro desde sus propios saberes, en sus prácticas recurrentes en torno a lectura e interculturalidad.

Al diseñar el proyecto, pensamos en una hermosa investigación-acción, con ayuda de la comunidad, clases de arte con variados materiales, visitas a parques, ferias del libro, espacios lectores y distintos barrios de Santiago. En cómo calefaccionar la sala para poder hacer clases de Yoga con implementos. En una maleta que circula con libros



por cada casa. En inventar un sistema de préstamo de títulos a la salida de la iglesia los días domingo.

El confinamiento nos hizo terminar enviando los implementos, libros y materiales de arte a casa, sufriendo con los primeros despachos y compras *online*, utilizando *Google Earth* y *Street view* para recorrer espacios urbanos de Chile y el mundo; comprando mascarillas y guantes, tablets, recargas para celular y bolsas de Internet. Con todo, las medidas de control sanitario y distanciamiento social hicieron que nuestro eje fuera la proximidad. Sentimos que lo logramos. Lo suficiente como para poder narrarlo con la sabiduría y humildad de la experiencia que deja el haber perseverado en este proyecto, no obstante la pandemia y los ajustes de reapertura posterior.

Desde ahora en adelante, nos referiremos a las “niñas” y a “nosotras”, siempre considerando a nuestros colegas Emmanuel Pierre Louis y Alexis Urzúa. También, a los padres, entre ellos, Freddy Frederic y los Sres. Dorlean y Petionet. A los niños que participaron a lo largo del taller: los gemelos Dabens y Debens, a Osvaldo y a Jefferson. Trabajamos con un grupo de dieciocho participantes, siendo diez niñas quienes ejercieron un especial liderazgo a lo largo de los dos años por los que se extendió el proyecto. Mayoritariamente, somos mujeres quienes hemos escrito esta historia y, reconociendo en igualdad de condiciones la contribución de nuestros compañeros, optamos por narrar en femenino en tanto categoría abarcadora. Históricamente hemos sido subsumidas en los relatos. Ahora, con el entendimiento y conciencia de los hombres con los que trabajamos, esta generalización que adoptamos, no genera conflicto **LEM**.



DERECHOS DE LA LECTORA Y EL LECTOR (EL DECÁLOGO DE PENNAC 1992)^{1,2}

1. El derecho a no leer.
2. El derecho a saltarnos páginas.
3. El derecho a no terminar un libro.
4. El derecho a releer.
5. El derecho a leer cualquier cosa.
6. El derecho al bovarismo*.
7. El derecho a leer en cualquier sitio.
8. El derecho a hojear.
9. El derecho a leer en voz alta.
10. El derecho a callarnos.

*Enfermedad de transmisión textual. Término alusivo a Madame Bovary, la protagonista de la novela homónima de Flaubert, lectora compulsiva y apasionada de novelas románticas. Daniel Pennac, *Como una novela* (1992).

DERECHOS CULTURALES (DECLARACIÓN DE FRIBURGO)³

1. Identidad y patrimonio culturales.
2. Referencias a comunidades culturales.
3. Acceso y participación en la vida cultural.
4. Educación y formación.
5. Información y comunicación.
6. Cooperación cultural

1 Agradecemos a Diana Fraczinet, mediadora en lectura, quien nos presentó el decálogo.

2 Recuperado de <https://www.derecho.unam.mx/integridad-academica/pdf/derechos-del-lector.pdf>, el 20-06-2021.

3 Recuperado de <https://www.observatoripoliticasculturales.cl/wp-content/uploads/2021/01/Declaraci%C3%B3n-de-Friburgo.pdf>, el 20-06-2021.

LAS NIÑAS Y LAS ADOLESCENTES TENEMOS DERECHO⁴

1. a la vida, al desarrollo, la participación y la protección.
2. a tener un nombre y una nacionalidad.
3. a saber quiénes son nuestros papás/mamás y a no ser separados de ellos/ellas.
4. a que el Estado garantice a nuestros padres la posibilidad de cumplir con sus deberes y derechos.
5. a crecer sanas física, mental y espiritualmente.
6. a que se respete nuestra vida privada.
7. a tener nuestra propia cultura, idioma y religión.
8. a pedir y difundir la información necesaria que promueva nuestro bienestar y nuestro desarrollo como personas.
9. a que nuestros intereses sean lo primero a tenerse en cuenta en cada tema que nos afecte, tanto en la escuela, los hospitales, ante las juezas, diputadas, senadoras u otras autoridades.
10. a expresarnos libremente, a ser escuchadas y a que nuestra opinión sea tomada en cuenta.
11. a no ser discriminadas por el solo hecho de ser diferentes a las demás.
12. a tener a quien recurrir en caso de que nos maltraten o nos hagan daño.
13. a no tener que realizar trabajos peligrosos ni actividades que afecten nuestra salud o entorpezcan nuestra educación y desarrollo.
14. a que nadie haga con nuestro cuerpo cosas que no queremos.
15. a aprender todo aquello que desarrolle al máximo nuestra personalidad y nuestras capacidades intelectuales, físicas y sociales.
16. a tener una vida digna y plena, más aún si tenemos una discapacidad física o mental.
17. a descansar, jugar y practicar deportes.
18. a vivir en un medio ambiente sano y limpio y disfrutar del contacto con la naturaleza.
19. a participar activamente en la vida cultural de nuestra comunidad, a través de la música, la pintura, el teatro, el cine o cualquier medio de expresión.
20. a reunirnos con amigas para pensar proyectos juntas o intercambiar nuestras ideas.

⁴ UNICEF, Convención sobre los derechos del niño, ratificada por Chile en 1990, p. 32. Recuperado de https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf, el 20-06-2021.

Tabla 01: Una recomendación para trabajar los derechos de las niñas con arte y poesía

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS (MARÍA JOSÉ FERRADA. 2018)

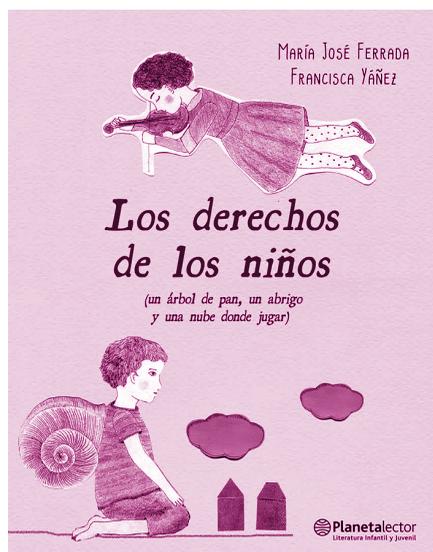


Imagen 02: Vista de portada del libro Los derechos de los niños, de María José Ferrada.

En 64 páginas ilustradas por Francisca Yáñez, la obra nos plantea que “los niños tienen derechos y nunca deben olvidarlos, como no se olvida el vuelo de la alondra, el nacimiento del día o la risa de los amigos”⁵.

Es una publicación que va más allá de los manuales introductorios, que con belleza aborda los derechos a la identidad y la familia, a la educación y a una vida segura y sana. A la libre expresión y acceso a la información, como también, a la protección contra el abuso y la discriminación.

Es posible pedirlo en préstamo y visualizarlo en la Biblioteca Pública Digital, donde también podrán acceder a muchos más textos de todo tipo: <https://www.bpdigital.cl>

⁵ Imagen de portada y cita extraídas de la web de Planeta de Libros, Chile, donde es posible acceder a un fragmento de la obra: <https://www.planetadelibros.cl/libros-los-derechos-de-los-ninos/274982>



SIGLAS Y ABREVIATURAS

BTS: Bangtan Sonyeondan, banda musical juvenil surcoreana

LEM: Leamos el mundo (Proyecto LEM 1 2020-2023)

LIJ: Literatura infantil y juvenil

LSCh: Lengua de Señas Chilena

MINUSTAH: Misión de las Naciones Unidas para la Estabilización en Haití (2014-2017)

OCACH: Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana, Pedro Aguirre Cerda, Chile. Creada por Emmanuel Pierre Louis en 2011.

RAE: Real Academia de la Lengua Española.

SEREMI: Secretaría Regional Ministerial. Órgano desconcentrado de los ministerios de Estado de Chile en cada una de las regiones del país.





PRÓLOGO

Paola Palacios (Kilombo Negrocentricxs)⁶

La lectura es un recurso imprescindible en el desarrollo cognitivo y el proceso formativo de las infancias, pues permite imaginar, descubrir, viajar y conocer el mundo que nos rodea.

Con esa premisa como base, vislumbramos inmediatamente la importancia del presente proyecto, que no solo es una manera de conectar infancias afrodescendientes, traspasadas por múltiples violencias, como el ser desarraigadas de sus lugares de origen; en algunos casos, tener que aprender un idioma nuevo y los códigos locales de comunicación. Los procesos complejos que experimentan niñas como quienes han escrito este libro, tienen que ver con situaciones que remueven las bases de la identidad propia, al estar en un nuevo lugar, en condiciones complejas de vida en los núcleos familiares y al enfrentar a tan corta edad el racismo sistémico que permea esta sociedad.

Este proyecto incentiva la reconciliación con sus orígenes, estimula el vínculo con el lugar presente y entrega herramientas que con certeza serán de gran aporte para el resto de sus vidas. Con esa premisa en mente, dejo a continuación unas líneas dedicadas a las niñas negras, quienes son la inspiración de este proyecto.

Les dejo a ustedes niñas, un pedacito de mi propia historia, pues tengo plena certeza de que nuestras historias se entrelazan entre sí y sé que nuestros orígenes son irremediabilmente similares:

Mi lugar de origen se remonta a una zona selvática de la región más pobre del país de donde provengo; un lugar lleno de ríos gigantescos y exuberante naturaleza, donde las personas se dedican a la siembra, a la pesca y a la minería artesanal de oro. Un lugar donde la luz eléctrica aún no llegaba en aquella época y donde la mayor diversión

⁶ Paola Palacios, afrofeminista, colombiana residente en Chile, integrante de la Secretaría de Mujeres Inmigrantes en Chile y cofundadora de Negrocentricxs, Laboratorio Comunitario para Mujeres Negras. Instagram: negrocentricxs.



era ir río arriba en canoa, con mi tío, a ver si había peces en las trampas que habíamos armado la semana anterior. O ir a alguna pequeña afluyente de agua a pescar sardinas con las manos, las que al volver a casa, mi abuela cocinaría fritas y crocantes. Y que poco después dormiría en los brazos abrigadores de mi madre. Años hermosos que estarán en mi memoria y corazón para siempre, pues hacen parte fundamental de quien soy.

Alrededor de mi octavo año de nacimiento, unas personas ofrecieron a mi madre una oportunidad de ir como trabajadora de casa particular a la gran ciudad. Podía llevarme con ella- dijeron- y así comenzó mi largo camino de migración, años de vivir en las casas de los patrones de mi madre, humillaciones por comida, espacios diminutos para dormir las dos, recorrer sola de lado a lado la gran ciudad para ir a la escuela, aprender a ser autónoma en todo. Ayudar a mi madre en los quehaceres del lugar donde estuviésemos trabajando-viviendo y sentirme muy observada en la calle. Siempre, por donde caminase, sentía todos los ojos sobre mí: niñas, adultas, jóvenes, viejas; todas las personas me observaban con curiosidad casi morbosa. Miradas que me hacían sentir que no pertenecía a ese gran lugar.

Lo recuerdo bien y no supe hasta muchos años después de qué se trataba. En ese momento, era solo una niña, una niña negra en una gran ciudad blanca, tratando de encajar. Los primeros años fue todo tan extraño, pues no había muchas personas que se vieran como yo, ni que tuvieran mi cabello, mi piel o mi boca, o que comieran las comidas que me gustaban. Era casi la única con mi aspecto en casi todos los lugares donde interactuaba. En la escuela, mi “cabello quieto” -como le llamaban- se convirtió en la broma favorita de mis compañeros y la oscuridad de mi piel, en un tema tan relevante que incluso mi madre en alguna ocasión tuvo que ir a la escuela a reclamar por el trato diferenciado que recibía de parte de algunos profesores.

Con el tiempo me mimeticé lo mejor que pude, dije a mi madre que quería largas trenzas, para simular el cabello liso de las demás niñas. Adopté el acento de aquella ciudad, incluso mejor que quienes allí habían nacido y memoricé las mejores formas de comportarme, según los blancos adultos a mi alrededor.

Mirando hacia atrás, me observo y pienso: ¡que ridícula me vi! Nunca llegué a ser “una más”. Nunca mis trenzas se vieron como el cabello liso de las otras niñas. Nunca mi comportamiento fue bien recibido en ningún lugar. Nunca el color de mi piel dejó de ser un tema. Nunca dejé de sentirme extranjera, viviendo en mi propio país.

Muchos años más tarde, ya entrada en la adultez, la curiosidad que desde siempre me caracterizó, me hizo tomar los cuantos pesos que había ahorrado, armar una mochila y cruzar a pie la frontera invisible que separa al país donde nací del que le sigue.

Así, caminé por meses. Recorrí pueblos, ciudades, playas y montañas de lugares tan mágicos como nuevos para mí, observé con asombro otras comidas, otras costumbres,



otras bromas, otros paisajes. Hasta que mi viaje frenó bruscamente en Santiago. No fue este mi destino inicial, pero sin planearlo, terminó siendo mi nuevo hogar.

Y fue aquí donde empezó nuevamente un capítulo que me sonaba ya conocido. Miradas excesivas en la calle de parte de las personas locales, trato diferenciado en los trabajos. Las señoras me lanzaban miradas de asco al sentarme junto a ellas en el transporte público y se levantaban apresuradamente cuando yo llegaba. Los mismos comentarios de veinte años de antigüedad sobre mi cabello. Comentarios muy fuertes y desagradables sobre el color de mi piel, negativas reiteradas de arrendarme, sin aparente motivo. “¡Negra prostituta!” me gritaban desde algún auto en movimiento, y una montaña de experiencias poco agradables que ahora sé, no soy la única que las vive/vivió y el motivo es el que siempre sospeché.

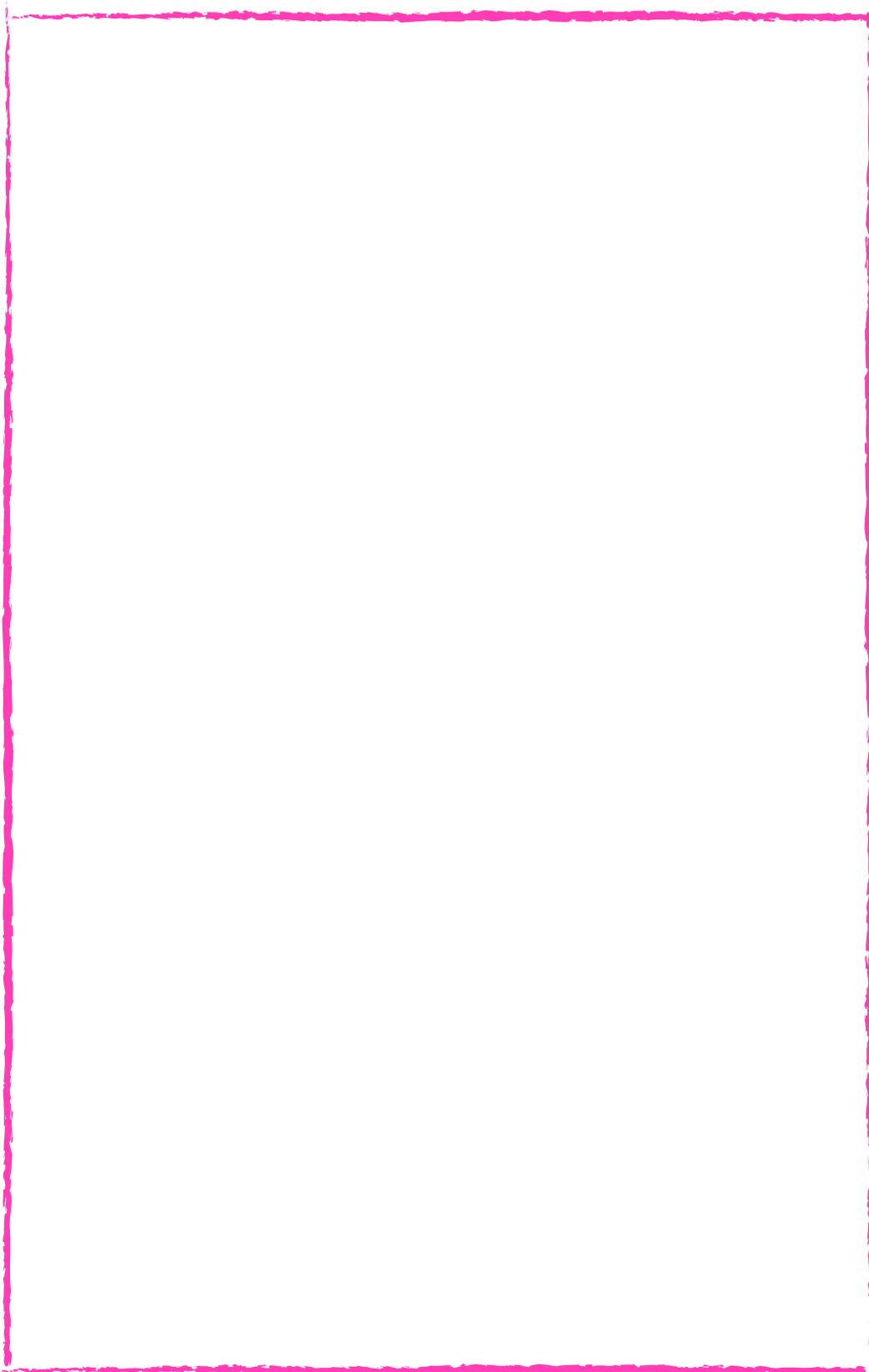
¿Es porque soy negra? Pregunté para mí, y con esa interrogante en mente me dispuse a buscar otras mujeres que se vieran como yo, otras que experimentaran lo que yo, otras que también hubiesen nacido en otros lados, que tampoco tuviesen documentos, que sus pelos se vieran tan voluminosos como el mío y su piel tan tostada como la mía. Sin premeditarlo, de a poco, comprendí que no estaba sola, que no era la única, que el problema era mucho más grave de lo que jamás imaginé, que se remontaba a nuestro pasado no inmediato, sino a nuestra herencia cultural africana. Me di cuenta que nuestras idénticas experiencias obedecen a un solo fenómeno: el racismo.

Desde aquel momento, tomé la decisión de enfrentar aquello que me estaba haciendo daño: de agruparme con otras como yo, armar mi comunidad y construir un lugar a donde pertenecer y donde no parecer extraña. Se reveló ante mis ojos que mi lugar no tiene nada que ver con el país donde nací, sino con quienes me rodean. Comprendí que pertenezco a una comunidad que está regada por el mundo, que sufre las mismas -y peores- situaciones que cada una de nosotras y que aun así, permanece de pie ante las adversidades. Una comunidad que tiene una identidad ancestral asombrosa y diversa, una comunidad resiliente a la que pertenecemos todas las mujeres y niñas negras del mundo.





PAUSA LEM - ESPACIO DE LIBERTAD





PRESENTACIÓN

EL PROYECTO LEM]: NUESTRA METODOLOGÍA SURGE DE LA EXPERIENCIA INTERCULTURAL Y PARA LAS Y LOS DOCENTES⁷

Escribimos este capítulo introductorio pensando en quienes se interesen en los propósitos, proceso de creación de LEM - leamos el mundo- y la historia detrás del proyecto, cuya raíz es la presencia en Chile del profesor haitiano Emmanuel Pierre Louis, creador de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH) de Pedro Aguirre Cerda, Chile.

Les invitamos a descubrir LEM con total libertad. En los capítulos próximos encontrarán adaptaciones de cuentos del mundo que hemos leído, relatos de docentes en Chile, ilustraciones, entrevistas y una recopilación general de recursos para estimular la lectura y el entendimiento del mundo. Antes que un orden de constructos, asumimos una relación indisoluble: quien lee, amplía su mundo y quien desarrolla mayor conciencia de sí y de su entorno, buscará explicaciones en la lectura, encontrando placer en ella. No nos apremia el orden, sino que el proceso que cada quien pueda vivir y atesorar.

Si partes leyendo LEM en este capítulo, seguirás la clave de un texto de acompañamiento [de formación] docente. Si comienzas en cualquier página, esperamos encuentres un estímulo al pensamiento crítico y aprendizaje libre- independientemente de si enseñas o no. La invitación es a pensar preguntas como: ¿dónde podrías estar viviendo en 10, 20, 30 años? ¿Qué es lo que convierte a las personas en “extranjeras”? ¿Por qué un personaje literario como Gregorio Samsa, podría haberse sentido tan ajeno de sí mismo en su propia casa?

⁷ Toda la propuesta LEM está narrada en clave femenina, es decir, cuando hablamos de “las” estamos también refiriéndonos a “los” y “les”.



LEM nos evidenció que en el más duro confinamiento es posible expandir los horizontes de comprensión de sí y del mundo. Que donde algunas ven cuerpos, nosotras empezamos a oír historias. Que donde a veces se ve folklore y picardía, encontramos sufrimiento. Que donde se ve una diferencia excluyente, encontramos identidad. Donde nos muestran apatía por aprender, encontramos creación. Todo esto, solo porque nos dispusimos a escuchar.

En esta sección presentamos los componentes principales de nuestra propuesta metodológica para promover la lectura en contextos interculturales a través de la proximidad. Damos a conocer las bases que unen las cuatro líneas de investigación obtenidas de nuestros aprendizajes, junto a una síntesis de las prácticas que sostienen LEM. Estas son profundizadas en los capítulos de la primera sección del libro, dedicados a la **identidad afrodescendiente**⁸, al **habitar**, la **mediación artística** y la **memoria compartida como acervo**.

Nuestra estrategia de fomento lector se inicia realmente con esta publicación impresa y con el consiguiente trabajo que nazca a partir de ella para nuevas investigaciones y formas de ampliar la comprensión del mundo a través del libro, en tanto objeto co-creado. Nuestra propuesta está intrínsecamente relacionada con la singularidad de las experiencias de vida y con el desarrollo de una conciencia respecto de las estructuras socioeconómicas que definen nuestras existencias. Ante todo, el proceso nos implicó re-aprender la dignidad desde la identidad y conocer la fortaleza desde la negritud como pensamiento y forma de vida, que tiene mucho en común con actitudes y legados de personas que admiramos, aquellas que nos forjaron en nuestros primeros años. Todo esto nos dio el arrojo final para escribir un libro y asir lo resultante como una propuesta metodológica que quiere llegar a las aulas. Que quiere sumar más razones para que las docentes se queden en ellas, con sus estudiantes.

Corroboramos la advertencia de Carmen, *Yoyi* (investigadora línea mediación), en cuanto a que “las recetas no existen”. Tenemos claro que esta metodología, aunque se volviera a aplicar con el mismo grupo, tendría siempre un proceso propio y por ende, otro resultado. Hemos retornando a la presencialidad, se reactivan las escuelas. Al confinamiento, que vimos como un revés para el proyecto en sus inicios, hoy lo atesoramos como un momento de memoria que nos transformó y dio proximidad, al que tenemos la dicha de documentar como referente para interrogarnos las posibilidades de nuestro presente, ahora que nos podremos encontrar en los lugares donde se abra el texto LEM.

8 Tal como sostiene la autora del capítulo *Identidad afrodescendiente*, la propuesta en sí es abarcadora de la noción de “identidad”, pudiendo ser trabajada con cualquier grupo de niñas. No obstante, para facilitar la búsqueda de quienes requieren un material como el trabajado por Ruth, precisamos con el adjetivo “afrodescendiente”.



¿QUÉ ES LEM?

LEM, leamos el mundo⁹, es un proyecto de investigación- acción para diseñar estrategias de fomento lector en contextos interculturales, con perspectivas de género, intergeneracional e interdisciplinaria. Pretende contribuir al debate académico y de las políticas públicas sobre interculturalidad y educación, desde la praxis comunitaria. Somos un equipo con identidades permeadas por artes de hacer de distintos territorios, edades e historias de vida.

Nuestro primer derrotero es estimular la reflexión en torno a la democratización de la vida cotidiana de niñas haitiano-chilenas (6 a 14 años), desde la perspectiva de acceso a la lectura, al arte, a la ciudad y a la memoria de las comunidades, como fuentes de construcción identitaria.

Esto significa, en primer lugar, que hemos recogido la experiencia de la **Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH) de Pedro Aguirre Cerda** con sus infancias desde 2014. Este proyecto resultó de un acopio de información narrada y visual sobre la inserción en Chile de las niñas de la organización durante los últimos años. Consideramos que lo aprendido se ha transformado en capacidades para aportar al debate académico-técnico sobre educación, interculturalidad e infancias. Y más que eso, compartilo con docentes en formación y en ejercicio.

Por lo tanto, el foco de LEM está en el desarrollo de herramientas pedagógicas para facilitar que las niñas profundicen la comprensión de sí, de su entorno y de su historia familiar, siendo la lectura el vehículo para potenciar las experiencias de inserción escolar y estimular el pensamiento desde lógicas complementarias al currículum educativo. Es una iniciativa inclusiva en la medida que permite un tránsito de ida y vuelta a través de la cultura haitiano-caribeña y de los capitales culturales esperables de ser institucionalmente transmitidos en las escuelas chilenas.

Seguimos a Michel Petit (2016) en la idea de articular literatura, arte y habitar para ampliar el horizonte de entendimiento, siendo la experiencia lectora parte de la vida cívica, yendo del espacio íntimo al público. Esta investigación-acción se propuso como un acercamiento inicial para conocer y comprender las prácticas lectoras de niñas hijas de familias haitianas en Chile, co-diseñando un programa de fomento lector que recoge historias orales de su comunidad y de personas externas a ella. Parte de esas historias se crearon en la misma pandemia, grupalmente. Pensábamos recopilar acervos y terminamos retratando cómo vivimos la cotidianeidad de un momento histórico que nos conminó a no movernos, a tener que desaprender rutinas y legarnos un relato dedicado al arte de sobrevivir. Sin esperarlo, hemos construido un acervo propio y común sobre inmigración,

⁹ Es el nombre original de la investigación, con el cual se postuló al concurso de Fondos de Cultura 2020, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio del Gobierno de Chile.



interculturalidad y pandemia, que puede dar algunas pistas sobre la pregunta sobre ¿qué ocurrió con estas estudiantes en el tiempo que las escuelas estuvieron cerradas? ¿Qué acontece con el desarrollo de las infancias, cuando se interrumpe el acto de estar juntas?

Mientras hacíamos LEM, apareció la inquietud por cómo aprender en la era de la digitalización, de la que nace la interrogante sobre el futuro de la creatividad en un mundo de pantalla automatizada. Asimismo, sobre el de la socialización, cuando ritos como son las graduaciones, tuvieron lugar vía remota o fueron suspendidas. Abrazos, llantos, duelos, cambios físicos y sociales que de pronto se tuvieron que vivir de forma aislada. Pese a este contexto, con nosotras había madres, tías y personas dispuestas a contarnos cómo han sorteado las dificultades en un determinado país, o transitando de uno a otro. Concluimos que estos saberes deben ser conducidos hacia espacios públicos. Por esta razón es que esperamos que este texto sea un insumo concreto para investigaciones y prácticas docentes que buscan la interculturalidad, pensando en generación de saberes más allá del aula.

Tabla 02: Objetivos específicos del proyecto LEM 1 (Diseño pre-pandemia)

- Conocer y comprender los hábitos y prácticas lectoras de niñas y niños haitiano-chilenos, desde su visión y su entorno familiar, a través de la perspectiva del habitar, del acceso al arte y la comprensión lectora.
- Explorar la potencia de los relatos familiares como estrategia para la cohesión intergeneracional de la comunidad y factor de construcción identitaria, así como de apropiación de espacios.
- Explorar metodologías que potencien la conciencia de sí y conexión con el entorno, como estrategia de comprensión lectora.
- Desarrollar, a través de la educación artística, herramientas que le permitan a las niñas reflexionar y valorar su conocimiento situado.
- Plasmar en una propuesta de programa de fomento lector la complejidad de la relación teoría- praxis en torno a aprendizaje intercultural, teniendo como eje las intersecciones entre subjetividades diversas (acervo e identidad, género y generaciones) y la interdisciplinariedad de métodos.
- Promover el liderazgo de las mujeres de la comunidad como mediadoras de lectura y transmisoras de la memoria colectiva.



¿CÓMO HICIMOS LEM?



Imagen 03: Esther Pierre Louis, Betty Ledger y Mirene Santilus, integrantes de la OCACH (2015).

Logramos hacer confluír, por un lado, nuestras trayectorias de vida y por otro, las disciplinas que enmarcan nuestra forma de ver el mundo. A medida que investigábamos, muchas cosas nos ocurrían. No se trataba solo de observar y tomar nota de las opiniones de las niñas, poniéndolas en contraste con marcos teóricos e instrumentos de análisis. Comenzaron a emerger nuestros propios relatos como recursos didácticos, como borradores para llegar a nuevas versiones. Trabajamos para la convergencia de nuestras cuatro líneas de investigación. A lo largo de este proceso, que llegó a extenderse por más de dos años, nos organizamos en torno a cuatro etapas.

Tabla 03: Etapas del Proyecto LEM – Desarrollo de la Investigación Acción

<p>Etapas del Proyecto LEM – Desarrollo de la Investigación Acción</p> <ul style="list-style-type: none">Etapas: 1. Diagnóstico, coordinación y evaluación con la comunidad2. Investigación disciplinar por líneas3. Investigación interdisciplinaria con integración de líneas4. Articulación con docentes y difusión desde la exploración de diferentes formatos



ETAPA I: DIAGNÓSTICO, COORDINACIÓN Y EVALUACIÓN CON LA COMUNIDAD

Si bien en nuestro diseño la idea inicial era cubrir las prácticas y hábitos lectores en el hogar y la escuela, las medidas de confinamiento de la primera mitad de 2020 nos relegaron al trabajo remoto. Afortunadamente, el proyecto estaba acogido por la OCACH y esta base de organización nos permitió una coordinación expedita con madres e hijas, apoyada por sus dirigentas y mediadoras interculturales. Pero las escuelas estaban cerradas.

Además de entrevistas familiares con todo el equipo investigador, sostuvimos reuniones telemáticas de madres algunos sábados en la tarde, quienes de forma complementaria colaboraron en cada una de las líneas.

Para mantenernos en conexión semanal, recurrimos a tres grupos de *WhatsApp*. Uno de coordinación entre investigadoras y líderes de la organización, otro con las madres como canal de información de actividades y solicitud de autorizaciones que Emmanuel, Falia y Esther gestionaron físicamente¹⁰. Y finalmente, el grupo con las niñas, que terminó siendo renombrado por ellas como **el grupo genial**, con íconos e imágenes de perfil que fueron cambiando a través del tiempo.



Imagen 04: Vista del grupo de chat LEM con las niñas de la OCACH (marzo 2022).

Por este grupo circularon fotografías, memes, emoticones, *stickers* de muchos arcoíris, videos, mensajes de audios y de textos, con el ánimo de acompañarnos durante los meses de pandemia, mantener activa la convocatoria e intercambiar resultados de sesiones de taller.

A algunas participantes, la alerta sanitaria las encontró con inestabilidad laboral en su contexto familiar, o con el riesgo de contagio en el trabajo presencial de sus madres durante el periodo anterior a las vacunas; con escasos vínculos para seguir sus procesos educativos y socialización escolar. Tanto adultas como niñas, tuvimos que adaptarnos a muchos cambios, y mientras ello pasaba, compartimos. Logramos no soltarnos. Este libro es la muestra del aprendizaje de nuevas tácticas para subsistir y perseverar, y lleva en sí plasmados tanto el vértigo externo, como esa sensación de emplazarnos en un espacio contenedor, seguro.

10 La autorización para publicar fotografías y trabajos de las participantes de la OCACH se ha gestionado a través de la firma física de consentimientos informados, antecedida de reuniones explicativas de presentación del proyecto LEM.



También, el **grupo genial** nos ayudó a identificar y regular conflictos, a coordinar las colaboraciones que aparecen a lo largo de estas páginas, afinar detalles del texto y post producir los videos de difusión. En este grupo, también, escuchamos “accidentalmente” mensajes de hermanas y hermanos menores. En medio de las fases de apertura sanitaria, concretamos una sesión presencial de rodaje de un cuento adaptado en un ciclo de talleres online.

Depurar los últimos trabajos significó un esfuerzo particular, las niñas avanzaron de curso, teniendo mayores exigencias curriculares: preparar disertaciones con sus computadores, pruebas y tareas. En este intertanto, algunas han dejado el país junto a sus familias. Difícilmente podrán participar de la etapa de socialización del libro LEM, pero han dejado escrito su hilo de conexión con Chile.

ETAPA 2: INVESTIGACIÓN DISCIPLINAR POR LÍNEAS¹¹.

Recién comenzábamos. Las cuatro investigadoras conocíamos a la mayoría del grupo, desde nuestra calidad de monitoras de ocio creativo, con el liderazgo de Ruth, Emmanuel, Esther y Falia, desde antes de empezar LEM. Pero era la primera vez que “llegábamos” con preguntas y marcos teóricos a una sesión de taller. De haber dispuesto de una sede cada sábado, pasábamos a una pantalla seccionada matricialmente en recuadros que a veces se congelaban, otras se difuminaban o pixelaban. Audios entrecortados que no permitían comunicación. Conexiones inestables que hacían entrar y salir de la sesión a algunas de las participantes.

Ha sido la primera vez que nuestro hacer conjunto nos hizo actuar como grupo de investigación. Nos conectamos semanalmente los jueves después de nuestros trabajos y exponíamos las actividades planificadas para las sesiones. Asumimos roles que intercambiábamos cada semana: tallerista, apoyo en la sesión remota y observación. Esta última persona tomaba las notas y hacía las capturas de pantalla.

A la semana siguiente nos volvíamos a reunir, realizando una transición entre la evaluación del taller anterior y la propuesta para el próximo, lo que nos permitió una continuidad entre temáticas, textos de lectura, regiones geográficas y recursos. Cuando los materiales no existían, los creábamos recurriendo a nuestras redes de personas dispuestas a colaborar, sin importar su ciudad de residencia. Por ejemplo, Alexis escribió un cuento exclusivo para una de sus sesiones, titulado *Anochecer de verano* (capítulo Habitar), que aborda las emociones que experimenta una niña ante el descubrimiento de que cohabita con otros seres vivos. Este texto lo trabajó con el artista visual Ignacio Silva, creador de ilustraciones de monstruos resultantes de la hibridación de dibujos de partes de insectos.

11 Más adelante y dentro de este mismo capítulo dedicamos un espacio a presentar cada una de las líneas y a su propuesta particular.



A partir de ese relato sobre habitar, temer y descubrir el espacio cotidiano y, a propósito de que al filólogo marroquí Said Bahajin el cierre de fronteras le encontró en Chile, Ana María fue a la experiencia de intemperie del Principito en el desierto del Sahara. Luego Carmen, desde esa conexión con el desierto, nos llevó a Egipto, y también creó un cuento para las niñas: "Ra el virtuoso" (Capítulo Mediación Lectora a través del arte). Y finalmente, Ruth, aprovechando el escenario del antiguo Egipto, introdujo su taller sobre pelo afro desde la imagen de Cleopatra (Capítulo Identidad, las niñas, los cuentos y yo). Lo mismo ocurrió cuando Alexis presentó *Maps Street View* para visitar la que fuera su escuela en los años noventa, las de las niñas - cerradas por la pandemia- y descubrir que algunas de nuestras participantes vivían muy cerca entre sí. Nos sirvió para "sobrevolar" Corea del Sur y visitar el territorio de origen de BTS, la banda favorita del grupo LEM. En general, esta aplicación, resultó ser una herramienta fundamental para traer relatos, cuentos y presentar a las invitadas de distintos países.

De esta etapa no tenemos registro audiovisual. Aunque contábamos con la autorización para grabar, optamos por respetar el reciente espacio de encuentro, por ir escuchándonos y permitirnos equivocarnos sin la luz roja en la esquina superior de la pantalla. En ese momento, aún nos daba pudor exponer la intimidad de nuestros espacios, dinámicas familiares, rutinas cotidianas y un sinfín de factores que iban más allá del hecho de emplazar una pantalla en el comedor o sala de estar un sábado por la mañana. Las notas que tomamos en esta primera etapa fueron de gran ayuda en la elaboración de los capítulos de profundización.

ETAPA 3: INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA

A partir de este momento, habilitamos las grabaciones, porque habíamos finalizado un ciclo de trabajo en torno a cada línea. Nos enfocamos en que todas pudiésemos disfrutar de los talleres y traer algo a la sesión, para dinamizar. De esta forma, el video generado por la plataforma *Google Meet* suplió el registro de la investigadora- observadora, pasando nosotras a elaborar grupalmente contenidos como respuesta/propuesta con las niñas de la OCACH.

Cerramos este ciclo con un taller totalmente hecho por las participantes. Cada una de ellas presentó una actividad. Alexis facilitó como apoyo técnico para compartir los videos. Generamos una serie de grabaciones, que pensamos pueden ser la base de una próxima publicación, dada la riqueza de las propuestas y de las reflexiones generadas. De la misma forma, dicho material podría integrar un proto-archivo audiovisual de LEM en pandemia. Aprendimos mucho de ese mundo telemático: desde K-Pop y su estética, hasta niñas gimnastas, otras influencers y danzas afro enraizadas en lo urbano.



ETAPA 4: ARTICULACIÓN CON DOCENTES Y DIFUSIÓN DESDE LA EXPLORACIÓN DE DIFERENTES FORMATOS

Cuando cerramos la fase de investigación disciplinar, quisimos poner en común esa primera experiencia. Teníamos la necesidad de encontrarnos con docentes y contarles lo que habían creado las niñas, salir de ese espacio íntimo y situarnos en el contexto escolar. Así fue como logramos implementar el curso de especialización: “Leamos el mundo: diálogo intercultural y prácticas pedagógicas”¹². Haberlo realizado remotamente nos permitió conocer a 44 profesoras de distintas especialidades, comunas del Gran Santiago, de regiones de Chile y países como Egipto, España y Brasil. La apertura de esta ventana hacia múltiples realidades fuera de nuestro espacio comunitario, queda plasmada en la sección *Resultados*, junto a una selección de cuatro relatos escritos por participantes del curso (pp. 219-234).

La escuela es distinta al espacio en el que se hizo LEM. Esta última es estandarizada, planificada, medida y evaluada. En ella se manifiesta, además, una multiplicidad de conflictos y desafíos difíciles de asir. Pero la escuela es el espacio público por antonomasia en el que las niñas se desenvuelven. Las jóvenes participantes de LEM nos hicieron ver que las profesoras pueden ser nuestras grandes aliadas para leer el mundo en clave antirracista.

En LEM, el contexto de proximidad nos daba condiciones privilegiadas, pese a las dificultades de conectividad y fragilidad del proyecto. Nunca fuimos más de 25 personas entre niñas y adultas, contábamos con el apoyo de las familias, las niñas podían instalar temáticas de su interés, nuestra relación era horizontal y además nos encontrábamos cada sábado de 10.00 a 13.00 hrs. desde abril 2020 hasta septiembre 2021. No teníamos tareas ni evaluaciones, más allá de una sesión de cierre de cada ciclo, donde las niñas contestaron una encuesta de valoración. El grupo de *WhatsApp* nos daba la posibilidad de flexibilizar horarios cuando las mañanas estaban muy frías, o cuando el periodo escolar estaba cerrado.

Por ejemplo, desde febrero a abril de 2021 Carmen realizó talleres de relato ilustrado e introducción al *stop motion*, los martes a las 19.00 hrs. A ellos se sumó Daniel Salas, con actividades de introducción al cine. En algún momento probamos la construcción de un cortometraje usando esa técnica, en base a la adaptación del cuento de Ana María Machado, *niña bonita* (Ekaré Sur, 2017)¹³. Se enviaron a las casas atriles y trípodes para

12 Fue dictado en conjunto con el Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile durante mayo y junio de 2021. Este Centro comprendió nuestra inquietud y urgencia de salir de la zona de contención que significaba para nosotras la OCACH y ponerlo en común con quienes ejercen la docencia en contextos muy distintos al de LEM. Desarrollaron la logística para difundir el curso, inscribir a las interesadas y darle altura de especialización pedagógica. Nos acompañaron en las cuatro sesiones de trabajo y en la certificación del proceso. Nos permitieron dar ese primer paso, de recibir de vuelta relatos que relacionaban con agudeza y realidad nuestras líneas de investigación: Identidad afrodescendiente, Habitar, Mediación Artística y Memoria.

13 En la segunda parte, Resultados, se presenta una adaptación de este cuento, ver pp. 216-218.



celular y plasticinas, entre otros materiales. Esta experiencia nos hizo concluir lo fundamental que era la presencialidad. Finalmente, para nuestra pieza de difusión, buscamos una historia que facilitara una representación más sencilla, según el tiempo disponible y las restricciones de aforo de las medidas sanitarias en fase 3¹⁴.

Junto a esta flexibilidad para sumar módulos, el trabajo pudo enfocarse en las posibilidades de crear con las emociones y en el espacio disponible, en poder recordar la trayectoria de vida y verbalizar sentimientos en torno a la identidad. Las docentes de escuela no cuentan con todas estas condiciones, partiendo de que su misión es enseñar un currículum oficial, ajustado a un cronograma nacional. Difícilmente cuentan con la oportunidad de hacer ensayo y error en torno a los proyectos y objetivos de aprendizaje en cursos con 45 subjetividades. Pero siempre muchas motivan a sus estudiantes sumando algo distinto.

Tabla 04: Convocatoria del Curso de especialización: Leamos el Mundo: Diálogo Intercultural y Prácticas Pedagógicas, 2021

- ¿Cuán democratizada es la vida cotidiana de las hijas e hijos de las familias de las comunidades inmigradas en Chile?
- ¿Cómo poner en valor la identidad y acervo de las comunidades migrantes?
- ¿Cómo pensar la lectura e interpretación del mundo de niños y niñas migrantes desde sus propios saberes y entornos?
- ¿Qué propuestas didácticas pueden contribuir a la democratización de la experiencia escolar de las hijas e hijos de familias inmigradas en Chile?

Todas estas preguntas serán abordadas en las cuatro sesiones de clases sincrónicas que contempla este curso gratuito de doce horas de formación, organizado por el equipo del proyecto de Investigación “Leer el mundo desde la Identidad y el Entorno”, Fondo del Libro, Convocatoria 2020, en conjunto con el Centro de Estudios Saberes Docentes, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Objetivos del Curso

- Pensar el concepto de “experiencia intercultural en comunidad”, mediante una puesta en valor del acervo narrativo-lingüístico de la comunidad haitiana, y su organización en Chile.

14 Fase 3 correspondió a la de preparación, en la que se levantó la cuarentena para la población en general.



- Reflexionar en torno a los procesos de mediación transversales a la educación formal y no formal, entendiendo que el lenguaje impone necesariamente una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve, comprendiendo que el aprender, hablar, imaginar y recordar se hace siendo parte de la cultura.
- Reconocer factores de la vida cotidiana que configuran el habitar del y la docente, comprendiendo cómo el habitar define el mundo y la vida cotidiana.
- Reflexionar sobre la experiencia del trabajo realizado con niños y niñas chileno-haitianos pertenecientes a la Organización OCACH, sobre identidad y reconocimiento, en diálogo con las prácticas de las y los docentes participantes.

Sesiones de Clases

Las sesiones de clases se desarrollarán los días sábados vía plataforma zoom, de 10:00 a 13:00 horas.

- Sesión.1 Sábado 29 de mayo. La experiencia intercultural en la comunidad.
- Sesión 2. Sábado 5 de junio. Aprendizajes en línea y mediación artística.
- Sesión 3. Sábado 12 de junio. Lecturas desde el habitar del mundo.
- Sesión 4. Sábado 30 de junio Identidad y reconocimiento.

LEM resultó ser un espacio de contención y proximidad para todo el grupo. Ese ágora virtual no era el curso de una escuela, parecía más bien un laboratorio con un número acotado de personas. Por esta razón, es que nos parece fundamental llegar a quienes pueden trabajar por la inclusión en las aulas, quienes a diario despliegan herramientas para hacer frente a los conflictos que ahí se generan. Corríamos el riesgo de estar pensando de espaldas a los contextos socioemocionales cotidianos de las niñas. Y las profesoras, al querer participar de este curso de especialización, nos dieron relato, realidad y su apoyo. Queremos relevar que LEM es en parte efecto del trabajo de esas profesoras que siempre nos impulsaron a ser estudiantes curiosas, y también, las adultas que somos: ciudadanas inspiradas por nuestras formadoras.



¿QUÉ ENCONTRAREMOS EN EL TEXTO LEM?

Organizamos en tres secciones el contenido producido a lo largo de LEM. En esta presentación introducimos los apartados del texto, transparentando que existe un profuso material fotográfico, audiovisual y escrito, al igual que guías metodológicas y de actividades de cada uno de los 56 talleres realizados, que por ahora forman parte de nuestro archivo.

Esta primera sección condensa la propuesta LEM, buscando lograr algo más que una síntesis de cuatro líneas de investigación. Entendiendo que se aprende colectivamente y que la pandemia nos enseñó que más que nunca se han necesitado lazos sociales para perseverar; todos los capítulos resultan de la conjunción entre la mirada de las niñas, las colaboraciones de las adultas de la OCACH y las de las invitadas según cada temática. Esto permitió obtener ilustraciones, adaptaciones de historias, relatos de vida, o la resignificación escrita y audiovisual de cuentos que hemos leído/escuchado, cuyo origen antes no habíamos problematizado.

Como hemos dicho, nuestra metodología ha surgido de lo que hemos vivido. En un comienzo, desde nuestros aprendizajes para deconstruir lo que identificamos como fuentes de sufrimiento en las infancias. Después, desde una concepción de interculturalidad en la que todos los acervos y palabras enunciadas se integran con igual relevancia, hayan tenido lugar en el Caribe, en una comuna del Gran Santiago, o en un patio de provincia. Se trata de trabajar en base a lo que conocemos desde la experiencia, tengamos 6, 12, 30, 40 o más años. Sabemos que el rol de las comunidades haitianas en las escuelas de Chile podría ir más allá de la traducción idiomática y la interpretación, y comprendemos que esta investigación podría tener un impacto dentro de algunos años, si el curriculum escolar reconoce esta diversidad y las instituciones de formación se abren a políticas de acción afirmativa para formar docentes interculturales. Queremos, con el tiempo, ayudar a que las escuelas cuenten con docentes y profesionales haitianas y haitiano-chilenas.

Ruth Martínez Reyes, Abogada y Máster en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional, con años de trabajo en pro de las infancias como mujer inmigrada en Chile, aporta una mirada muy necesaria en torno a la **identidad afrodescendiente**. Aunque el capítulo refiera a la identidad en general, nos abre una puerta al mundo del afrofeminismo y de herramientas para afrontar la violencia cultural contra las niñas, jóvenes y adolescentes, al conectar su historia de vida en la transición de la década de los años ochenta a la de los noventa en República Dominicana, con quienes han motivado la creación de LEM en Pedro Aguirre Cerda, Santiago de Chile, durante los últimos siete años.

En su línea de investigación, Ruth traza el recorrido en torno al racismo y el reconocimiento de la belleza, principalmente desde el pelo afro. El color de la piel es también tratado, pero es el cabello lo que nos sitúa en la antigüedad, en África y en estrategias emancipatorias que abarcan desde tiempos coloniales a las luchas contemporáneas. En su texto, deja en



evidencia que dignificar y respetar la diversidad corporal y hacer que esta no sea usada como argumento para la exclusión ni la exotización, es algo que demanda reflexión crítica, educación y también técnicas de cuidado de sí y con las otras.

De esta forma, el capítulo “Identidad Afrodescendiente” condensa el trabajo antes descrito en seis secciones que dan cuenta de un proceso que se fue desencadenando a partir de lo que iban aportando las niñas cada semana. La frase al inicio del libro “**para nosotras, el resto también es diferente**”, dicha por una participante de once años, es solo un indicio de cómo la investigación crecía en la interacción grupal. Ruth Martínez comienza poniendo su historia personal al centro, la de una niña que crece en un país que establece jerarquías a partir de la apariencia física (y en particular, del cabello); relato que hace coincidir en su texto con dos momentos fundamentales para este proyecto. Primero, cuando ella llega al punto de inflexión en el que comprende el rol que nos cabe como adultas en tanto mediadoras de cambio y que complementa con una revisión teórica sobre la construcción de la identidad en la infancia. Después, cuando nos trae al momento presente de su trabajo en Chile desde la identidad afrodescendiente, el que Ruth empezó liberándose de técnicas de estilismo que un día sintió como formas de opresión para ser socialmente aceptada.

Continúa con una selección de talleres donde va deconstruyendo los estereotipos estéticos de cuentos tradicionales, perseverando en la existencia de las princesas de pelo corto, recurriendo a obras para trabajar la identidad afrodescendiente y la invitación a culturas afro que trajeron historia, relatos y danza. Nos invita a descubrir piezas literarias protagonizadas por antiguas reinas y princesas africanas, y por mujeres que trenzaron las rutas hacia la libertad, portando la fecundidad de las semillas para hacer posible la vida en territorios de humanización.

Este primer capítulo de la sección “La propuesta LEM” cierra con un apartado de recomendaciones finales que, además de arraigarse en la cotidianeidad de nuestra sociedad, debieran ser parte de un corpus formativo docente. Son cambios posibles y fundamentales, como dar una mirada crítica al uso del “lápiz color piel”. Si en esta línea, somos las adultas quienes estamos llamadas a hacer proliferar una transformación, las escuelas tendrían que convertirse en espacios abiertos al reconocimiento identitario, donde nuestros cuerpos, macro y micro historias, intereses y creencias sean piezas de procesos de aprendizaje hacia el desenvolvimiento cívico y empoderamiento en el espacio público.

Las niñas participantes de LEM han nacido o han llegado a residir en la Región Metropolitana de Santiago en Chile. Como muchas personas, experimentaron el confinamiento en viviendas frías, no obstante, decoradas y equipadas; escasamente aptas para clases virtuales, en zonas con débil cobertura de Internet y desde un restringido acceso a dispositivos electrónicos. Tuvieron que arrojarse a la aventura incierta de aprender desde el aislamiento y aprobar dos años de enseñanza básica intentando hacer habitables estas dificultades de acceso a la escolarización.



Habitar la ciudad capital implica luchas cotidianas, como el acceso a espacios aptos para el juego, el aprendizaje y la expresión cultural, la participación y la vida en general. Elementos de comprensión fundamental acerca de las dinámicas segregadoras de la ciudad, donde también se entretajan historias de infancias, son las que aporta el geógrafo y Magíster en Ciencias Sociales y Sociología de la Modernización, Alexis Urzúa, quien recorre años primordiales de su socialización en comunas del Gran Santiago en la década de los años noventa.

Durante sus inicios de colaboración con la OCACH y el desarrollo de LEM, el autor se convierte en padre y desde esa etapa vital nos presenta el segundo componente de nuestra metodología: **Habitar. Líbranos del mundo**. Nos desafía e invita a la lectura con una reflexión que tensiona tanto la división generacional, como la estratificación ontológica: “las experiencias son valiosas, cada vida tiene algo que contar. Este capítulo se dirige a esos que nos decimos adultos (a veces), pero que aún somos niños” (p. 79).



Imagen 05: Colaboración de Alexis con la OCACH. Pedro Aguirre Cerda (2019).

El autor nos propone conectar con la niñez y con ese réquiem que implica el tránsito hacia la adolescencia. A sostener públicamente la valentía de la memoria, manteniendo vivo el vínculo con “esa persona que hemos sido”, atesorándola. A portar nuestros recuerdos mentales y materiales como acervo único en el mundo, en tanto claves que nos ayudarán a ser adultas. Y esto es algo que Alexis hace en la primera sección del capítulo. Con arrojo, nos presenta sus años de lo que se entiende como la preadolescencia, influidos por la música y la irrupción del *hip hop* en la ciudad, el encuentro con lo audiovisual, su trayectoria de niño lector estimulada por su madre y abuelo; hasta llegar a ser parte de



talleres literarios impartidos por escritoras nacionales de la talla de Alejandra Costamagna¹⁵ y Mauricio Redolés¹⁶.

Este investigador de LEM narra su pasado estando su voz muy presente, abriéndolo a quien lea. Esa misma generosidad de sí es la que compartió en los talleres con las niñas. Se mostró como un niño que nace y habita Santiago, Chile, que se va cambiando de casa en la medida que va experimentando transformaciones. Valiéndose de las tecnologías de georreferenciación satelital, enseñó a las participantes de LEM el kiosko donde compró dulces, la cancha donde jugaba y daba el sol. Siguió en su viaje virtual, a través de las calles de Pedro Aguirre Cerda. Aunque sea desde las alturas, las niñas pudieron ver sus escuelas, que estaban cerradas temporalmente, su población, sus casas y las de sus vecinas. Llegaron hasta el país de su banda musical preferida.

Esta línea de investigación es la que vio su diseño más alterado por las medidas de confinamiento. El objetivo inicial era trabajar en torno al acceso al espacio público, recorrer los barrios de las niñas y desplazarse en transporte público, entre otras actividades que significan tener una experiencia colectiva y analítica de la ciudad. Así, habitar presencialmente la metrópoli dejó de ser una realidad, y Alexis se vio ante la interrogante de cómo asir el confinamiento. No conocíamos mayormente las casas de las niñas más allá de las veces que las acompañamos después de las actividades de los sábados en la OCACH (2014-2019) y de pronto, los hogares irrumpieron en las pantallas. Desde su recuerdo vívido de infancia, el autor traía lo que es enfrentarse al aburrimiento cuando no se puede salir, desarrollar la comprensión del medio en los detalles domésticos, invocar la creatividad y valorar tanto la lectura como la creación literaria en común.

Alexis recurrió al cruce de líneas disciplinarias y trabajo colectivo. Partió invitando a artistas visuales, reformulando el arte-correo desde la virtualidad y terminó instando a las niñas a aventurarse como entrevistadoras y etnógrafas. ¿Por qué una niña se hace diseñadora? ¿Por qué un niño se hace poeta? ¿Qué tienen que ver con sus vivencias de infancia las creaciones que realizan, tanto poeta como diseñadora? ¿Cómo las experiencias migratorias de sus familias les forjan como personas?

En su metodología, releva los tres ejes de los talleres temáticos: *Mi hogar y Yo, en la vida cotidiana*, *Bichos y monstruos: fomento lecto-escritor desde la curiosidad y el temor*, y *Recorriendo el mundo desde nuestra casa*, en los que entremezcló técnicas de creación literaria, ilustración y realización audiovisual con análisis sociológico. De forma paralela, realizó entrevistas con las niñas y sus familias. Cierra dando a tres niñas participantes el poder de la pregunta y de construir relatos de vida de dos personas del mundo de

15 Alejandra Costamagna (1970), es una reconocida escritora chilena. Ha sido galardonada, entre otros, con el Premio el Altazor (2006) y el Anna Seghers (2008) a la mejor autora latinoamericana del año.

16 Mauricio Redolés (1953), es un poeta y músico chileno. Su obra se caracteriza por la ironía, la sátira, el humor y el uso de expresiones populares.



las artes y la cultura: el poeta Makanaky Adn y la diseñadora Catalina Larrere. Al final, suma códigos QR para conocer en profundidad la obra de estas creadoras.

Siguiendo el ejercicio de mantener a distancia nuestra mirada adultocéntrica¹⁷, nos preguntamos, dada las condiciones de pandemia, cuál podría resultar ser la mejor forma de potenciar la lectura desde los intereses de las niñas. Encontramos una respuesta exploratoria en el capítulo **Mediación lectora a través del arte**, de autoría de Carmen González Órdenes.

Esta investigadora, que es artista visual, pedagoga, investigadora doctoral y mediadora con años de experiencia en uno de los centros culturales de mayor envergadura en Chile, nos hace ver que el texto no necesariamente puede ser el punto de inicio de la formación de hábitos lectores. Las artes pueden llevarnos por distintos caminos de descubrimiento, donde entre otros destinos, podemos llegar a los libros ilustrados.

Un libro álbum no requiere el dominio avanzado de un idioma puntual, ni siquiera nos discrimina por si sabemos leer o no. No nos exige estar escolarizadas y nos da la posibilidad de establecer una relación, un diálogo con el relato ilustrado a partir de nuestra visión del mundo. Se nos presenta como un dispositivo idóneo para trabajar interculturalmente: ante una imagen, todas las visiones son válidas. Así, siguiendo a Carmen, abrazamos la mediación artística como estrategia de fomento lector que abre posibilidades y funciona en un contexto con niñas de un rango de edad amplio. Aprendimos que las ilustraciones son obras en sí mismas antes que un complemento de la obra literaria. Esta hipótesis nos lleva inmediatamente a nuestros recuerdos de la avidez de leer en la infancia, cuando todavía nos faltaba edad para ser alfabetizadas.

La autora nos enseñó a leer con elementos gráficos de creación colectiva y a poner en valor el conocimiento situado. Nos invitó a buscar en la historia de la colonización a través de las imágenes, otras formas de atención y entendimiento acerca de cómo vamos internalizando contenidos y construyendo nuestros saberes. Carmen puso en valor leyendas ancestrales y hasta se animó a crear un cuento que es una entrada a la enseñanza-aprendizaje de la historia antigua, a la creación plástica y a los sentimientos y emociones de quiénes están leyendo.

Desde la pedagogía de la línea de Mediación a través de las artes, resultó posible aprender en el contexto y desde las singularidades del grupo LEM. Con una infinidad de recursos y la flexibilidad para emplearlos, se recurrió a fundamentos claros para la vida en la escuela: encarar el *bullying* desde recursos audiovisuales, dinámicas reflexivas de grupo y la visita de una especialista en la materia, cuidando las dimensiones intersubjetivas del aprendizaje y del bienestar de quien aprende. Las niñas no solo leyeron, no solo crearon:

17 En esta primera versión de LEM, solo encontramos la manera de referirnos a nuestras jóvenes colaboradoras como "las niñas" y "las participantes". Seguimos la orientación de la OCACH y su Departamento de niñas y niños.



mientras leían, daban vida a sus primeros relatos ilustrados, bordaban arpilleras como Violeta Parra¹⁸, moldeaban figuras para *stop motion*, liberaban espacio de almacenamiento de los celulares que usaban para instalar aplicaciones audiovisuales, conocían museos, galerías, obras de arte contemporáneo y se aproximaban a las formas de pensar tras cada práctica artística que Carmen les presentaba.



Imagen 06: Carmen González en la OCACH, Pedro Aguirre Cerda (2019).

El trabajo de talleres que desarrolló este componente dedicado a la intersección entre mediación artística y lectora, está guiado por una serie de hipótesis que articulan esta línea de investigación. Carmen hace la pregunta de si lo realizado responde más bien a una noción de interculturalidad o de transculturalidad. Presenta la mediación como andamiaje, para luego llegar a su definición eje de mediación lectora. Destaca el papel de la ilustración para leer el mundo, la importancia de una visualidad sin estereotipos, en contraste con las consecuencias psicosociales de la visualidad que reproduce el prejuicio. Finalmente, nos lleva a su conclusión sobre el arte para aprender a pensar.

Ana María Moraga, investigadora con formación en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo, Ciencias Sociales y en Teoría e Historia del Arte, nos presenta el cuarto componente de nuestra metodología: **Leer a través de nuestra memoria**, que plantea la memoria compartida como un acervo.

18 Violeta Parra (1917-1967) es considerada como referente de la música popular chilena para el mundo. No obstante, su aporte como antropóloga al rescatar, sistematizar y resignificar el acervo oral de culturas populares de zonas rurales de Chile y, como artista que trabajó la intersección de diversos géneros, la convierte en una mujer que va más allá de eso. También es recordada por exponer en 1964 sus pinturas, óleos, arpilleras y esculturas en el Musée Des Arts Décoratifs, del Palacio Louvre, en París. Recomendamos visitar los recursos de Memoria Chilena, disponibles en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7683.html>



Ana María creció durante las décadas de los años ochenta y noventa, viendo cómo algunas niñas de su entorno debían trabajar en la temporada agrícola para comprar uniformes y útiles para asistir a la escuela, realidad que pese a repetirse en cada curso, nunca normalizó.

En ese tiempo, el trabajo de recolección hortofrutícola era la vía que tenían muchas familias de Parral (región del Maule, Chile) y sus alrededores, para obtener un ingreso económico. Como el fin de las faenas no coincidía con el inicio de clases, las hijas de temporeras se integraban con desfase y, por ello eran estigmatizadas. También, lo eran las estudiantes que a diario venían en buses rurales, cuyos horarios no coincidían con los de sus establecimientos: ¿por qué no había sincronías entre los colegios y las empresas de buses? A esta investigadora, su padre, su madre y su primer colegio le enseñaron el concepto excelencia como una herencia independiente de la alta cultura. Su abuela antes, el de justicia.

Cuando empezó a colaborar con la OCACH, la investigadora vio en Emmanuel Pierre Louis y las adultas de la organización- tres décadas más tarde- esa intención de hacer que el derecho a la educación de calidad sea una realidad para las niñas de su entorno. Apareció en la vida de Ana María otra vez la pregunta de por qué el acceso a derechos suele venir aparejado del sacrificio individual de las adultas a cargo, y de la sobre exigencia para las niñas.

Desde esa reflexión, esta línea de LEM se propone como una invitación al placer de leer sin que el experimentar goce estético, aprendizaje y diversión, impliquen un sobreesfuerzo para alguien: ni para quien tenga que conseguir el libro, ni para quien lo vaya a leer. Este objetivo insiste en la necesidad de estructuras públicas que aúnen protección social y desarrollo sociocultural, como alternativas al desgaste individual de quienes anhelan un futuro mejor para sus hijas y, también, ante las formas de normalización cotidiana del trabajo infantil. Esto no implica desconocer los relatos de sacrificio familiar como hilos que nos conectan con una base social determinada. Por el contrario, se propone resignificarlos desde una perspectiva de derechos y justicia social.

Desde la trayectoria de su madre como profesora normalista en Chile (1973- 2013), la autora rememora la construcción de sus hábitos lectores, con las implicancias de crecer en provincia durante la dictadura en su país (1973-1990). Ana María da cuenta de un salto generacional, que junto con el acceso a la educación superior, le permite vivir la interculturalidad con estudiantes que le muestran historias de procesos políticos de sus propias naciones, así como formas de habitar el mundo, significar la vida y experimentar los conflictos. Propone así que la memoria alojada en la comunidad es un acervo que debe ocupar el mismo estatus que los capitales culturales que enseña el currículum escolar.

De este modo, este capítulo busca, en un diálogo con colaboraciones de quienes crecieron en Haití, Pakistán, Senegal, Luxemburgo, Grecia, España y Rumania, poner en valor los relatos que rememoran los saberes de sus comunidades de origen; aquellos que han



configurado nuestro propio y singular sentido práctico, e intereses de aprendizaje a través de la lectura.

El capítulo parte presentando las ideas iniciales sobre la importancia de escuchar, leer y comprender las historias que explican nuestro origen. Propone claves en torno al significado y organización de los acervos. Dentro de este mismo marco, explica la historia de cómo en la OCACH se llegó a crear LEM, desde los cruces encontrados entre los vestuarios de las niñas de la organización durante los matrimonios, el poema a Margarita Debayle (Rubén Darío, 1908) y la expresión particular de un dibujo, desde el que nace la imagen de nuestro proyecto. Una segunda parte, expone la línea de investigación, con sus fundamentos, objetivos y estructuras de los talleres.

Encontrarán cinco claves articuladoras. La primera sostiene que leer y narrar son prácticas de cuidar con incidencia en la formación de ciudadanías. La segunda, señala la potencia del cuento como dispositivo de comprensión transversal. La tercera, muestra lecturas para conectar con distintos lugares del mundo y encaminarnos a la autobiografía. La cuarta clave es una aproximación al yoga infantil, y la quinta, fue llamar a nuestras invitadas internacionales, para encontrarnos con personas de otras latitudes con historias similares a las nuestras.

La **segunda sección** de este libro se denomina **Resultados: Adaptaciones y relatos**. Recoge aportes creados por quienes participaron de LEM, de forma complementaria a las cuatro líneas de investigación. Están organizadas en tres componentes: adaptación de cuentos, puesta en común con docentes y la experiencia audiovisual.

Comienza con **la versión del cuento niña bonita de Ana María Machado, recounted por nueve niñas de la OCACH**: Rebeca Jean Delesca, Idesaina Dorlean, Erthania St-Fleur Blanchet, Nodeline Francois Blanchet, Estherline Pierre, Felinda Frederic, Djouvry Pierre, Ruth Pierre y Nelly Apollon.

Encontrarán una breve narración acerca del contexto de los talleres a través de los que se llegó a esta colorida versión. Agradecemos la constancia y entusiasmo de las niñas. Y dejamos una nota especial para Becky, quien dejó Chile junto a su familia en 2023. Ahora ella está aprendiendo en otro idioma, en otro clima, en otra escuela; donde tal vez pocas personas saben que ella también es chilena, que sus primeras lecturas fueron en español y que es una ciudadana del mundo.

El capítulo siguiente del libro contiene los **Relatos de interculturalidad y prácticas docentes**. Seleccionamos cuatro textos que contribuyen a las líneas de investigación de LEM, dada su potencialidad para hacer visible la necesidad de desplegar y proyectar esta propuesta en la formación inicial docente y las escuelas. Se trata de relatos de profesoras y un profesor que, junto con compartir sus trayectorias, nos abrieron el mundo a través de su versatilidad para adaptar herramientas pedagógicas. Ellas consideran las realidades de sus estudiantes



en contextos de trabajo infantil, educación pública y formación técnico-profesional. Relatan de manera elocuente los desafíos de ejercer la docencia en Chile: Patricio Sepúlveda (pasos despacio), Pilar Cárdenas (*¿Se pueden lograr aprendizajes significativos considerando el contexto cultural de los estudiantes?*), Claudia Daza (*autorretrato*) y María Francisca Lohaus, (*redescubrir [me] desde el silencio, las señas y el habla*).

El último capítulo de la sección resultados, es la **experiencia audiovisual**. Hacia el cierre de las sesiones de investigación-acción, en agosto de 2021, tuvimos la oportunidad de experimentar la lectura, filosofía y narración a través de este nuevo formato. Nos acercamos a dos técnicas distintas: la rotoscopia y una aproximación pandémica al rodaje en *stop motion*. Las realizadoras lograron hacer justicia a la curiosidad de las participantes, pese a la dificultad que significa llevar a cabo un proceso de animación y realización audiovisual con presencialidad restringida.

Al final de cada relato, encontrarán un código QR, que les conducirá al resultado del Taller de rotoscopia, impartido por María Cortés Montenegro (Colectivo Rodantes) y la adaptación del cuento *Una aventura sin fronteras*, materializada gracias al apoyo de Daniel Salas Videla y Marcelo Ramírez.

Finalizando la primera versión de este proyecto (LEM1), nos damos cuenta de que en las librerías y bibliotecas hay historias maravillosas, pero que algunas de ellas introducen conceptos teóricamente superados, como el de “razas”. También, en las narraciones se cuela lenguaje violento o, simplemente, las ilustraciones no nos representan en nuestra heterogeneidad.

Esta experiencia a través de la creación y rodaje de dos videos, nos abre la puerta para imaginar una fase donde podamos realizar nuestras propias adaptaciones de estos cuentos fascinantes, fomentando la lectura desde el ejercicio audiovisual. Más que buenas lectoras, queremos formar ciudadanas que se sientan cómodas creando.

Desde LEM consideramos que el repertorio de dispositivos de apoyo a las docentes debe ser lo más extenso y fácil posible. La escuela tiene el desafío de ser porosa a los saberes que portan quienes en ella se forman. Un primer asunto, es problematizar a propósito de que la diferencia es construida por quien observa y tiene el poder para enunciarla en tanto tal. En nuestro proyecto, la interculturalidad está intrínsecamente interpelada desde la igualdad de derechos.

La invitación es a que todas podamos leer con nuestro propio acento y en voz alta en un ágora donde la diferencia significa reconocer nuestro valor, historias familiares, condicionantes de todo tipo y las luchas que nos siguen. Y que sobre los elementos de conflictividad, se anteponga lo que podamos crear **LEM**



Primera sección





IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE

Ruth Martínez Reyes¹⁹

Este capítulo invita a las adultas (madre, padre, directora, profesora, tutora, integrantes y colaboradoras de organizaciones) relacionadas con el cuidado o trabajo con infancias afrodescendientes o que se desenvuelvan en contextos multiculturales, a reflexionar en torno al importante rol que cumplen en la transformación de la vida de las niñas, y, también, es un llamado a convertirse en mediadoras de cambio.

Por otro lado, busca que niñas y adolescentes puedan resignificar su propia experiencia de cómo es crecer siendo afrodescendiente, y sus reflexiones puedan ayudar a otras que estén pasando por una vivencia similar.

Por lo anterior, este apartado se muestra desde una mirada muy personal, sobre cómo mi experiencia de vida, el uso de cuentos, recursos audiovisuales y experiencias tanto de las niñas participantes como de las talleristas invitadas, sirvieron como fuente de motivación para crear estrategias para trabajar la construcción positiva de la identidad afrodescendiente desde la infancia.

¹⁹ Ruth Martínez Reyes. Dominicana, abogada, Magíster en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional, Universidad de Murcia. Coordinadora del Departamento de Niñas y Niños de la Organización OCACH desde 2014.



LAS NIÑAS²⁰, LOS CUENTOS Y YO

Este capítulo es un reconocimiento a un grupo de niñas valientes, que han tenido un papel protagónico en la metodología desarrollada dentro del proyecto *Leamos el Mundo*, en donde se trabajó la identidad de niñas afrodescendientes, con una mirada muy personal desde mi experiencia de vida, que se complementa con investigaciones, opiniones y conceptos de la bibliografía de base, e invita a la construcción positiva de la identidad afrodescendiente en la infancia.

Mi primera vez dentro de la organización OCACH fue como colaboradora, en enero de 2014. Poco tiempo después de entrar en la institución asumí la dirección del Departamento de Niñas y Niños, por lo que conozco a las niñas que participan en los talleres, algunas de ellas desde hace 7 años.

Hace unos dos años atrás, mientras observaba una actividad de dibujo que estábamos realizando, pude percatarme de que las niñas, al retratarse a sí mismas en diversos contextos, no se pintaban con su color de piel, sino que usaban el típico color rosa pálido, llamado por muchas personas como “color piel” y, además, con rasgos físicos que no se parecían a los suyos, sino que más bien se asemejaban a los de una persona caucásica, o sea, “blanca”.

Ese hecho me llamó mucho la atención y me llevó a reflexionar respecto a mi propia niñez. Yo, siendo dominicana afrodescendiente, me di cuenta de que, al igual que las niñas de la OCACH, nunca había dibujado mis rasgos o pintado con mi color de piel. Ante esta situación particular, conversé con una de las participantes, haciéndole ver lo diferente que eran los rasgos del dibujo a los suyos y, con el apoyo de una colaboradora, le hicimos ver lo hermosas que eran sus facciones. Luego, la niña cambió su dibujo.

Todo esto me hizo meditar sobre la importancia de contar con el apoyo de personas que nos puedan ayudar a cambiar de perspectiva, y más en la etapa temprana de nuestra vida, porque cuando se es niña, sólo se absorbe información y, si no se tiene una adulta o alguna compañera que pueda disipar dudas o hablar de ciertos temas, se va construyendo muchas veces una visión errada de las cosas.

En razón a la experiencia anterior, pude cuestionar qué tan sano fue el desarrollo de mi “identidad”, reflexionando entorno a las preguntas: *¿Qué impacto habría tenido en mi vida si alguien me hubiera hablado de la manera como lo hago yo con las niñas? ¿Mi desarrollo de la autoestima habría sido diferente? ¿Por qué nunca compartí mi dolor? ¿Hubiera podido entender que no había nada malo con mi apariencia, que mi “raza” no*

20 En este capítulo, que aborda opiniones de las participantes sobre su autoimagen y por ende, emociones íntimas, la autora opta por reemplazar sus nombres por los de princesas africanas.



define mi potencial? ¿Recibir burlas o sentirme mal por ser “negra”, tenía sentido? ¿Por qué me enseñaron a mirarme en menos?

En este capítulo vamos a pensar sobre nuestro papel como adultas en la vida de las niñas. También, será una voz para muchas niñas que expresan su sentir ante distintas situaciones de discriminación, y fuente de consejos para afrontarlos. Aunque hablo desde la vereda de la identidad afrodescendiente, porque escribo desde mi propia experiencia personal y laboral con la niñez, de igual forma puede ayudar a trabajar la identidad de manera general.

Finalmente, es una invitación a las adultas a aportar en la transformación de la vida de las más pequeñas y que las reflexiones de las niñas, madres, profesoras y talleristas que verán en este capítulo, les motive a sumarse a vivir una aventura como esta.

CRECER COMO NIÑA AFRODESCENDIENTE

Antes de continuar, quiero abrir un paréntesis y contarles de mí: nací en Santo Domingo, República Dominicana. Hermosa isla, pequeña en extensión, pero grande en belleza, calidez humana, ganas de vivir, baile y alegría. Sin embargo, nunca nos enseñaron aceptar nuestras raíces africanas, como tantos otros países que fueron colonizados. La huella de la colonización, ese racismo y discriminación naturalizada, la viví mientras crecía en la forma que en mi país llaman al cabello afro o crespo “cabello malo” y al cabello ondulado o lacio “cabello bueno”; cuando eres “negro” y tienes una pareja que es de tez “blanca” significa que “vas a mejorar la raza”, si tienes una nariz o boca grande, son rasgos ordinarios, y ser “negra” representa para muchos pobreza, servidumbre, delincuencia y falta de capacidad.

Cuando en una sociedad te dicen que busques la manera de aclarar tu piel, alisar tu pelo, afinar tus rasgos para que seas aceptada y sentirte bien contigo misma, es inevitable que tu autoestima y la forma de relacionarte con los demás sea afectada.

Nunca hablé con nadie sobre cómo me sentía en ese aspecto. Temía al rechazo por mis características afrodescendientes, las que creía en ese momento, no me permitían aceptarme como era. Esta situación me ocasionó durante muchos años sufrir de baja autoestima y, lo peor, sentir que no tenía derecho a reclamar por ello. Lo único que me quedaba era desear haber nacido con otro color de piel y rasgos.

Este paréntesis refleja parte de mi historia sobre crecer siendo una niña afrodescendiente en un país donde los estereotipos de belleza miran más hacia el eurocentrismo. Mi historia es la misma de miles, y se repite una y otra vez. No importa si nuestra sociedad avanza, hay algo que no estamos haciendo para cortar con estos prejuicios y que se siga reproduciendo la misma historia. En mi caso particular, que nací 1986, sentí y padecí lo



mismo de las niñas de ahora, las mismas burlas, la falta de autoestima, el peso de los estereotipos de belleza que no son semejantes a nuestros rasgos, el mismo sentimiento de rechazo. Esto me motivó a hacer algo diferente, no seguir mostrando el dolor sino HACER ALGO.

No quiero que “mis niñas” sigan creciendo como yo lo hice, sino transformar la forma de vernos, de aceptarnos y, al final, aprender a amarnos tal cual somos.

No quiero que crezcan con victimización, sino que crezcan empoderadas en su identidad afrodescendiente.

IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE

La primera vez que me relacioné con el concepto de identidad y afrodescendencia fue cuando se me dio la oportunidad de ser parte del proyecto “Leamos el Mundo”. Es increíble que conceptos tan ligados a mi vida, o mi trabajo en general, nunca fueran estudiados por mí antes. Sin embargo, a medida que iba profundizando en estas nociones me di cuenta de que sabía más en torno al tema debido a mi propia experiencia y pude advertir cómo algunos autores que han hablado de esto, me hacen sentido y dan cuenta de la importancia del asunto.

El concepto de identidad nos hace profundizar o entender quiénes somos, por qué a veces actuamos o enfrentamos las cosas de ciertas maneras, por qué somos tan únicos, tenemos ciertos rasgos y características, es nuestra esencia.

Tajfel (1981) define la identidad como parte del autoconcepto de un individuo, el cual es generado a partir de los sentimientos de pertenencia que se tienen hacia un grupo social junto al significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia. Es decir, el individuo forma su autoconcepto a medida de como él se identifica o del valor que él les da a todos los rasgos culturales que pertenecen a este grupo social o colectivo.

Losonczy, en tanto, opina que la identidad es dinámica, porque va cambiando a medida de las experiencias que la persona va vivenciando con otras y con la sociedad misma, en donde el espacio geográfico e histórico en el cual se desarrolle tiene una influencia significativa. Es decir que las guerras, dictaduras, pandemias, la economía en el que se vaya desarrollando la identidad, la influyen.

Para Erick Erickson, “el individuo se juzga a sí mismo a partir de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan, es decir, juzga de la manera en que otros lo juzgan a él, a la luz del modo que percibe en comparación con los otros y en relación con tipos que han llegado hacer importantes para él”, por lo que, si se percibe que los demás te



juzgan de forma negativa, así mismo vas a juzgarte y a juzgar los demás. De ahí viene crecer con prejuicios y negación a tu propia identidad.

Cada ser humana nace con una identidad que nos hace ser únicas, que influye en la manera en que afrontamos las distintas situaciones de la vida, y en cómo estas puedan llegar a marcarnos. No es lo mismo una niña que sea capaz de cuestionar, preguntar, pedir explicaciones cuando no comprende o quiere saber el porqué de algunas cosas, a quien se queda callada, acumulando situaciones que causan mucho dolor sin comprender el por qué, con mucha vergüenza de cuestionar. Por eso, como adultas debemos ayudar a las niñas a hablar con respeto, comprensión, disipar dudas y mostrarles lo valientes que son.

En cuanto a la búsqueda del concepto de afrodescendencia, encontré una sola definición y esta fue dada en la Conferencia Regional Preparatoria de las Américas del año 2000 en Santiago de Chile, donde surgió el término afrodescendiente que, finalmente, fue legitimado por la comunidad internacional en Durban, en 2001.

De acuerdo con las Conferencias de Santiago de Chile y Durban, el término jurídico afrodescendiente refiere a “la población descendiente de africanas y africanos víctimas de la trata transatlántica y la esclavitud, traídos forzosamente a América durante el período colonial, víctimas históricas del racismo, la discriminación racial, la marginación, la pobreza, la exclusión y la consecuente negación reiterada de sus derechos humanos”.

Expresado lo anterior, podemos decir que la identidad afrodescendiente es el sentido de pertenencia y el aprecio que las afrodescendientes tenemos a nuestro grupo, valores, creencias y rasgos culturales en general, que nos permite construir un autoconcepto de nosotras mismas como personas y como colectivo. Es decir, tener autonomía propia de nuestra afrodescendencia, que nos sintamos orgullosas de lo que somos, sin tener que sentirnos rechazadas o discriminadas.

LA ADULTA COMO MEDIADORA DEL CAMBIO

Lo que toda ser humana desea desde la niñez, es crecer junto a adultas empáticas y abiertas a hacer cambios, capaces de autoanalizarse, de luchar contra sus propios prejuicios y no replicarlos.

“Mamá”, como todos los nietos llamamos a mi abuela, es todo un personaje. Ella ha sido la única abuela que he conocido, ya que las otras fallecieron antes que yo naciera o cuando era muy pequeña, como para recordarles. Así que de “Mamá” he recibido ese amor tan particular que solo una abuela puede ofrecer. Hace poco, en la celebración de sus ochenta y dos años, contaron una anécdota en donde ella le reclamaba a su madre que por qué tenía esa nariz tan fea, refiriéndose a su nariz grande y ancha, a lo que su



madre le respondió “que si no le gustaba se la cortara”. Fue un momento de risas, pero que me hizo reflexionar sobre comentarios que me decía “Mamá” cuando yo era pequeña. Ella se quedaba mirándome un rato y me decía con sus ojos llenos de amor que yo era bonita, pero que si mi nariz fuera fina sería más bonita aún. Recuerdo que me hacía sentir muy triste y que eso cambió mucho la forma en que me veía, ya que si eso me lo decía alguien que yo amaba y amo, entonces sería verdad. ¿Cómo cuestionar a una adulta si ellas saben más? Lo que en ese momento no entendía, era que “Mamá” no sabía cómo actuar de otra manera. Ella creció pensando que una persona bella es la de tez “blanca”, ojos claros, cabello liso, nariz fina, boca pequeña, etc., según los mismos prejuicios que a ella le inculcaron. En ese sentido, la adulta NO TIENE LA CULPA, pero sí es parte importante del cambio.

De lo único que como adultas somos culpables, es de seguir replicando lo que no tiene lógica, ideologías que maltratan, crean odios, dolores innecesarios que marcan una vida entera.

Como adultas, primero tenemos que cuestionar, autoanalizar y trabajar con nuestra identidad para poder aportar de una manera profunda en un verdadero cambio en la construcción de la identidad en la niñez.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA INFANCIA

Para ahondar sobre este tema voy a basarme en la investigación realizada por un grupo de pedagogos de Estados Unidos entre 1978 y 1980, titulada “Los niños, la raza y el racismo”, en donde participaron un grupo de niñas de diferentes etnias de entre 3 a 12 años de edad y sus padres. La investigación plantea distintos aspectos a analizar en cuanto a la construcción de la identidad racial en la infancia y el papel de la adulta.

En el artículo se expone que la ideología cultural sobre la “ceguera al color”, presenta que las niñas son “ciegas al color”, es decir, que no tienen noción de la “raza” ni del racismo. Esta ideología, además, supone que si las adultas no hablan con las niñas acerca de “esto”, las niñas crecerán y se trasformarán en adultas sin prejuicios.

Sin embargo, en el mismo escrito se comenta que la “ceguera al color” es totalmente falsa, ya que existe una extensa documentación que demostraba que las niñas de Estado Unidos eran conscientes, a una edad muy temprana, de las diferencias físicas y culturales entre la gente, y que aprenden las actitudes sociales predominantes hacia esas diferencias, ya sea que tengan contacto directo con gente diferente a ellas, o no. La “ceguera al color”, también es contraproducente, ya que es una perspectiva que se basa en la universalidad del humano, viendo las diferencias como algo negativo.



En esta sección resalta el importante papel de las adultas (padres, madres, maestras, tutoras y otros), ya que mientras estas continúen manteniendo silencio y no hablen con sus hijas estos temas, las niñas siguen tratando de darle un sentido a sus experiencias. El artículo enfatiza el papel vital de la adulta en inculcar a la infancia valores positivos respecto de su propio grupo, ya que esto produce que las niñas generen sentimientos positivos acerca de su grupo y, por tanto, de sí mismas.

No basta con que la niña esté inmersa en un ambiente diverso étnica y culturalmente, las adultas también son responsables de los prejuicios, racismo o aceptación a la diferencia que la niña pueda tener.

Algunos aspectos a tener en cuenta según el artículo “Los niños, la raza y el racismo”²¹:

- Las niñas crecerán “naturalmente” como adultos no racistas solo cuando ellos vivan en una sociedad no racista.
- Las niñas pequeñas tienden a interpretar las actitudes y el comportamiento racista como cosa personal, ellos necesitan ayuda para entender que las expresiones de racismo no son su “culpa,” y que el mundo adulto no aprueba esa conducta.
- El reconocimiento que las perspectivas pueden ser diferentes les ayudara a las niñas a evitar internalizar las creencias dañinas de la mayoría.
- Niña entre los 3 y 5 años: Alrededor de la edad en que las niñas comienzan a entender la identidad racial, están también aprendiendo los “colores”. Ellas tienen que aprender a distinguir el significado de los colores aplicados a los objetos y el significado social de los colores cuando se refieren a raza.
- Niñas entre los 5 a 8 años: Tienden a sentirse cada vez más allegadas a sus compañeras, y desarrollan un concepto de “justicia” a través de juegos y actividades de grupo. Es buena edad para que se construya un repertorio extenso de información correcta, ahondar el orgullo en su identidad y aprender la información auténtica acerca de los demás.
- Niñas entre los 9 y 12 años: Período crítico. Es el momento cuando las actitudes racistas y los comportamientos pueden ser consolidados, pero también es el tiempo cuando las ideas incorrectas del pasado pueden ponerse a prueba y cambiarse.

21 El texto citado se refiere a “niñas y niños”. En LEM, cuando hablamos de “las niñas”, nos estamos refiriendo a todos los géneros y sus identidades.



EXPERIENCIA DE TRABAJO CON LA IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE

La línea de investigación “Identidad” en LEM está basada, principalmente, en la pregunta: ¿Cómo me hubiera gustado que trabajaran la identidad afrodescendiente en mi infancia? Dada mi experiencia de vida y la evolución que veía en las niñas en cuanto a su afrodescendencia, comprendí que si no intencionaba la conversación de la identidad en ellas o cuestionaba ciertas prácticas y pensamientos prejuiciosos que habían naturalizado hacia su propia etnia, se hacía imposible que pudieran reflexionar sobre ello.



Imagen 07: Dibujo elaborado por Estherline Pierre en el marco del Taller “A mi alrededor” para participar en el concurso internacional de dibujo organizado por Fondazione PInAC de Italia, OCACH, comuna de Pedro Aguirre Cerda, Santiago de Chile (mayo 2019).



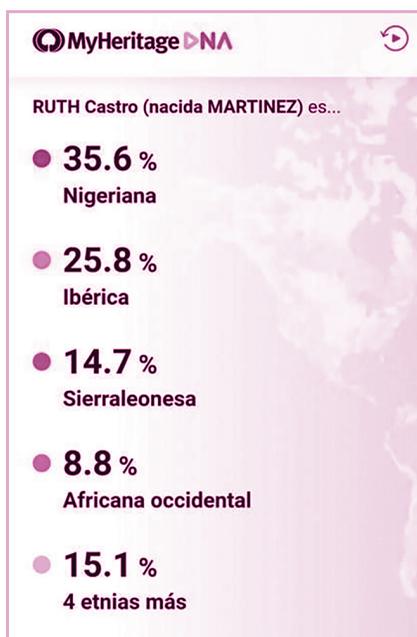


Imagen 08: Resultados ADN realizado a Ruth Martínez Reyes en marzo 2021.
En: <https://www.myheritage.es/dna>



Imagen 09: Dibujo elaborado por una de las participantes en el marco del Taller de Identidad, impartido por Ruth Martínez, Proyecto LEM (abril 2021).

Partiendo de lo anterior, entendí la importancia de que las niñas afrodescendientes puedan introducirse en temas de identidad y reconocimiento desde una vereda positiva, desde el conocimiento de sus ancestros, de su cultura, de otras culturas, desde la aceptación de una misma y de las demás, desde el valor de la diferencia. Creo que esta es una de las formas en que podemos combatir el impacto que pueda tener en las niñas afrodescendientes el racismo y la discriminación que sufren.

Los talleres sobre la identidad afrodescendiente en el LEM, fueron diseñados con los siguientes aspectos:

- **Poder del conocimiento:** Importancia de que se conozca la información correcta, presentar realidades y derribar mitos. Se busca que tomen conciencia de lo que tiene sentido y lo que no, que puedan discernir con bases en la realidad y desarrollar pensamientos propios.
- **El reconocimiento de la Identidad Afrodescendiente:** Trabajar el orgullo y la aceptación a través de la historia de nuestros ancestros africanos, ¿de dónde provenían?, ¿quiénes eran?, sus luchas y aportes culturales, etc.
- **El valor por la diferencia:** Mostrar la riqueza cultural del mundo.

Todo lo anterior, desarrollado en un ambiente de respeto, desde la empatía y sin victimización.



IMPLEMENTACIÓN DE LOS TALLERES DE IDENTIDAD

En los talleres se buscaba principalmente que las niñas pudieran reflexionar de distintos temas y que pudieran cambiar la forma de como ellas se autoperceben y perciben a los demás y trabajar el reconocimiento positivo a su identidad afrodescendiente.

Se trabajó con niñas de distintas edades, utilizando la siguiente metodología:

- **Lectura de cuentos:** Debido a que existe una escasa variedad de cuentos que permitan trabajar la identidad afrodescendiente, se utilizaron cuentos que permitirían introducir las temáticas e iniciar la reflexión.
- **Presentaciones y videos:** Estos recursos fueron utilizados para profundizar los temas y abrir el diálogo.
- **Invitadas:** Aportaron al mostrarnos distintos puntos de ver las cosas, a través de su propia experiencia de vida y trabajo. Apoyo en la profundización de temas que son de su *expertise*.

A continuación, mostraré la forma en que desarrollé uno de los talleres y cuentos que se utilizaron. Es una invitación para las adultas que deseen trabajar la temática de identidad y a las niñas que estén pasando por situaciones similares a las que se plantearán, para que puedan recibir los consejos de otras niñas que han vivido la experiencia.

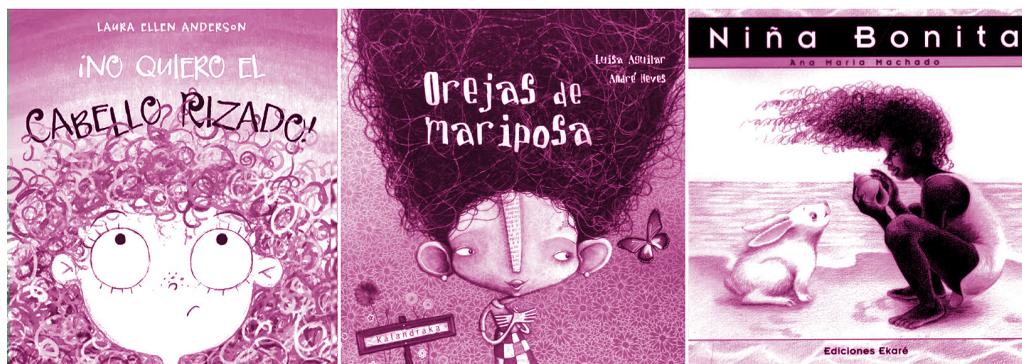


Imagen 10: Vistas de portadas de los cuentos utilizados por la línea de investigación identidad afrodescendiente, para trabajar la autoestima con niñas durante los años 2020-2021. Recuperados de: <https://es.scribd.com/presentation/440250366/No-Quiero-El-Cabello-Rizado#>, <https://iniciativasocial.es/wp-content/uploads/2020/04/orejas-de-mariposa.pdf> y <https://www.isl.cl/wp-content/uploads/2017/08/ni%C3%B1a-bonita.pdf>, respectivamente (orden de izquierda a derecha).



TALLER: ME VES, ME VEO Y ME ACEPTO

Este taller fue pensado para que las niñas pudieran profundizar en los estereotipos que son asociados a las personas afrodescendientes, los sentimientos que generan, para compartir historias y reflexionar sobre lo que les pasaba a ellas en cuanto a este tema.

Actividades:

- Cuento “Orejas de Mariposa”
- Cortometraje “Estereotipos”
- Invitada Julieth Micolta
- Video “Memorias Negras”
- Cuento “Orejas de Mariposa”

Para abrir el tema, se utilizó la lectura del cuento “Orejas de Mariposa”, de Luisa Aguilar y André Neves. Mara es una niña que tiene que lidiar con las burlas que recibe de sus compañeros en la escuela, sin embargo, a través de una conversación que tiene con su mamá decide tomar una postura diferente ante el acoso que recibía.

¿Qué permitió el cuento “Orejas de mariposa”?

Abrir la reflexión en cuanto a las burlas que puede recibir una niña en la escuela, identificar personas de confianza con las cuales poder hablar si están pasando una situación similar, examinar la situación desde distintos ángulos (acosadora, acosada y testigo). Considerar por qué una persona puede ser acosadora o víctima de acoso.

Amina²², una de las participantes del taller, contó que no le gustaba su nariz porque era muy grande, y lo hablaba con su mamá al igual que Mara.

“Mi mamá dijo que había un pastor que tenía la nariz igual de grande como la mía y cuándo a él le decían que tenía la nariz grande, él decía que para respirar mejor. Entonces yo me aferré a ese dicho, entonces cuando me decían que tengo la nariz grande yo les digo que es para respirar mejor. Y no me afecta ahora”.

Para Amina utilizar el sentido del humor ha sido un mecanismo de defensa para afrontar ciertas burlas.

“A veces bromeo yo misma, o sea, a veces bromeo yo conmigo.... A veces me digo que, si me visto toda de negro me perderé en la oscuridad, y la verdad si una persona dice eso sobre mí no me va afectar porque me va a dar risa”.

22 El nombre real de la participante del taller ha sido reemplazado por el de la princesa africana Amina.



Seamos como Mara y Amina: Ellas no podían cambiar las burlas de las otras niñas, pero sí pudieron cambiar su actitud frente a estas, para que no les afectaran.

CORTOMETRAJE ESTEREOTIPOS

Como he comentado antes, es muy difícil encontrar cuentos para trabajar temas enfocados en la identidad afrodescendiente, por lo que se buscó cuentos que permitan introducir los temas. Para poder profundizarlos y llevarlos a la temática en específico que quise tratar, uno de los recursos utilizados fueron los videos.

*Estereotipos*²³. En este corto participan niñas de diferentes nacionalidades (chilena, colombiana, dominicana, peruana, venezolana), todas estudiantes de séptimo básico, quienes responden a las preguntas: “¿Cómo crees que te ve la gente?, ¿Cómo soy yo en realidad? y ¿Qué estereotipos sigues?”. Esta actividad abrió el dialogo que se origina a raíz de lo que habla una de las protagonistas del cortometraje, exponiendo lo siguiente:

“Alguna gente me ve alegre, chistosa y otra gente me ve como la niña negra, como la niña fea, que se arrimó en un país y no se quiere ir [...] me gustaría ser alta, con un pelo más largo, un poquito más blanca y con los ojos más claros.”

Si el autoconcepto se refiere a lo que piensas de ti, claramente esta parte del video refleja que la niña no tiene un buen concepto de sí misma, porque quiere tener otras características físicas para poder aceptarse y sentirse aceptada.

Muchas de las niñas se sintieron identificadas con lo que se mostraba en el video y algunas dieron a entender que sufrían burlas o acoso principalmente por sus características afrodescendientes²⁴.

“A mí también me han molestado. A veces lloro y a veces no digo nada, porque ya no me importa. Sé que mi color es mi color y amo como soy”. Amina, 13 años.

“Ella debe querer su color de piel, yo también quise ser más blanca, pero debo adorarme con mi color de piel. No estoy de acuerdo con ella, porque uno debe sentirse orgullosa de su color de piel. A mí también me molestan, pero yo me quiero como soy”. Nefertari, 11 años.

23 Cortometraje realizado en el taller de Cine Intercultural, desarrollado dentro del marco del Programa Servicio País, Chile, en la Comuna Lo Prado 2017-2018. Video de uso interno.

24 Continuamos adoptando nombres de princesas y reinas africana que existieron, en aras de proteger la privacidad de las participantes.



“Yo les respondo que, si ellos tuvieran mi color de piel, no me molestarían. Si todosuviésemos el mismo color de piel, nadie molestaría. En Estados Unidos la gente protesta bastante sobre el color de piel de la gente y a mí me impacta eso”. Makeda, 11 años.

“Para nosotras, el resto también es diferente”. Nerfetari, 11 años.

Algunas muestran su dolor en silencio:

“Yo me siento mal y no lo hablo con nadie, es como mi secreto. Realmente no quería hablarlo con nadie, he tenido un diario donde escribía todo lo que pasaba en el día y lo tengo guardado, quizás algún día lo muestre al colegio antes que me vaya, para que se den cuenta que es así como nos sentimos cuando nos molestamos”. Njinga, 14 años.

“Yo no hablo con nadie y digo que le pasó a una amiga imaginaria”. Nerfetari, 11 años.

“No me siento mal, pero a veces me pregunto por qué no tengo el otro color de piel”. Menen, 13 años.

Muchas de las niñas deciden callar y no comentar con nadie cómo se sienten, me recuerdan mucho a mí, ya que sufrí muchos años en silencio. Puede haber una infinidad de motivos por los cuales no hablar, ya sea porque no quieren preocupar a sus padres o porque su dolor es tan grande que no pueden expresarlo, etc. Pero, lo significativo, es que las niñas sepan que es muy importante tener una adulta de confianza a quien contarle esas inquietudes, ya que ayuda a disipar dudas, a entender por lo que están pasando, darles aliento y, al final, les hará sentir mejor. En el caso de que les cueste mucho hablarlo, pueden escribirlo, tener una especie de diario.

“Yo les diría a las niñas que sufren de *bullying* por su color de piel, que confíen en alguien para que les ayude y que sean siempre ellas mismas y que no importa lo que digan los demás y lo más importante es que le digas a alguien, porque te vas a sentir libre y más confiada”. Njinga, 14 años.

Ante la pregunta: ¿Que les dirías a esas personas que discriminan a los demás y que le hacen *bullying* por su color de piel, por sus características físicas?

“Qué sentirían ustedes al estar en el lugar de la chica que le están haciendo *bullying*, exactamente no les gustaría que los molestaran así, es difícil porque en las noches se llora por eso. Deberían apoyarse y ayudarse entre ellos y aceptarnos y ser uno para el otro”. Njinga, 14 años.



“Yo quiero dar un consejo. Si una persona te molesta, no deberías tomarla en cuenta y seguir tu vida, porque no vas a sentir que quieres cambiar por solo un comentario que hace una gente que ni conoces bien y a ti ni te conoce, entonces yo creo que no deberías tomar en cuenta.

Estas personas que molestan quizás tienen un problema personal y como para que no se sientan mal molestan a la gente y eso se debería conversar y hablar.”
Amina, 13 años.

UNA INVITADA, UN RECURSO IMPORTANTE

Las invitadas cumplen un rol muy importante, ya que muchas veces la adulta no se siente capacitada de abordar ciertos temas con las niñas, porque no son situaciones que han experimentado o pueden ser temas muy sensibles de abarcar. La invitada puede darnos el apoyo necesario, ya que conoce del tema tratar y tiene la entereza para guiarlo de la mejor manera.

INVITADA JULIETH MICOLTA²⁵

Julieth es una mujer colombiana que reside en Chile hace cinco años. Fue invitada a participar en el taller para que las niñas pudieran conocerla y les contara su experiencia. Para generar confianza se les mostró una presentación que contenía varias imágenes relacionadas a la vida de Julieth y, a partir de éstas, las participantes la entrevistaron.

Esta actividad les dio el espacio a las niñas de tener un acercamiento con una persona que ha sufrido situaciones similares a ellas, que puede entender lo que es estar en sus zapatos y hablarles sobre cómo ella enfrentó y superó esas adversidades. Esto les da fortaleza, les muestra una visión diferente de ver las cosas, las empodera y, en el caso de Julieth, motivó a las niñas a leer más sobre sus ancestros africanos.

Por ejemplo, la respuesta de Julieth ante la pregunta de una de las niñas: ¿A usted la han molestado por su color de piel?

“En Colombia hay variedad de color e idiomas (palenquero lo hablan algunos pueblos negros). En el colegio me molestaron y me sentí muy mal y ahora les digo, me siento muy bien con mi color y les digo chao, chao. Empecé a averiguar sobre cómo llegaron las personas negras a América Latina y entendí que descendemos

25 Julieth Micolta, afrocolombiana, estudiante de sociología, escritora del cuento La Negra Casilda, creadora del Proyecto Antirracista Bemba Colorá. Instagram [bemba_colora](#).



de reyes y reinas, de personas muy fuertes y eso me hizo amarme como soy. Ahora ando con el pelo suelto, me pongo turbante, etc.”

A las niñas les sorprendió mucho el hecho de que también dentro de sus ancestros traídos a la fuerza a América había reyes, reinas, príncipes y princesas africanas, datos que usualmente son omitidos en los libros de historia.

En medio de una jornada²⁶ una profesora²⁷ expresa lo siguiente:

“Puede pasar con una niña afrodescendiente, pero, por ejemplo, yo también tengo una niña que se siente muy complicada. Es de séptimo básico, descendiente china, y para ella también es súper complicado el tema de sus rasgos y cómo contrastan con esta visión occidentalista, donde prima un solo tipo de belleza, y en donde tampoco se habla más allá del tema, sólo se habla sobre cómo son ellas evidenciadas distintas en términos de belleza y de imagen. Pero también hay diferencias culturales que yo siento en ella, por ejemplo, hasta en las notas y tampoco son conversadas y abordadas, y ella tiene tantas inquietudes. A mí me pasa que, al menos yo, no me siento capaz ni preparada para hablar ciertos temas con ella y me encantaría poder sentirme en algún momento como una adulta que pueda encaminarla a sentirse mejor, sentir que yo realmente respondí su inquietud”.

Esta situación planteada por la profesora, puede ser muy común en contextos educativos multiculturales, en donde la adulta puede encontrarse con situaciones que, aunque se tiene el deseo de ayudar, no se sienten capaces, al no saber cómo abordarlo sin pasar a irrespetar a la alumna que está sufriendo la situación, no generar el ambiente deseado, o simplemente no poder darle el alivio que se está buscando.

Las adultas debemos entender que el solo hecho de preocuparnos y tratar de hacer algo para buscar una solución a lo que la alumna está padeciendo, es el primer paso. Siempre me ha servido pensar en mi niña interior, reflexionar sobre qué me hubiera gustado que alguien hiciera por mí en esa situación, y creo que si hiciéramos así, tendríamos muchas respuestas. También es necesario ayudarse de otras, recurrir a personas expertas en ciertos temas que puedan profundizar o que hayan experimentado similares experiencias de vida, que puedan ser un soporte importante en la solución de ciertos tipos de problemas.

Y en cuanto a lo planteado por la profesora, puedo decir que yo tampoco me sentía capaz de profundizar en algunos temas, pues no soy activista como otras compañeras afrodescendientes, y yo las invitaba. Uno de los recursos que la docente puede poner en

26 Jornada Saberes Docentes. Proyecto Leamos el Mundo, 29 de mayo-19 de junio de 2021. Universidad de Chile. <http://saberesdocentes.uchile.cl/noticias/177619/curso-leamos-el-mundo-dialogo-intercultural-y-practicas-pedagogicas>

27 Para contextualizar de mejor manera, ir al texto “Autorretrato”, de Claudia Daza, en la pág. 227.



práctica es invitar a personas de comunidades asiáticas, que vayan hablar de su cultura, de la diversidad de los rasgos, que es lindo y valioso ser diferente. Quizás no sea la solución completa al problema, pero según mi opinión personal y por mi experiencia de vida, creo que muchas veces la discriminación se genera por desconocimiento de algo, en este caso de una cultura, y los mitos que se crean en torno a ella. Por eso, es importante acercar las distintas culturas, que la alumna pueda presentar a sus pares de dónde viene. También se pueden preparar talleres sobre temas puntuales, como los estereotipos de bellezas en el mundo, las distintas culturas en el mundo etc., lo cual hicimos en LEM.

“Invitar a la clase a la comunidad, a personas de distintas nacionalidades para que los niños y niñas puedan escuchar de la cultura de otros países, la voz de la comunidad”. Claudia Daza, Profesora participante del curso de especialización *Leamos el Mundo: Interculturalidad y Prácticas Pedagógicas*, Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile.

VIDEO MEMORIAS NEGRAS

Como cierre del taller se mostró el video del Proyecto *Memorias Negras*²⁸. Este video fue realizado con niñas de entre 15 y 17 años, mujeres migrantes en Chile y mujeres “negras” chilenas, afrochilenas. Refleja lo que sufren muchas jóvenes afrodescendientes en su entorno escolar respecto a las burlas por sus características fenotípicas, pero también muestra el empoderamiento de las niñas y la lucha que se vive para que su afrodescendencia sea reconocida.

Este video lo encontré perfecto para terminar las reflexiones, ya que reúne los temas que tratamos en el taller y el mensaje sobre el empoderamiento.

28 https://www.youtube.com/watch?v=ER2TlazZtQk&ab_channel=bembacolor%C3%A1



CUENTOS PARA TRABAJAR LA IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE

CUENTO I: “NIÑA BONITA”, DE ANA MARÍA MACHADO²⁹

Niña Bonita ha sido de los pocos cuentos que pude encontrar relacionados directamente a la identidad afrodescendiente y resulta excelente para abordar los siguientes temas:

- **El origen de los ancestros africanos y sus aportes.** Este cuento se trabajó desde la pauta que Niña Bonita no sabía de dónde provenía su color de piel. Pregunta para abrir el diálogo: “¿Sabes de dónde proviene tu color de piel?”. A partir de esta pregunta pudimos profundizar y tratar cómo las africanas llegaron a América, desde qué lugares de África provenían, sus condiciones y los aportes culturales que nos dejaron.
- **Identificación positiva con su identidad afrodescendiente.** La protagonista del cuento es una niña afrodescendiente y su color de piel negro era admirado por el conejo blanco, quien veía en la piel de la niña una incomensurable belleza. En este caso, esta historia, les permite a las niñas afrodescendientes tener un personaje: identificarse bella, por compartir características en común.
- **El mestizaje.** En el cuento muestra que la familia de Niña Bonita tenía tonalidades de color de piel diferentes, lo que permite abordar el mestizaje que ocurrió con las mezclas entre las distintas razas (indígena, blanca y negra) en América.
- **¿De dónde vengo yo?** Después de todo lo visto en el taller, las niñas puedan reflexionar respecto a esa pregunta.

Reflexiones sobre el taller:

El cuento “Niña Bonita” fue el primero que se trabajó con las niñas. Fue un descubrimiento para ellas saber que sus ancestros provenían de África y la herencia cultural que les dejaron. Al contrario de lo que muchas podríamos pensar, las niñas, ante la pregunta “¿sabes de donde proviene tu color de piel?” no sabían qué responder o entendían que su color venía de Haití o de República Dominicana. Estaban confundidas sobre el nacimiento de nuestra afrodescendencia en América.

Es transcendental no dar por sentado qué se sabe, es importante hablar de nuestros ancestros e indagar un poco más allá. No quedarse en la esclavitud, pues hay mucho más que contar de esas grandes luchadoras, de la realeza africana, de la resistencia. No mostrar sólo el sufrimiento y sometimiento.

²⁹ Ana María Machado es periodista, profesora, pintora, novelista y escritora brasileña. https://www.youtube.com/watch?v=yE3OT_VyUgA&ab_channel=CuentacuentosBeatrizMontero



“Los niños de origen negro, en particular, difícilmente podrán construirse una identidad fuerte si sólo disponen de la esclavitud y la colonización como patrimonio histórico sobre el que apoyarse. ¿Los pueblos negros nunca han hecho nada relevante en toda la historia?”. Sylvia Serbin³⁰



Imagen 11: Vista de portada del libro *Amber and the Hidden City*, de Milton J. Davis (2013). Recuperada de: <https://www.amazon.com/-/es/Milton-J-Davis/dp/098008427X>

³⁰ Periodista e historiadora de formación, Sylvia Serbin es especialista en comunicación empresarial. Autora de *Reinas de África* y *Heroínas de la Diáspora Negra*. Ediciones Wanafrica.



CUENTO 2: “NO QUIERO EL CABELLO RIZADO”, DE LAURA ELLEN ANDERSON³¹

Con el cuento se trabaja el conocimiento del cabello afro, al final permite hacer un reencuentro positivo con su propio pelo, a partir del análisis de una serie de elementos:

- **Origen fenotipo africano.** Conocer por qué el cabello afro tiene esas características en su estructura. Para eso, tenemos que evaluar la evolución de las personas africanas, la incidencia del clima y geografía.
- **Conocimiento del cabello afro.** Hay desinformación en las niñas con respecto al cabello afro y, por tal razón, muchas no aprenden a amarlo, les cuesta peinarlo o cuidarlo. En este espacio les ayudamos a identificar su tipo de cabello³², derribar mitos en cuanto al cabello afro en general y sus cuidados.
- **Trenzas³³.** Las trenzas, más allá de un peinado, tienen una historia detrás que representa la resistencia y lucha en tiempos de esclavitud. Era como un punto geográfico, en forma de mapa dónde estaba ubicada su libertad.
- **Turbante.** Representa orgullo por la cultura africana. Pueden apoyarse de videos, fotos o invitar una persona que les enseñe diferentes formas de colocarse el turbante.
- **Reencontrarse con su cabello afro.** Al final se busca que las niñas le den el valor y sentido a su cabello afro.



Imagen 12: Extraída del artículo de Santaella (2018). “Mujeres trenzaban en sus cabezas un mapa lleno de caminitos y salidas de escape”. En El Ciudadano. Recuperada de <https://www.elciudadano.com/cultura/mujeres-trenzaban-en-sus-cabezas-un-mapa-lleno-de-caminitos-y-salidas-de-escape/11/11/>

31 Laura Ellen Anderson es autora e ilustradora de libros infantiles. Vive en Londres. https://www.youtube.com/watch?v=TyUEHpRp6jl&ab_channel=CuentacuentosBeatrizMontero

32 <https://biosakure.com/blogs/news/clasificacion-tipos-de-cabello-rizado>

33 <http://historico.unperiodico.unal.edu.co/ediciones/67/08.htm>
<https://afrofeminas.com/2019/06/17/cuando-las-mujeres-negras-ocultaban-los-mapas-de-escape-de-la-esclavitud-en-sus-peinados/>



Reflexiones sobre el taller:

El cabello es un tema importante para las mujeres, porque es un símbolo de belleza. Recuerdo que cuando era pequeña no existían productos específicos para el cabello afro, siempre tenía muchas trencitas o moñitos, porque no podía llevarlo suelto, porque según la sociedad me veía despeinada. Ahora es diferente, existen videos e información en Internet (YouTube, Facebook, Google, Instagram) que nos enseñan a peinar y cuidar nuestro cabello afro, donde te dan opciones de tratamientos naturales fáciles de hacer, a bajo costo, y muestran los productos existentes en el mercado para los diferentes tipos de pelo afro que existen.

La clave para empezar a conocer tu cabello afro, es aprender cuál es el tipo que tienes. Cuando era una niña, nunca supe qué tipo de pelo afro tenía, ahora sé que mi tipo es 4B, que tengo que buscar productos que le funcionen a mi tipo de cabello y que también puedo tener varias texturas a la vez. Hay partes en las que mi rizo es más suelto y, en otras, tiende a hacer mucho más crespo.

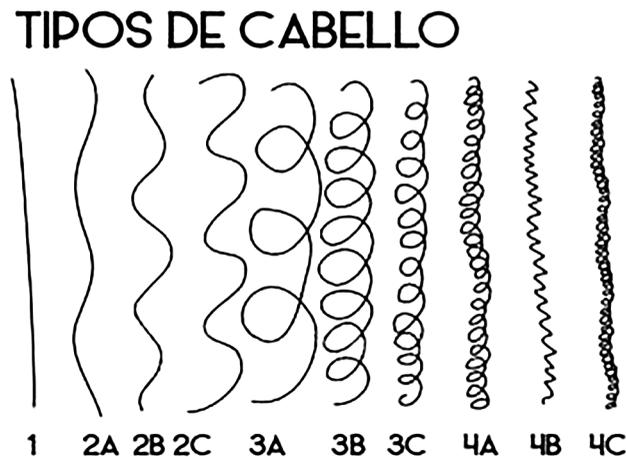


Imagen 13: Lámina de tipos de cabello utilizada en el taller. Recuperada de https://belleza.facilísimo.com/d/10-consejos-para-el-cuidado-del-pelo-afro-o-rizado_1210263.html

Existen muchos mitos respecto al pelo afro, como que no crece, que es muy fuerte (resiste todo), que no se moja con el agua, que se puede lavar con cualquier champú o acondicionador, etc. Es importante trabajar estas creencias en torno al pelo afro. Hay mucho material en Internet que les puede ayudar a preparar talleres sobre los distintos cabellos que existen, para que las niñas puedan identificar qué tipo de textura tienen y cómo cuidarlo a partir de esa información.



Paola Palacios³⁴, de quien hemos tenido el honor de que prologara nuestro libro, en uno de nuestros talleres nos habló de lo mucho que le molestaba que le tocaran su cabello afro cuando era pequeña. Las personas, con esta acción, invadían su espacio personal, sin siquiera preguntarle a ella si quería. “Nadie puede venir a opinar de tu cuerpo, de tus características, nadie puede venir y tocarte el pelo”.

Porqué siente la gente que tiene esa autoridad, hay que descolonizar este patriarcado, este autoritarismo, esta jerarquía social que se genera a partir del color. Muchas veces que consideran que puedo llegar y tocarle el pelo, ‘puedo llegar y hacer lo que quiera’, finalmente, es un símbolo del poco respeto hacia una cultura, que de manera inconsciente para muchas personas y para otras conscientemente, es como pensarlo como una cultura inferior a partir de ese puro gesto”. Carmen Gloria, encargada Línea “Mediación a través del arte”, LEM.

Ayudemos a las más pequeñas a aprender a amar su pelo, saber que es una de nuestras características que nos complementan y nos hace únicas y que es un símbolo de nuestra belleza, que no tiene que ser necesariamente largo, lacio y rubio para ser hermoso. Respetemos su espacio personal, y si nuestra curiosidad es muy grande por tocar la textura del pelo, pidamos permiso.

Yo creo que igual los talleres del pelo a mí me marcaron mucho, porque yo creo que tal vez durante mucho tiempo como que no vi la belleza que estaba en mi cabello, producto de la ignorancia, porque desde chiquita no se sabe manejar. A mí me acomplejaba mucho, mis hermanas eran lisas, el pelo se me enredaba, no sabía cómo peinarme. Hasta que una vez una peluquera me enseñó que tenía que desenredarme desde la puntita hasta la raíz. Pero ahora, por ejemplo, después del taller, entiendo que tengo que mojarme el pelo si me lo quiero desenredar, que mi pelo es parte de mi belleza. Es una condición muy importante de mi belleza, por eso creo que fue muy importante el aprendizaje que tuve tanto para mí como respecto de las demás”. Ana María Moraga, Directora LEM y encargada línea “Nuestra memoria como acervo”.

SÍNTESIS: LA PRINCESA DE PELO CORTO

A modo de conclusión, comparto la experiencia dentro de los Talleres de Identidad de Nodeline, de 6 años, y cómo ella cambió la percepción que tenía sobre su cabello. El relato es contado por su mamá, Daline, que también expone su sentir en cuanto a los talleres.

34 Paola Palacios, afrofeminista, colombiana residente en Chile, integrante de la Secretaría de Mujeres Inmigrantes en Chile Ha escrito el prólogo de esta edición de LEM.



Los talleres fueron muy importantes en mi vida y en la de mi hija también. Principalmente, porque a ella no le gustaba su pelo, tenía pelo cortito y siempre me decía 'mamá, quiero tener el pelo largo, mamá por qué Dios no me dio pelo largo, mamá me puede hacer trenzas porque con las trenzas el pelo se ve un poquito más largo'. Y ella tampoco quería que yo le hiciera como moños con las trenzas, ella quería tener las trenzas sueltas siempre para que la gente pensara que ella tenía el pelo largo. Y entonces, cuando empezamos asistir a los talleres y las tías empezaron hablar sobre la autoestima, que una tiene que quererse a sí misma, una tiene que estar muy orgullosa de sí misma, amarse tal cual como es, porque todos somos bonitos, todos somos hermosos con el pelo corto, con el pelo crespo, con el pelo liso, con lo que uno tenga tiene que ser felices y sentirse bien. Y, entonces ella empezó a amarse, a sentirse bien.

Lo que es muy importante es que una vez en el taller había que hacer una tarea, era hacer un dibujo que se ve reflejado una misma. Y a ella siempre le gustaba la princesa Rapunzel, que tiene el pelo muy muy largo. En el momento que ella estaba haciendo Rapunzel, ella hizo una negrita, pero según ella es Rapunzel. Y la hizo con el pelo cortito, aunque ella sabe que Rapunzel tiene el pelo muy largo, pero ella hizo Rapunzel con pelo cortito, porque ella se ve reflejada en Rapunzel. En ese momento yo sentí que el taller le ayudó mucho a la Nodeline, le hizo ver el cambio porque yo también siempre he hablado con ella sobre la autoestima y todo eso, pero yo creo que el taller igual era como la pieza fundamental en ese cambio de la Nodeline... Me gustaría que el taller siguiera para ayudar a más niños, a papás también, porque cuando los papás asisten a los talleres también encuentran cosas muy importantes para su vida, porque no siempre uno sabe las cosas, poh, uno aprende también a través de las tías, a través de los niños que cuentan sus experiencias, que comparten ideas, entonces es bueno que sigan con el taller. La importancia del taller es que hace que los niños se sienten orgullosos de ellos mismos.

Habiendo terminado la lectura de este capítulo, los invito a reflexionar desde la siguiente pregunta que me hice al principio, esta vez reformulada para que pueda ser analizada y contestada a partir de la imagen siguiente.





Imagen 14: Dibujo elaborado por una de las participantes en el marco del taller de identidad (2020). Auto-retrato de niña a sus 3 años, en la edad actual y de cómo quisiera lucir a sus 25 años.

¿Qué impacto habría tenido en la vida de esa niña si alguien le hubiera hablado de identidad desde su infancia? ¿Su dibujo sería diferente?

RECOMENDACIONES FINALES

Para finalizar les dejo algunas recomendaciones que fueron recogidas durante todo el proyecto *Leamos el Mundo dentro de la línea de investigación “Identidad”*, con el objetivo de que les puedan aportar al trabajo de la identidad en la infancia.

1. LÁPIZ COLOR PIEL³⁵:

Actividad para que adultas y niña/os puedan realizar. Es interesante para redescubrir nuestra tonalidad de piel y empezar a trabajar nuestra identidad. Oportunidad para visibilizar la diversidad de culturas y colores que hay en las aulas.

El famoso lápiz llamado “color piel”, ese color rosa pálido que sólo puede representar a personas que son caucásicas y no engloba las demás tonalidades. Es una forma incorrecta de llamar a ese lápiz, porque no existe un solo color de piel, eso puede crear muchas confusiones en la niña.

Basándome en el Proyecto *Humanae*³⁶ de Angélica Dass, derribamos mitos en cuanto a que el ser humano puede ser color negro, blanco, amarillo (asiáticos), roja (indios ameri-

35 Links sobre el uso término “Lápiz Color Piel” en las aulas y el efecto en los niño/as. <https://afrofeminas.com/2015/06/16/el-racismo-del-lapiz-color-piel/>
<https://programaacua.org/la-campana-que-lucha-contra-un-lapiz-color-piel-en-colombia/>

36 <https://angelicadass.com/es/fotografia/humanae/>



canos). Hasta se puede escuchar que hay personas de color azul. El Proyecto *Humanæ* nos muestra que existen más de mil tonalidades diferentes.

LA GENTE PIENSA Y DICE



REALMENTE LO QUE SOMOS



Se parecen las tonalidades?

Imagen 15: Lámina elaborada para el taller, en base a imágenes recuperadas de https://www.freepik.es/fotos-premium/joven-dama-etnica-cucaracha-cabeza-aislada-sobre-pared-roja-mujer-parte-superior-chaman_12224852.htm#from_view=detail_also, <https://www.istockphoto.com/es/fotos/mujer-30-a%C3%B1os-fondo-blanco>, https://www.freepik.es/fotos-premium/joven-asiatico-posando-sobre-fondo-amarillo_31722370.htm, <https://es.dreamstime.com/apuesto-hombre-afroamericano-levantando-la-mirada-con-las-manos-tocantes-del-retrato-de-cabeza-atleta-desnudo-piel-oscura-aislado-image181884633> y <https://angelicadass.com/es/fotografia/humanae/#:~:text=Human%C3%A6%20es%20un%20trabajo%20fotogr%C3%A1fico,amarillo%C2%BB%20asociadas%20a%20la%20raza.>

Para realizar la actividad se necesitan los siguientes materiales:

- Acuarela de color: azul, amarillo, rojo, negro y blanco.
- Cartulina, papel de dibujo o plato de cartón color blanco.
- Pinceles.

Instrucciones: Mezclar el color azul, rojo y amarillo para conseguir la primera base de color marrón, utilizar el color blanco y negro para ir encontrando su tonalidad. Si es más claro, agregar blanco a la mezcla; si es más oscuro, agregar color negro.

Después de esta actividad reflexionar en cuanto a color único, qué color predomina más, ¿eres negro, blanco, amarillo o azul?, ¿qué descubriste?





Imagen 16: Actividad realizada en el marco del proyecto Luz, Cámara + inclusión, corto “Amamos nuestro color de piel”, impartido por la fundación Acción Quimera, Comuna de Pedro Aguirre Cerda (junio 2019).

“Descubrir tu color, re cuestionar el racismo internalizado, redescubrirse en la belleza que uno tiene. Tener algo propio, ser el único/a. La diferencia es nuestra identidad común”.
María Francisca Lohaus³⁷, Profesora participante del curso de especialización Leamos

³⁷ Autora del texto *Redescubrir(me)* desde el silencio, las señas y el habla, disponible en la página 231.



el Mundo: Interculturalidad y Prácticas Pedagógicas, Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile.

2. EL PADRE O LA MADRE DEBE ENTENDER EL PAPEL CRUCIAL QUE TIENE EN EL DESARROLLO POSITIVO DE LA IDENTIDAD DE SUS HIJAS

Las relaciones familiares son fundamentales en estos procesos de lograr la propia valoración y entendimiento de la diversidad. Brindarles la oportunidad de crecer sin prejuicios y limitaciones. Entender que no se nace racista, no se nace odiando a nadie, no se nace creyéndonos superiores a otras, sino que se aprende. Si bien no somos culpables de ciertas estructuras que fueron asimiladas a lo largo de nuestra vida, sí podemos aportar al cambio educando a nuestras hijas seguras de su identidad, con respeto a la otra, que valoren la diferencia, motivadas para conocer otras culturas y, finalmente, con apertura a la diversidad.

“Un adulto fue niño y joven y nunca más volverá a serlo, pero nunca perderá la herencia de aquellas épocas”. Erik Erikson (1968).

3. USAR EL SENTIDO DEL HUMOR.

A lo largo de todo el proyecto, se ha visto cómo el sentido del humor ha servido como mecanismo para trabajar el impacto que pueda tener la discriminación y el racismo. Recordar que no porque alguien diga algo es lo correcto, depende la importancia que le demos y cómo permitamos que eso afecte nuestras vidas.

“Desarrollar el sentido del humor como una estrategia para superar situaciones de discriminación”. Lisset, Profesora participante del curso de especialización Leamos el Mundo: Interculturalidad y Prácticas Pedagógicas, Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile.

4. SERÁ MUY DIFÍCIL ENSEÑAR LO QUE NO HAS VIVIDO, PERO SÍ PUEDES APOYARTE DE PERSONAS QUE SÍ LO HAYA EXPERIMENTADO.

Busca a quienes puedan ser un soporte para abordar esos temas que surgen en contextos tan diversos, apoyándote de personas claves de la comunidad. No te desanimes e inventa estrategias.

5. CUESTIONAR TU PROPIA IDENTIDAD ES IMPORTANTE PARA PODER TRABAJAR LA IDENTIDAD CON LOS DEMÁS.

¿Quién soy yo?, ¿de dónde vengo?, ¿soy “blanco”?, ¿indígena?, ¿“negro”?, ¿mestizo?, ¿Con cuál grupo social me identifico?, ¿Cuál es mi cultura?, etc. Debemos analizar primero cómo fue la construcción de nuestra propia identidad y qué referentes seguimos para



no caer inconscientemente en prácticas que sigan replicando las mismas ideologías prejuiciosas que queremos cambiar. Como dice Sara Victoria Alvarado³⁸, “sin ese pasado en nuestra memoria empezamos a buscar modelos que no somos, modelos extranjeros que no hablan de nuestra propia realidad”. ¿Cómo puedo ayudarte en la construcción de tu identidad sin siquiera analizar la mía?

Y, por último, seamos esa SUPERHEROÍNA, la adulta como ente transformador de miradas, realidades y de la vida de las niñas.

REFERENCIAS

- Derman-Sparks, Tanaka, Sparks (1980). *Children, Race and Racism: How Race Awareness Develops*
- Erikson Erik. (1968) *Identidad, Juventud y Crisis*. Bs. Aires, Ed. Paidós.
- Losonczy, Anne-Marie (1999). “Memorias e identidad: los negro-colombianos del Chocó”. En *De montes, ríos y ciudades*. Juana Camacho y Eduardo Restrepo (eds). Ecofondo-Ican-FundaciónNatura. Bogotá.
- Tajfel, Henri (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge University Press, Cambridge. [Versión en español Tajfel, Henri. 1984. Grupos humanos y categorías Sociales. Barcelona: Herder].

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Mabbut, Richard (1991). *Prejudice Reduction: ¿What Works?*
- Serbin, Sylvia (2015). *Reinas de África y Heroínas de la Diáspora Negra*. Ediciones Wanafrica.
- Leilani “Historias Contadas por la Infancia Afrocolombiana”. Documento de Actividades para Adultos, CEA & Organizaciones de Infancia. (C.N.O.A.2017) Link:<https://convergenciagnoa.org/leilani-historias-contadas-por-la-infanciaafrocolombiana/>
- Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas. PRIEM Santiago, 2017

38 Colombiana. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales y, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinadora del Grupo Internacional de Trabajo CLACSO “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina”. Consultora para América Latina de la OEA en asuntos de infancia y asesora del proyecto internacional “Tendencias de las políticas de transición en niñez indígena, rural y de frontera.



CONCEPTOS ORIENTADORES³⁹

Identidad: Es el conjunto de rasgos propios de una persona o comunidad, que les caracterizan y le hacen ser distinta a los demás.

Nuestros rasgos, costumbres, oficios, platos típicos, expresiones y celebraciones, entre otras muchas cosas, conforman nuestra identidad⁴⁰.

Afrodescendiente: Persona cuyas ancestras provienen de África, heredándoles sus rasgos, costumbres, comida, bailes y creencias.

Autoestima: Es el sentimiento que nos hace valorar nuestra personalidad y querernos a nosotras mismas, tal cual como somos.

Adulta: Persona que ha pasado la niñez y adolescencia (etapa entre 10 y los 19 años) y se ha desarrollado por completo.

39 Los tres últimos conceptos son de elaboración propia.

40 <http://www.chileparaninos.gob.cl/>





Alexis Urzúa Labraña⁴¹

*Constantemente estamos construyendo nuestro espacio y,
al mismo tiempo, nuestro espacio nos va construyendo*
(Pallasmaa, 2016)

Quando era chico arrendábamos una casa en un terreno que tenía dos casas, la de adelante era de una abuelita que no tenía ninguna relación con mis papás, más que la amistad que se formó viviendo ahí. Nuestra casa no tenía buena aislación, mis papás la pintaban con “pintura mágica” (protectora de hongos). Fui muy feliz ahí, aunque miro hacia atrás, con treinta y dos años, y todo sigue más o menos igual: abuelas abandonadas, estrategias de sobrevivencia y preciados recuerdos. Las experiencias son valiosas, cada vida tiene algo que contar. Este capítulo se dirige a esos que nos decimos adultos (a veces), pero que aún somos niños.

41 Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización y Geógrafo de la Universidad de Chile. También escribe poemas y cuentos breves.



LÍBRANOS DEL MUNDO

El capítulo “Habitar” es una línea de investigación/acción muy experimental. En primer lugar, la pandemia y la cuarentena, junto con la virtualidad, hicieron que la línea debiese replantearse toda, desde la escala de trabajo, hasta el mismo marco teórico y los objetivos. Trabajar la ciudad, el espacio público, aun cuando se abre hacia la vida cotidiana, la intimidad o el imaginario de cada sujeto, es distinto a trabajar el hogar, porque éste último es comprendido como aquellas paredes donde aprendes a leer el mundo desde una intimidad demasiado propia y, por lo tanto, de mucho recelo, haciendo necesario que se quiera abrir aquel espacio a una comunidad o grupo. La confianza, allí, es estrictamente sustancial y delicada.

Este capítulo invita a que nos leamos. Para ello, está dividido en tres secciones. La primera, si eres una adulta, es una invitación a tomar nuestros propios recuerdos y traerlos al presente, para así darnos cuenta de que nunca hemos dejado de ser niñas, y de este modo entregarnos la oportunidad de seguir mirando con esos mismos ojos inocentes, curiosos, soñadores, despistados y vivaces. Si eres una niña, o estás merodeando esa vorágine que es entrar a la adolescencia, en primer lugar, es una invitación a que atesores tus recuerdos, tus diarios de vida, tus cartas de amistad o de amor. Quizás tienes una cajita de zapatos con recuerdos especiales. ¡Qué cofre del tesoro máspreciado que esas cajas! Porque es ahí donde estarán muchas de las sonrisas que te podrás regalar en un futuro, y también ahí deberán estar las varas con las que medirás el mundo. En segundo lugar, te invito a que te des cuenta de que esos adultos que te rodean o quieres o admiras, han pasado por cosas muy similares a las tuyas, sobre todo tus padres, por lo tanto, investiga, pregunta, humanízalos: ¿Cómo leemos el mundo?

La segunda parte entra de lleno en los talleres realizados dentro de esta línea del proyecto. Es necesario tener muy presente que todos los talleres fueron previamente discutidos con el equipo LEM, por lo tanto, no son coincidencias ciertas continuidades entre las líneas, sean éstas por medio de las herramientas utilizadas o asociadas a algunos temas abordados. En este apartado son expuestas las actividades realizadas, los puntos de inicio o inspiración y un reconocimiento de los errores cometidos, con el fin de que sean considerados por quien lee.

La tercera parte trata fragmentos de dos entrevistas: una, a un poeta y, otra, a una diseñadora. Estas fueron hechas por dos niñas partícipes de los talleres realizados, que se mostraron interesadas en ser entrevistadoras. Ellas prepararon las preguntas y coordinaban sus turnos para preguntar. En esta sección se buscan motivos en la infancia y adolescencia que les llevaron a considerar su vida como escritoras y artistas, además de identificar los hitos que generaron cambios en sus procesos creativos y terminaron por conformarles como tales.



PARTE UNO

LA MÚSICA

Habré tenido nueve o diez años cuando mi papá me regaló su *personal*, con unos audífonos que sonaban muy bien. Iba al colegio con el ladrillo negro escuchando la radio o iba donde mi tío a pedirle alguno de sus preciados *cassettes*. (Ver imagen 17). Era el año 1999 o el 2000 y yo era un niño pequeño que no sabía muy bien cómo tener menos cosas en las manos para poder llevar cómodamente tal nivel de objeto: dónde dejar el termo con la comida, la mochila que pesaba un montón y uno que otro material que con sólo mirarlo feo se arrugaba y perdía pulcritud (lo que significaría una menor nota para el trabajo del colegio). Aquel *personal* fue mi primera ventana a un mundo más allá de las calles que llevaban de mi casa al colegio y a la casa de mis abuelos.

En ese entonces la radio *Rock&Pop* era la moda (Ver imagen 18). Yo no entendía muchos de los chistes que hacían, pero me reía con varias cosas, como con las *Raras tocatas penca*. Viéndolo con los años y revisitando esos recuerdos, principalmente lo que se puede encontrar en *Youtube*, no era para nada contenido adecuado para un niño, aunque tampoco daba el ambiente para ser tan protector y hermético. Durante los 90', con *Cachureos*, el programa infantil que daban en la tele, y sus canciones, terminaba cantando “que se mueran los feos” o alguna burla a Don Walo, el guatón del programa. He hecho esta referencia muchas veces en mi vida, y es que me parece una figura que explica el contexto de toda una generación.

Y se quebraron los audífonos, o se cortaron por dentro del plástico negro los cables. Mi papá se enojó y hasta ahí llegó el escuchar radio y *cassettes*. No recuerdo bien si me duró uno o dos años el *personal*.

No había teléfonos móviles ni *pendrives*, ni nada de eso como para parchar la ausencia de música. En el colegio, entonces, surgió la idea de tener una radio, y cada curso iba turnándose la música para poner o los programas que quisieran crear durante los recreos o el tiempo de almuerzo. Hacer radio sonaba muy fácil, parecía que sólo tenías que ponerte a hablar leseras sin pauta frente a un micrófono, y saber qué canciones poner entremedio. Si así ya era un proyecto que sonaba a muerte anunciada, el posterior encasillamiento de los temas que podríamos abordar, y con eso una evaluación en el ramo de lenguaje y comunicaciones, aceleró el proceso. La radio de la escuela no pasó de un año, después ya era música ambiental o, rara vez, una que otra canción que podías pedirle poner a una profesora encargada, siempre y cuando considerasen adecuada la letra o el ritmo, o qué sé yo.

Dentro de los temas que sonaban, un compañero pedía insistentemente a los Panteras Negras. “El rapulento, po’”, decía, “si esos son de acá de Renca”. (Ver imagen 19). Yo no



los ubicaba, en la radio tampoco los había escuchado, mi papá era fanático de Camilo Sesto o Deep Purple y mi mamá hacía vibrar las ventanas con la Amanda Miguel o la Ana Gabriel. Así que para saber de qué se trataba fui donde mi tío de los cassettes, porque claro que debía tener uno grabado de la radio o quizás un original. Ahí me enteré de que los Panteras Negras no sólo eran de Renca, sino también de las Huamachucos, como yo.

Recuerdo lo importante que fue para mí saber que un grupo de música venía de mis mismas calles, que chutaban la pelota en mis mismas canchas y quizás podía encontrármelos en alguna de las ferias de los sábados o la del domingo. Sobre todo, la del domingo, frente a la Copec, al lado del Parque de Las Palmeras.



Imagen 17: Personal Stereo. Recuperada de <https://www.shutterstock.com/image-photo/west-java-indonesia-june-2023-nostalgic-2312956029>



Imagen 18: Logo de la radio Rock & Pop. Recuperado de [https://logos.fandom.com/es/wiki/CanaL_2_\(Santiago_de_Chile\)?file=Rock_%26amp%3B_Pop_Televisi%C3%B3n.gif](https://logos.fandom.com/es/wiki/CanaL_2_(Santiago_de_Chile)?file=Rock_%26amp%3B_Pop_Televisi%C3%B3n.gif)





Imagen 19: Grupo Las Panteras Negras. En *Memoria Chilena*. Recuperada de <https://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-338571.html>

Por ese tiempo descubrí que rapear no era lo mío, me costaba hacer rimas rápidas, principalmente, y no me salía bien el *breakdance*, además de que era mal visto ser rapero; si por ese entonces ser metalero era ser “el malo” de la población, ser rapero equivalía a ser “el cuma”. Cada vez que intenté bailar, mi mamá después me preguntaba muy preocupada qué me había pasado, aparecía todo revolcado con la ropa sucia, como si me hubiesen pegado. Yo no le decía que había intentado bailar, por vergüenza y enojo. Le era más obvio suponer que me habían pegado en vez de pensar que había estado jugando y que me había ensuciado. Tampoco me salió hacer ruidos con los dedos o la boca. Quizás, pienso ahora que escribo esto, de ahí viene mi gracia de inventarle canciones a mi hija y hacerle ruidos raros con la boca, algo debió quedar de esos años en el camino.

EL AUDIOVISUAL

Mi tío me dijo que estuviera atento al Canal 2, cuando daban los videoclips en las mañanas, porque ahí podía ser que pasaran el videoclip de los Panteras Negras. Me contó que lo habían grabado en la cancha de la esquina.

Al lado de esa cancha está, hasta hoy, el que fue mi jardín infantil (Ver imagen 20). Ahí me cuenta mi mamá y mi abuela que se turnaban para ir a vigilarme, porque había que ir



a ver si me adaptaba bien. Ahí en las rejas se encontraban con amigas de la iglesia o de los pasajes cercanos, que también tenían a sus hijas o hijos en el jardín.

Los últimos años de vida de mi tía Marcela recordábamos cada tanto cuando me llevó a ver *El Rey León*, como premio por portarme bien en el jardín. Ella me llamó “el cabecita”, hasta sus últimos días.

La muerte de Mufasa, el papá de Simba, debe ser de las cosas tristes que más ha marcado a mi generación. En mi caso, recuerdo que no había pensado mucho en qué pasaría si mi papá no estuviese, o mi mamá, o cualquiera de mi familia, era bien triste ponerse en el caso. Ya de más grande leí que era algo normal, esperable de esa edad. La Marcela me decía que no me pusiera lesa, cada vez que me pillaba mirando la toalla de El Rey León que me regaló donde aparecía el Simba con su papá.

Ya de grande no recordaba haber llorado viendo una película, hasta que muy tardíamente, hace pocos años atrás, vi *La Tumba de las Luciérnagas*. Me pasó algo muy extraño con esa película. Cuando mis papás se separaron, yo tenía 20 años. Seguíamos viviendo en Renca, pero en un lugar llamado Villa CCU, que era una villa creada para trabajadores de la CCU, esa misma empresa que hace bebidas y cervezas. La casa era de mis abuelos paternos, la íbamos a cambiar cuando mis papás terminaran de pagar una casa que compraron en Maipú. La casa estaba casi, casi pagada, lista para la transferencia, pero se separaron, y no se llegó a acuerdo. Mi mamá, con mis hermanos, tuvieron que irse a vivir a Maipú, yo me fui a vivir con mis abuelos, volviendo a la Huamachuco 1, en Renca. Durante los primeros años de la separación, traté de salir seguido con mi hermana menor, ella tenía cinco años. Al poco tiempo, me dijo que hubiese preferido que yo fuese su papá. No supe qué hacer. Nuestro papá iba poco a verla, con escasa frecuencia y siempre llegaba atrasado. La película me recordó a esos sentimientos, me llevó a ese dolor desde el sillón donde la veíamos junto a mi pareja, esperando a nuestra hija, Amparo.

Es verdad el cliché de la vida y sus giros. A fines del año pasado tuvimos que buscar un nuevo lugar para vivir y esperar el nacimiento de la Amparo (Ver imagen 21). Nuestra casa estaba en el Barrio Huemul, era espaciosa, pero muy fría, y con la instalación eléctrica sostenida sobre la buena fe del día: no era posible usar algún calefactor eléctrico sin que se calentaran los cables, porque ni siquiera saltaba el automático. Nos fuimos a Maipú, sin querer, a unas pocas cuadras de la casa de mi mamá.

La Amparo nació en marzo del 2021. La casa de Maipú para mí era terrible. Fría, mal aislada, crujidora y bulliciosa. Las “naves”⁴² que pasan afuera, hasta el día de hoy, hacen vibrar los vidrios con sus tubos de escape sueltos, sus frenos de *Rápido y Furioso* y las

42 Autos y motos bulliciosos.



estrepitosas aceleraciones de las motos después de pasar el hoyo que hay en el pavimento de la esquina. Con los meses hemos aprendido a imaginar y querer ciertas cosas. Que definitivamente Marcianeke⁴³ se debe inspirar en el ruido de las motos. Que el vecino-chofer del Transantiago⁴⁴ debe salir sin desayuno todos los días, como para detenerse a dos casas de la nuestra bocineando con la micro hacia el pasaje, y que salga su señora a pasarle el pote con *sanguches*⁴⁵. Que debe haber algún videoclip que inspire alguno de los autos dibujados que pasan afuera. Que la poesía me salvó, de algún modo, del cigarrillo, de la rabia, de no terminar la tesis. Que valió la pena regar aun con los dientes apretados, para tener el verdor que tengo en esta primavera.

La Amparo juega con las hojas. La Amparo ve *Guitarra y Tambor*. La Amparo sabe que cuando tiene una cámara al frente, alguien vendrá a “visitarla”. La Amparo duerme abrigada, en la casa mal aislada, crujidora y bulliciosa. Al llegar a la casa me saluda feliz. Debe ser real que nos extrañamos mucho. Cuando voy de regreso, ha sido frecuente sonreír pensándome que soy el papá-oso del comercial de Ambrosoli. La Amparo, en algún momento, me dirá “papá, papá”. Mientras tanto, vuelvo a mirar por la ventana pensando en tantas películas donde el personaje va pegado al vidrio del bus, y el adentro y el afuera parecen ser monocromáticos o monotemáticos, como sea, todo con mucho drama.



Imagen 20: extraída de *Google Street View*, para las presentaciones de los talleres habitar.

43 Matías Ignacio Muñoz Muñoz (Chile, 2002), es un cantante del género urbano.

44 Es el sistema de transporte urbano de Santiago de Chile, implementado a contar de octubre de 2005, con duras críticas debido a su funcionamiento. Actualmente, se ha cambiado su denominación por RED.

45 Forma en que localmente llamamos a los sándwiches en Chile.



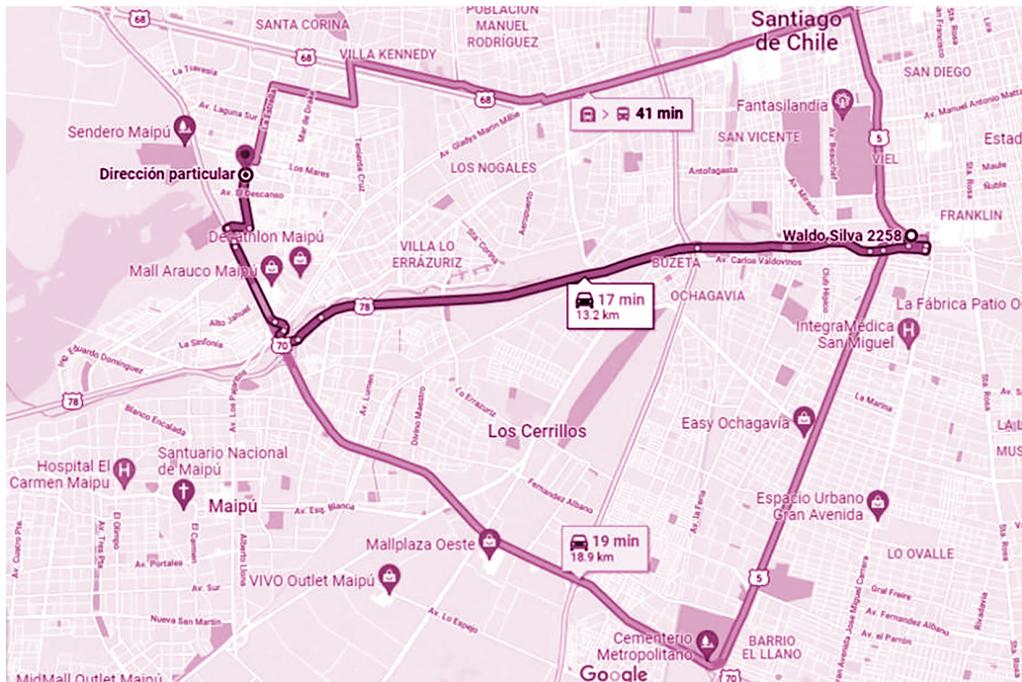


Imagen 21: Recuperada de Google Maps.

LOS LIBROS

Iba creciendo y en la iglesia una niña me miraba mucho. Estaba a cargo de regular los sonidos de las mesas de audio del templo. Habré tenido como doce años y mi placer culposo era leer *Gracia* y *el Forastero*. Un libro de una colección de revistas que ya no se publican, ese típico anuncio donde te decían que compraras la revista y, más equis monto, te llevabas tal libro de colección. Así leí, no recuerdo cuándo, por primera vez ese libro, que cada tanto me repetía. Yo quería ser Gabriel, obviamente, enamorando a Gracia. Aventurándose a conquistar a Gracia y luego arrancar a algún lugar en la aventura del amor y todo eso. Pero me daba miedo hablar con las niñas. Entonces estaba muchos pasos atrás de Gabriel y tanta aventura.

La niña me comenzó a saludar seguido, incluso más de una vez en un mismo día. A veces llegaba a la mesa de audio y había dulces a un lado. Todo bien, hasta que encontré una carta que me invitaba a llegar un poco más temprano a la iglesia para conversar. Me asusté y empecé a llegar tarde. Me retaron varias veces, porque había que preparar la mesa para comenzar bien el culto. Entonces la niña ya no me esperaba a la entrada, sino a la salida. Me asusté más.

Me acuerdo de que mi mamá me preguntó qué me pasaba con la niña. Ella se había dado cuenta de que me esperaba a la salida de la iglesia y podía, incluso, ser de las últimas personas en irse. Saber que me había asustado, el 2002, era algo casi imposible de



pensar y más de verbalizar en ese entonces. Era un niño. Hombre. Va-ron-ci-to. Todo eso. Mi mamá se burló de mí, diciendo que ahora era tímido, cuando en el jardín tenía que retarme por andar de besitos con las niñas, hasta que no se le ocurrió mejor cosa que decirme que las niñas se comían los mocos. Hasta ahí llegó la cercanía a las niñas. Los reclamos de las mamás de esas niñas a mi mamá por el hijo besucón también se cortaron. Del susto pasé a la vergüenza.

De las pocas cartas que habré escrito, esa niña debió haber recibido un par. Muchas disculpas, muchas palabras de amistad. Las cosas se enfriaron mucho, hasta que me dieron lo que se llama un “cunetiao”: un beso dirigido hacia la mejilla donde el receptor corre, audazmente, la cara y termina el saludo/despida en la boca. Mi primer beso. Terminé enojado.

Pero de *Gracia y el Forastero*, pasé a *Un Mundo Feliz*. El único libro del liceo que me gustó. Cuando iba en la básica me gustaron *Las crónicas de Narnia* y *Papelucho y mi hermana Ji*. Este último, especialmente, cuando nació mi hermana y mis papás me dijeron que debía cuidarla y estar orgulloso de ser hermano mayor, algo que me tomé muy en serio. Pero pasaron varios años para encontrar un libro que me volviese a llamar la atención y/o hiciera que en mi imaginación fuese uno de los personajes del libro. *Un Mundo Feliz* no me invitaba, para nada, a querer ser algún personaje, aunque me impresionaba imaginar una reserva de personas o un mundo tan automatizado, categorizador. La invitación fue, entonces, a reflexionar lo que estaba viviendo. Se lo comenté a mi abuelo, y aunque en el liceo tenía los típicos ramos de historia, lenguaje y todos esos, con él entendí que no había sido gobierno militar, sino que dictadura cívico-militar, que no se trataba de un modelo de economía social de mercado, sino de desincentivo a la industrialización, y que no se trata de flexibilidad laboral para los trabajadores, precisamente.

La cuestión es que me fue muy complicado entender que sí me gustaba leer, lo que pasaba es que no sabía bien qué, ni cómo. Con los años estuve muy perdido y sólo atiné a escribir, pues aun así tenía una necesidad de usar las palabras para algo más. Entre cuentos cortos y algunos poemas logré hacerme algunos cupos en un par de talleres literarios que organizaba por el 2019 la Universidad Finis Terrae y, el 2021, Balmaceda Arte Joven; allí, respectivamente, conocí a Alejandra Costamagna y a Mauricio Redolés.

Enganché rápidamente cuando Costamagna nos enseñó a Pía Barros. La rapidez de sus cuentos, el suspenso que me agarraba con sus palabras, me encantaron. De ahí fui saltando a otros autores, quería leer más, así que también aprendí cómo ir a una biblioteca. No es que nunca me hubiesen llamado la atención, sino que nadie nunca me invitó ni tampoco nos llevaron en el colegio, ni en la básica ni en la media. Entonces, mi noción de ir a la biblioteca era sólo de caricatura, es decir, tenías que ser un investigador o algo así, tener un propósito más que el mero hecho de leer, para ir a una biblioteca (Ver imagen 22).



Justo coincidió con una ruptura amorosa de juventud, de esas que duran algunos años. Entonces aprovechaba de pasar tardes enteras en la Biblioteca de Santiago. Tenía una micro⁴⁶, la B26, que me dejaba justo a la entrada desde mi casa.

En un año conocí tantos autores, que alguna idea ya pude hacerme de qué me gustaba y cómo me gustaba, para enganchar con un libro. Lihn, Cortázar, Bolaño, Berenguer, Pizarnik, Vallejo, entre otros.

Aunque, eso sí, con Redolés aprendí a leer poesía. Durante el liceo tenía un amigo que venía de Ecuador, siempre me prestaba el mismo libro de César Vallejo, aunque nunca le presté mucha atención. Me causaba gracia que se supiera Los heraldos negros de memoria, y aunque nunca me puse a pensar sobre lo que declamaba, lo pasaba bien en su casa donde tenía muchos libros de poesía y novelas clásicas. Prácticamente seis años pasaron para poder prestar atención a lo leído, cuando en una sesión del taller Redolés lo mencionó, lo recitó y nos invitó a pensarlo.

La mamá de mi amigo y su abuelo lo hacían leer mucho desde pequeño. Cada novela que había en la casa la iba recorriendo e imaginando, mientras jugaba en su patio. Para mí era impensado poder leerme La Ilíada o La Odisea, en cambio él pasaba metido en los recreos releyéndolas. En mi caso, cuando era pequeño veía a mi mamá leer a Octavio Paz y Amado Nervo; también tengo recuerdos de ella declamándome En paz, muy apasionadamente, en el patio debajo del parrón. Luego, con los años, fueron llegando mis hermanos, hubo muchas responsabilidades para ella, se cortaron sus tardes de poesía y ya no recuerdo que haya vuelto a tomar un libro.

La importancia del gusto por la lectura debe ser algo traspasado, pero no sólo como una lista de trabajos o evaluaciones, sino desde las experiencias, pues requiere de un posicionamiento para comprender lo leído. De todos modos, para disfrutarla y transferir aquel gusto, se necesita tiempo y un ambiente apropiado. Entonces, ¿están las condiciones para que aquello sea una opción desde todos los hogares? A su vez, con los años la inmigración experiencia peores condiciones de habitación y trabajo. La realidad que vivía mi amigo, por allá en el 2005, aun cuando no era del todo buena, era mucho mejor que las actualmente evidenciadas, por lo tanto, es en las instituciones educativas donde esa experiencia debe tener lugar, mientras se lucha por mejorar las condiciones de vivienda.

46 Bus del transporte público.





Imagen 22: Biblioteca de Santiago. Recuperada de <https://www.bibliotecasantiago.gov.cl/historia>

PARTE DOS

LEER EL MUNDO

Cuando Ana María me mencionó la idea de armar un proyecto, fue después de haber realizado un taller presencial con las niñas de la OCACH, el año 2018. En aquella instancia, ella comenzó con una actividad de yoga infantil, luego era mi turno con mi taller de identificación de espacios y Carmen (Yoyi) terminó con uno de dibujo. En toda esa jornada, Ruth (Ruthy) fue quien nos presentó y medió hacia la generación de confianzas entre las niñas y nosotras. El objetivo del taller que realicé era identificar espacios comunes de la Población La Victoria, lugar donde la mayoría de las niñas vivían y/o estudiaban, para, posteriormente, compartir gustos y recuerdos vividos en aquellos espacios. Resultó ser una jornada muy bonita para las niñas, donde la pasaron muy bien y pudieron compartir entre ellas y con nosotras.

Con esta experiencia, comencé a armar una línea de investigación con respecto a la ciudad como espacio de inspiraciones, donde los lugares comunes pertenecen a todas, y cada quien podría crear sus relatos desde sus vivencias. Para ello, se iban a realizar visitas a parques y barrios particulares, acompañadas de lecturas de fragmentos de novelas, cuentos y poemas que lograban situarse en algunos de estos espacios o con alguno de los elementos presentes en ellos. Con este material, se buscaría rescatar la



percepción de ciudad de las niñas inmigradas, además de desmitificar el rol del escritor. Nadie habría imaginado una pandemia.

Confieso que el encierro me resultó complejo para repensar la línea de investigación, por lo mismo, se tradujo en algo tan experimental. A lo único que pude echar mano, fue a mis recuerdos. ¿Cómo me hubiese gustado aprender a encariñarme con la lectura? ¿Cómo lo hicieron mis educadores conmigo? ¿Cómo les gustaría aprender a las niñas de la OCACH?

Todos los talleres fueron conversados con el equipo de LEM, pues era importante mediar esta curiosidad desde distintas líneas, pero, también, considerando las realidades y vivencias que fuesen aflorando en cada instancia. Mis talleres siempre debieron seccionarse por temas, pues había mucha conversación. Necesitaba conocer a las niñas, para no caer en sólo abordar las cosas desde cómo me hubiese gustado a mí, imponer mi punto de vista, sino por el contrario, usar mis experiencias para abrir conversación: que me vieran como un ser humano, una persona, y no el “tío” que les hacía “clases”.

Tabla 05: Talleres temáticos del primer ciclo LEM

Taller	Código	Sección
Mi hogar y Yo, en la vida cotidiana (parte 1)	T1S1	Presentación y conversación sobre videos de artistas con temática de Habitar
	T1S2	Conversación ¿Qué cosas nos gustaría aprender en los talleres a futuro?
Mi hogar y Yo, en la vida cotidiana (parte 2)	T2S1	Cadáver exquisito
	T2S2	Conversación con las artistas que enviaron los videos en el taller pasado
Bichos y monstruos: fomento lecto-escritor desde la curiosidad y el temor	T3S1	Cuento “Anochecer de verano”
	T3S2	Monstruos e híbridos
Recorriendo el mundo desde nuestra casa	T4S1	Recorriendo nuestra ida al colegio
	T4S2	Descubriendo lugares del mundo



MI HOGAR Y YO, EN LA VIDA COTIDIANA

A través de las experiencias lectoras que Michèle Petit (2015) comparte en su texto *Leer el mundo* logré formular dos secciones, una para cada uno de mis dos primeros talleres (T1S1 y T2S2). Los dos primeros talleres se llamaron “Mi hogar y Yo, en la vida cotidiana”. En ellos, se buscaba comprender el habitar de las otras personas, identificar las emociones presentes en aquellos hogares y observar cómo el habitar es el resultado de una modificación recíproca entre el espacio habitado y el habitante (Pallasmaa, 2016). Seis artistas visuales y audiovisuales⁴⁷ crearon videos breves que representaban sus formas de percibir su habitar e invitaban a que las niñas que quisieran respondieran con video-cartas, abiertas o dirigidas a algún artista en específico. También fueron recibidas seis video-cartas enviadas por las niñas (Ver imagen 23).



Imagen 23. Vista de pantalla de uno de los talleres de la línea Habitar (Registro del T1S1)

En la sección T1S1 se buscó recoger gustos y juegos que quisieran realizar las niñas a lo largo de LEM. Fue algo muy útil, pues en los talleres posteriores, tanto de esta línea como de las demás, se recogieron algunos de estos elementos como conectores o captadores de atención. También para nosotras fue una manera de mantenernos actualizadas y pensarnos desde estos nuevos intereses. La conversación fue guiada por una niña del grupo que quiso tomar aquella responsabilidad, y mediada por Ruth y por

⁴⁷ María Cortés con *En casa*, Ignacio Silva con *Blanda miga*, Constanza Maldonado con *Habitar*, Francisca López con *Habitar*, Valentina Gaete con *Leer hogar* y Pablo Rojas con *Así es mi hogar*.



mí. Al principio de esta sección, estaba muy perdido, pues las niñas comenzaron a hablar sobre qué habían soñado, pero luego de pedirnos a Ruthy y a mí que les contáramos algo de nuestras vidas, ellas comenzaron a hablar e interactuar con más facilidad sobre sus intereses, reconectando con el propósito inicial de la actividad.

El taller 2, aun cuando fue pensado, principalmente, como la continuidad del taller 1, tuvo en su primera sección (T2S1) la gracia de enseñar una técnica de creación literaria colaborativa, un cadáver exquisito. Rosena fue la personaje a disposición de este ejercicio, quien estaba aburrida en su casa, sin saber a qué cosas jugar, pues afuera estaba lloviendo. Este taller fue realizado en invierno. Haciendo uso de diapositivas de Power Point, se presentaron imágenes de los mismos video-cartas enviados por las niñas a las artistas, y que hacían referencia a la situación en la cual estaba Rosena. Además, fueron agregados elementos que pudiesen guiar las respuestas de las niñas, en caso de que se necesitara apoyo al inventar soluciones (Ver imagen 24).

¡Pero estaba lloviendo!

“¿Qué podré hacer?”
Dijo Rosena

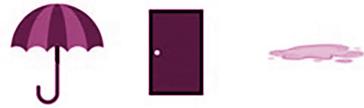


Imagen 24: Vista de presentación T2S1 ejercicio de cadáver exquisito “Rosena está aburrida”

El ejercicio tuvo buena acogida, y las respuestas estuvieron muy relacionadas con las acciones vistas en las video-cartas enviadas. Al mismo tiempo, la actividad permitió recoger dinámicas propias de cada hogar (Ver imagen 25).



¡Ayudemos a Rosena!



- Siempre hay que tener paraguas. Puede salir con paraguas y bota de aguas y esas cosas que parecen bolsa... abrigarse mucho
- Que use abrigo de lluvias, para que estemos sequitos para que nuestras mamás no se enojen, que limpian todo, porque las mamis se pueden enojar, porque las mamis hacen todo.
- Se debe abrigar para que no se resfríe
- Si Rosena sale a jugar y vuelve y ensucia, debe ayudar a limpiar
- Si Rosena no tiene patio, quizás tenga balcón y puede salir a mirar el paisaje
- Con botas, Rosena puede saltar en el charco

Imagen 25: Vista de presentación T2S1 respuestas a una situación del ejercicio cadáver exquisito “Rosena está aburrida”

La creación de este ejercicio responde a la necesidad de contar con alguna herramienta que, de manera virtual, pudiese ayudarnos a recoger dinámicas del hogar. Muy de la mano con aquello indicado por Macarena García González (2021), quien en su libro reciente *Enseñando a sentir: repertorios éticos en la ficción infantil* analiza narrativas infantiles y dinámicas de enseñanza de éstas, dando cuenta de que en muchas ocasiones son realizadas narrativas propias, debido a la falta de cuentos y herramientas de trabajo para temas complejos.

En el contexto actual de la virtualidad, lo visual cumple un rol muy clave y, en cierta manera, la pandemia aceleró el ingreso de nuevos medios de narrativa para el aprendizaje lector. En gran medida, aquello indicado por Diamela Eltit (DE), escritora y artista chilena, en una entrevista realizada el 2017 por Lorena Pérez (LP), tenía que ser considerado:

LP: ¿En qué momento se escinde tu camino entre las acciones de arte y la literatura?

DE: Yo estudié literatura, tengo formación literaria. Pero sentía, y todavía sigo pensando hasta cierto punto, que el libro es insuficiente, que la letra tiene límites. Y en ese momento, al principio, lo sentía con mucha más fuerza. Sentía que el objeto-libro era un objeto en cierto modo elitista o insuficiente para atravesar espacios. Entonces, en ese momento me pareció muy interesante la salida a otros discursos: las acciones de arte, o el video y su reproducción.” (*En la vereda. Conversaciones sobre cultura y ciudad*. 2017)

En la segunda sección, T2S2, fueron reproducidas las video-cartas de las niñas. Es necesario hacer énfasis en que aquellos materiales fueron enviados por las niñas a través del grupo de Whatsapp creado para y con ellas. Por lo tanto, no era una exposición de



algo enviado de forma privada que transgrediera su intimidad. A esta sección fueron invitadas las artistas que habían enviado sus videos, algunas de ellas incluso respondieron a las video-cartas de las niñas. En aquella oportunidad, estas últimas pudieron hacerles preguntas sobre qué las motivó a ser artistas, y qué cosas les gustaban cuando tenían su misma edad.

Las ganas de conocer gente nueva, pero aún más, la posibilidad de hacer un acercamiento entre sus propias experiencias recientes con las infancias de las artistas, motivó de gran manera a las niñas. Recuerdo que a uno de ellos le encantaba jugar videojuegos y, precisamente, una de las artistas visuales realizó un trabajo con material animado en 3D. Para él, saber que por medio de esas herramientas eran realizadas también las gráficas de animaciones de los videojuegos, fue abrirle un espacio para conversar de sí mismo y sus gustos. Fue muy decidir aquello, pues él no era mucho de querer hablar.

El ejercicio realizado, finalmente, contaba con cuatro fases: lectura de la otra, representaciones, interpretaciones e incorporación. En la *lectura de la otra* se veía cómo habitaban otras personas, la importancia de esta instancia fue abrir el espacio de conversación hacia los habitares propios, bajo la idea de Michèle Petit (2015), donde en las expresiones emocionales de otros, es posible encontrar las palabras o las maneras de expresar las emociones propias. Las representaciones hablaban de aquello mismo, lograr identificar maneras distintas de representar las propias vivencias, entregando variadas herramientas a las niñas para pensar su entorno próximo. Esto se conectaba con las interpretaciones, pues se buscaba responder qué leo en las representaciones de la vida cotidiana de otras personas. Finalmente, la incorporación se visibilizaba cuando existían respuestas en video-cartas o preguntas en la conversación con las artistas y las niñas, donde la curiosidad y las expresiones propias podían tomar un lugar abierto a recibirlas.

La importancia de este proceso, en niñas inmigradas, se vuelve un “tema difícil”, como indica Macarena García González (2021), en su reflexión sobre literatura infantil y migración:

La literatura infantil sobre migración suele presentar así el movimiento de personas en sus rasgos menos problemáticos, eludiendo las complejas fuerzas que llevan a personas a cambiar de residencia, las múltiples dificultades que se encuentran en ese camino y cómo en estas se viven exclusiones racistas [...] La migración se trataba más bien en cuanto al desafío de <<integrar>> a extranjeros. (Macarena García González, 2021 p.67-68)

Al respecto, no fue fácil ni posible encontrar libros que hablasen de una manera ideal sobre niñez inmigrada y espacio, sin que se cayese en invisibilizar cuestiones relacionadas con la exclusión y el racismo. Por lo anterior, comenzar los talleres de la línea de investigación “Habitar” de esta manera resultó ser una buena opción, tanto para la línea misma como para el proyecto.



BICHOS Y MONSTRUOS: FOMENTO LECTO-ESCRITOR DESDE LA CURIOSIDAD Y EL TEMOR

Recuerdo que en uno de los talleres donde asistí a Ruthy, las niñas expresaron su miedo y rechazo hacia los bichos, especialmente hacia las arañas. Cotidianamente, en las casas, convivimos con bichos. Entonces conversé con el equipo respecto a realizar el próximo taller sobre bichos presentes en la casa y curiosidades sobre ellos. En la ocasión, además, se dio la oportunidad de presentar algunos trabajos en los que estaba concentrado el artista visual Ignacio Silva, quien crea monstruos a partir de partes de distintos bichos; estos monstruos tienen habilidades inimaginables, pues Ignacio no sólo agrega partes de insectos, sino que también nos comenta sobre características propias de aquellas creaciones.

De esta manera, se buscó comprender cómo existían en el hogar elementos y formas de vida interesantes, que pudiesen motivar nuestra imaginación y también requiriesen de nuestro respeto a sus formas de vivir. Los bichos y sus características, al mismo tiempo, podrían ser maleables en dibujos o relatos.

El cuento “Anochecer de verano” —creado para el taller— narra la historia de una niña que había quedado sola en su casa durante un tiempo, pues su madre necesitaba salir. A lo largo del cuento, la niña escuchaba ruidos y veía formas extrañas en su casa, por lo cual llamaba por teléfono a su mamá.



Imagen 26: Polilla imaginada por la niña del cuento “Anochecer de verano”. Ilustración de Ignacio Silva, creada en el contexto del taller. <https://www.instagram.com/ignaciosmundo/>



La mamá calmaba a la niña explicándole algunas rarezas sobre los bichos que iba descubriendo mientras recorría su casa. Al final del cuento, la niña, ya más relajada, se encuentra una araña de rincón debajo del lavaplatos. Ante esta situación, la madre le cuenta que, efectivamente, debe ser cuidadosa con ellas, pero que también son parte de un ecosistema.

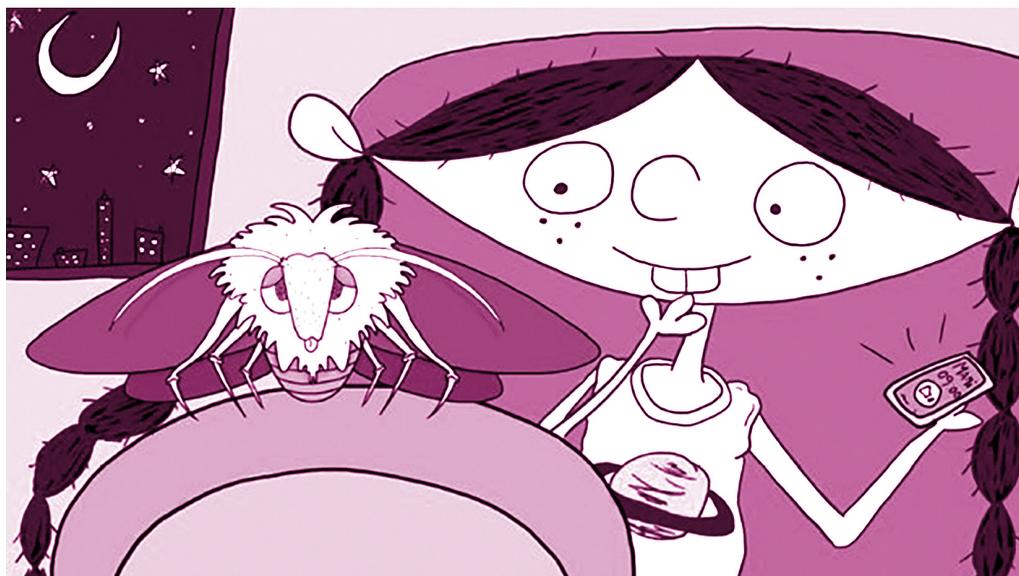


Imagen 27: Polilla identificada por la niña del cuento "Anochecer de verano". Dibujo de Ignacio Silva.

El cuento tuvo buena recepción, aunque las niñas quedaron algo incrédulas con respecto a los bichos. Algunas contaban sus experiencias y otras volvían a preguntar sobre algunas características que parecían más bien superpoderes en los insectos.

En la siguiente sección, T3S2, Ignacio Silva nos acompañó para hablar sobre su trabajo, explicando cómo creaba sus monstruos y que, a su vez, éstos no tenían por qué ser malvados. Su exposición terminó invitando a las niñas a que buscaran e investigaran sobre los bichos que existían en sus casas, y se animasen a dibujar sus propios monstruos.





Imagen N°28: Dibujo de una niña participante del taller

El taller tuvo una muy buena recepción, y finalizó con algunos dibujos de monstruos realizados por las niñas, invitando, incluso, a otras futuras actividades posibles a Ignacio. Al cerrar el taller, tuvimos que volver a hacer un tiempo para que todos viésemos nuevos dibujos realizados.

Se logró que las niñas tuviesen curiosidad y apreciaran las diferencias encontradas en otras formas de vida. En talleres posteriores de otras líneas de investigación de LEM, incluso, se volvió a abordar este tipo de experiencias por medio de otros insectos y cuentos relacionados con descubrir y apreciar las características de las otras, gracias al acercamiento a otras formas de vida.

RECORRIENDO EL MUNDO DESDE NUESTRA CASA

Durante octubre del año 2020 el Ministerio de Educación de Chile, por medio de su ministro, comenzó a realizar campañas para que las estudiantes quisieran volver a las salas de clases, indicando que se ya se cumplía con los protocolos sanitarios necesarios y que, en consecuencia, el riesgo de contagio de coronavirus era mínimo. Las campañas no tuvieron buena acogida, pues aún no había ninguna vacuna aprobada y el tiempo tampoco le dio el favor, pues comenzó una nueva ola de contagios en Chile.



En este contexto, las herramientas de Google Earth podrían ser de utilidad, pues a pesar de que las campañas del gobierno no tuvieron una recepción positiva, las niñas igualmente volvían a hablar sobre el posible regreso presencial a clases en sus colegios y, con ello, podrían retomar algunos de los elementos de sus rutinas.

El ejercicio realizado en la sección T4S1 fue encontrar sus casas por medio de Google Earth con imagen satelital, luego encontrar sus colegios de la misma manera, para así, por medio de la herramienta *Street View*, recorrer el trayecto de sus casas a sus colegios. Fue interesante que, en aquellos trayectos, aun cuando las imágenes de *Street View* no fuesen actualizadas al año de consulta, lograran identificar lugares por donde pasaban e incluso, a una persona que vendía dulces a la entrada del colegio. Por otra parte, aunque no menos interesante, las niñas descubrieron que vivían muy cerca, algunas incluso a sólo algunas casas de distancia.



Imagen 29: Recuperada de Google Street View.

Lo anterior motivó mucho la participación y, en algún momento, fue algo complejo para darle seguimiento a todas las peticiones, por lo cual tuvimos que reordenar la toma de palabra. Fue un taller muy bonito y emotivo, pues también participamos las talleristas, mostrando cuáles eran los entornos de nuestras casas cuando pequeñas, notando que las cosas no habían cambiado tanto.

Posteriormente, en la sección T4S2, fuimos hacia otros países donde se encontraban elementos de interés, por ejemplo: Corea del Sur y el estudio de grabación de la banda BTS, algunos puentes y parques donde habían realizado algunos videoclips; el castillo



de Neuschwanstein, en Alemania, que es tomado por Disney como símbolo de su mundo animado, o el Taj Mahal, que aparece en la historia de *Aladdín*.

La posibilidad de navegar alrededor del mundo fue muy bien recibida y la entrega de este tipo de herramientas fue manejada a nivel de equipo, pues permitía una interacción más fluida con los territorios más alejados, desde los cuales prevenían algunos invitados o se daban algunos intereses que iban apareciendo.

Hacia el final, el ejercicio fue dirigirnos hacia Haití, a algunas ciudades desde las cuales algunas niñas sabían que provenían sus padres. Lamentablemente, la herramienta no contaba con recorridos realizados en el país, por lo cual, no fue posible utilizar Street View.

Este fue un tremendo tirón de orejas para mí, pues en la suposición que una empresa haría un barrido del mundo completo para subirlo a su plataforma, por el hecho de que Chile estuviese ahí, no me cercioré de que aquello incluyese los territorios desde los cuales provenían las familias de las niñas. Lo anterior, se conecta con lo indicado por Macarena García González sobre el contenido de cuentos, aunque llevado hacia la responsabilidad del tallerista y un cuestionamiento permanente a su propia posición:

Las distintas formulaciones no abren espacios para desconfiar de las posiciones y privilegios del que habla, ni pretenden ampliar los registros del sentir, lo que comúnmente consideraríamos como el movimiento de la empatía, ese sentir con otros, sino que parece encarnarse en un mandato a estar más atento a las necesidades de los demás (Macarena García González, 2021, p.32).

PARTE TRES : ENTREVISTAS DE IDESAINA DORLEAN, ESTHERLINE PIERRE Y FELINDA FREDERIC

En esta sección del capítulo de la línea de investigación de “Habitar”, quisiera agradecer a Felinda e Idesaina, quienes muy entusiastas quisieron participar como entrevistadoras, preparando las preguntas y luego llevando la conversación con ambas entrevistadas. Si bien es cierto, participé en las dos instancias, mis intervenciones no eran más que para avanzar, en contadas ocasiones, en los cambios de turnos de las entrevistadoras y, agregar una que otra pregunta en las que compartiera curiosidad con las niñas.

El primer entrevistado fue Makanaky Adn (Ver Imagen 30), poeta haitiano residente en el Valle del Aconcagua, específicamente en la comuna de Putaendo, quien, de modo performativo (*slam*), da a conocer sus poemas a las lecto-escuchas que lo siguen en redes sociales como Instagram, Facebook y YouTube. Ha publicado tres libros de poemas: *Ave*



negra migratoria (2018), *En amor arte* (2020) y *Liberación emocional* (2021), donde la temática de la migración y la nostalgia son transversales.

La segunda entrevistada fue Catalina Larrere (Ver Imagen 31), diseñadora y artista visual chilena residente en el centro-sur de Chile, específicamente en Concepción. Catalina en los últimos años se ha dedicado a realizar talleres para niñas en asociación con distintas organizaciones sociales y museos. Además, es la creadora del libro *Arpilleras. Hilván de memorias* (2019). A ambas artistas, les reitero mis agradecimientos.



Imagen 30: obtenida de RRSS y por gentileza del poeta Makanaky Adn



Imagen 31: obtenida por RRSS y por gentileza de la artista gráfica Catalina Larrere



MAKANAKY ADN



Imagen 32: Vista de pantalla de entrevista a Maknaky Adn, previa aceptación.

Makanaky es un poeta haitiano que tiene 30 años, reside en Putaendo, una comuna próxima a la Cordillera de Los Andes, en la Región de Valparaíso, Chile. Nació en la Isla de la Gonâve, a más de 52 kilómetros de Puerto Príncipe, la capital de Haití.

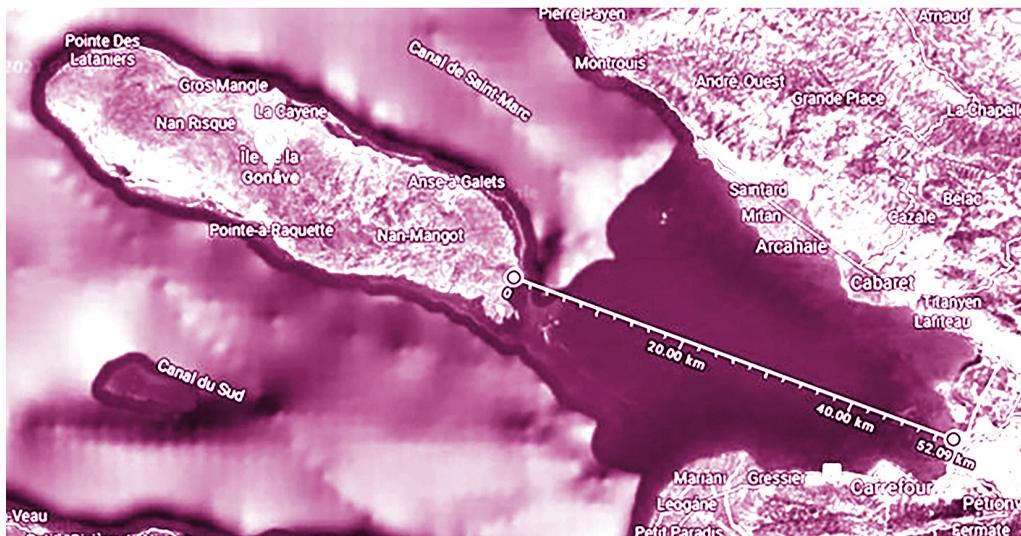


Imagen 33: Recuperada de Google Maps.

Su entrada en la poesía comienza a sus 15 años, gracias a que el programa escolar incluyó literatura.



“Recuerdo que tenía 15 años cuando comencé a escribir poesía. Además, a esta edad, más o menos, según el programa escolar en Haití, ya estábamos comenzando a asistir a clases de literatura. Eso fue de alguna manera también. Pero comencé a esta edad más o menos, 14 o 15 años”.

Si bien, la presencia del programa escolar lo empuja a tomar la poesía como forma de expresión, ésta no comienza como algo serio para él, sino más bien como un juego donde aprovechaba de escribir acrósticos dedicados a una muchacha.

“[Un acróstico] Es un poema que se hace con el nombre de una persona o con el nombre de una ciudad. Las letras van a ir de manera vertical y cada letra va a ser el inicio de un verso o una frase, con las cuales la persona que está escribiendo va a construir este poema. Yo estaba escribiendo pequeños poemas así para conquistar al corazón de una chica. Entonces, el amor fue mi fuente de inspiración desde un inicio.”

La poesía como género escogido, y no otro, se encuentra fuertemente conectada con los incentivos de su entorno, pues tanto su padre y abuelo, como el vecindario mismo en el cual fue creciendo, acostumbraban a contar historias breves y crear canciones, que posteriormente eran compartidas con los demás.

“Como nací en Haití, crecí en un espacio en la Gonâve, que es una isla a un par de kilómetros en comparación con la ciudad, Puerto Príncipe. Aquí, en la familia, en el vecindario, toda la gente contaba historias, porque es una cultura que, en la noche, la familia generalmente se reúne para contar algo, para contar pequeñas historias. Cantan canciones y todo eso que se llama adivinanzas, creo que se llama en español. Todo eso va a darme algo de ganas de contar, de una manera especial, con una belleza. Hubo unos estímulos por aquí. Pero mi papá también cantaba, mi papá escribía canciones, es profesor también, y él también era un buen contador de historias. Mi abuelo, también, era un buen contador de historias. Yo creo que crecí así, con eso en la mente. Pero a los 15 años empecé a escribir poesía de verdad.”

Avanzando en su adolescencia, Makanaky tiene un quiebre con los poemas de amor, producto de una mala recepción por parte de una muchacha. Esto lo hace estudiar más sobre poesía, aunque solo, pues se propuso dejar el tema del amor a un lado, entrando en una vorágine de referencias complejas de procesar.

“Estaba con dos idiomas, por una cultura influenciada por otra. Entonces, también, con poetas haitianos que tienen premios que fueron estudiados afuera, en Francia. Todo eso, hacía que el mundo de la literatura pareciera como un mundo inalcanzable para mí, entonces, yo pensé en algún momento que yo no iba a poder ser poeta. Al principio, dije ‘voy a escribir



para conquistar el corazón de una niña', pero después, una niña rompió un poema y me lo tiró en la cara, porque estábamos... [sonríe] Somos niños, no nos entendemos, todo eso hacía que no quisiera escribir más poemas de amor. Entonces empieza un cambio en mi trabajo poético. Me dije 'no voy a escribir más poemas de amor, voy a escribir cosas de mi vida, cosas que he vivido o cómo me siento en la sociedad', y también, por aquí, analizando esta educación que recibí, que me generaba complejo de inferioridad y hasta afectarme como un artista joven que necesitaba referentes, y tenía desilusión, dudas. Hasta el 2015, que encontré una forma de poesía que vino, de algún modo, a romper estructuras sociales, porque es una forma de poesía que saca la poesía del libro, llevándolo a espacios públicos, para hacer más impactos. Es una forma de poesía que también no exige tantas reglas como estos poetas que estaba leyendo, que me daban miedo, como niño, que decía 'oh no, son demasiado grandes, no voy a poder, son muy complejas las cosas que escriben'. Me dije 'bueno, voy a hacer esta forma de poesía que es más libre'. Pero, pasando por esta forma de poesía, con el tiempo, volviéndome maduro, puedo volver a estos libros que parecían demasiado grandes para mí, estudiarlos ahora, entender lo que dicen, sin miedo ahora, y hasta decidir reflexiones que van más allá de todo eso, que tienen que ver con la política, la vida social que uno vive, todo eso, y a generar reflexiones sobre cómo podríamos tener un mundo mejor, una sociedad mejor, mejores personas, y que todos puedan tener el mismo derecho de vivir en las sociedades, y sobre todo, de todo este continente.”

La migración a Chile habla de un proyecto de reunificación familiar complejo y truncado. Su madre y padre se encuentran en Guadalupe, archipiélago de las Antillas que actualmente es administrada como Departamento de ultramar por Francia. Sus hermanas se encuentran estudiando en Francia. Fue criado por su abuela en Haití, junto con su hermano.

“Hoy tengo doce años / mi abuela me dice / ¡Hace tuto niñito de mamá! / Y en cada gesto / no llores / esto se repite. Cada gota de lágrima / es más pena que despierta/ ¡Que ya ha regresado a buscarte en Haití / sueña a tu mamá así! [...] ¡Hace tuto niñito de mamá! / Estoy tarareando esas palabras que siempre te dirán/ como puedes reducir la lluvia / que moja su cara / ella / la extranjera / una sin papeles / por mientras al frente de leyes sin corazón/ No es el destino / es lo que algunos terrícolas hacen de la existencia.” Fragmento del poema ¡Hace tuto niñito de mamá!, de Makanaky Adn⁴⁸

El viaje de Makanaky a Chile tenía como propósito encontrar trabajo, para así darle un alivio a la carga económica de sus padres en Guadalupe y a su abuela en Haití y, posteriormente, poder encontrarse en Chile. Este plan fue truncado por las modificaciones a la política migratoria de Chile durante los últimos cuatro años, donde, en primer lugar,

48 Makanaky Adn, ¡Hace tuto niñito de mamá! https://www.youtube.com/watch?v=CLAwRYc_8A8m



se genera una restricción de visa consular para haitianos (2018) y, luego, una nueva ley migratoria, mucho más restrictiva y que bloquea las posibilidades de cambio del tipo de visado una vez dentro del país (2021).

El fragmento del poema citado, habla de aquella nostalgia por la separación familiar, y el consuelo encontrado en su abuela. Más adelante, el poema avanza en el tiempo, junto con su hablante, mostrándonos cómo esta nostalgia se vuelve algo medular, que marca su crecimiento y añoranzas. Al respecto, Makanaky indica:

“Quería contar una historia migratoria de muchas maneras. Quería viajar hacia mi infancia, y por eso van a ver que el poema empieza así: ‘Hoy tengo doce años, en un guiño, hoy tengo quince años, en un guiño, tengo más de dieciocho años’. Quería hacer ese viaje con la gente, para que también vean su abuela, que también vean cómo eran y puedan sentirse identificados a través de esta historia migratoria que voy a contar, que no va a ser solamente un viaje hacia la infancia, sino también donde estoy contando ahora casi 18 años de una separación familiar.

Mi mamá viajó a vivir a otro país que se llama Guadalupe, en el sur del Caribe. Ella tenía que dejarnos con nuestra abuela, yo y mi hermano. Mi mamá viajaba con mis hermanas hacia allá. Por eso van a ver en algún momento yo dije ‘tus hermanas las nacidas aquí y las guadalupeñas’, tengo dos hermanas guadalupeñas también. Entonces, esta historia migratoria que estoy contando, pero tenía doce años cuando estábamos viviendo yo y mi hermano con mi abuela, que hacía todo lo posible por cuidarnos, educarnos, darnos lo que merecemos como niños, por eso en algún lado van a ver que digo ‘no llores niñito de mamá, no dejes que mi mamá vea que estoy triste también’, porque la idea es mantenerse firme cuando la familia está así, viviendo una situación así; dije: ‘y tu hermano, un alma activa al lado tuyo’, todo esto aparece en este poema.

Ahora estoy en Chile, y no sé hasta cuándo podré volver a ver a mi mamá y a mi abuela, pero con un suspiro también diciendo esas palabras que podrían salir de la boca de mi abuela.”

Con respecto a sus autores favoritos, ya se ha dicho que Makanaky entró sólo a buscar sus referentes en la poesía. De acuerdo con sus momentos, comienza con el poeta haitiano Oswald Durand, muy próximo a su idea de escribir poesía para “conquistar corazones”, tal como él indica. Actualmente, dentro de sus referentes, tiene un lugar muy especial el poeta martinicano Aimé Césaire.

Su país de nacimiento, Haití, ocupa siempre un lugar muy importante en su corazón. Los recuerdos que habitan a Makanaky se mueven entre la nostalgia de su niñez y juventud, y



el sueño que lo acompaña hasta el día de hoy de volver a reunirse con su familia. Su viaje a otro país, además, lo ha hecho reafirmar su amor por Haití, en una mezcla de solidaridad con una tierra, su tierra, odiada, y orgullo por todo lo que en su historia ha debido cargar.

“Mi país favorito es el país donde nací. Y porque mi país, el país donde nací, merece eso. Merece que lo ame, porque, lamentablemente, el país donde nací, es un país odiado por muchos otros países. Por eso, para ser solidario, digo que el país donde nací, que vive todo eso, y yo también lo vivo, digo que es mi país favorito.”

CATALINA LARRERE



Imagen 34: Vista de pantalla de entrevista a Catalina Larrere, previa aceptación

Catalina es diseñadora gráfica, tiene 26 años, actualmente vive en Concepción, una comuna ubicada a 430 kilómetros hacia el sur de Santiago, en la Región del Biobío. Nació en Santiago, Región Metropolitana, aunque a lo largo de su vida ha ido moviéndose entre distintas regiones.



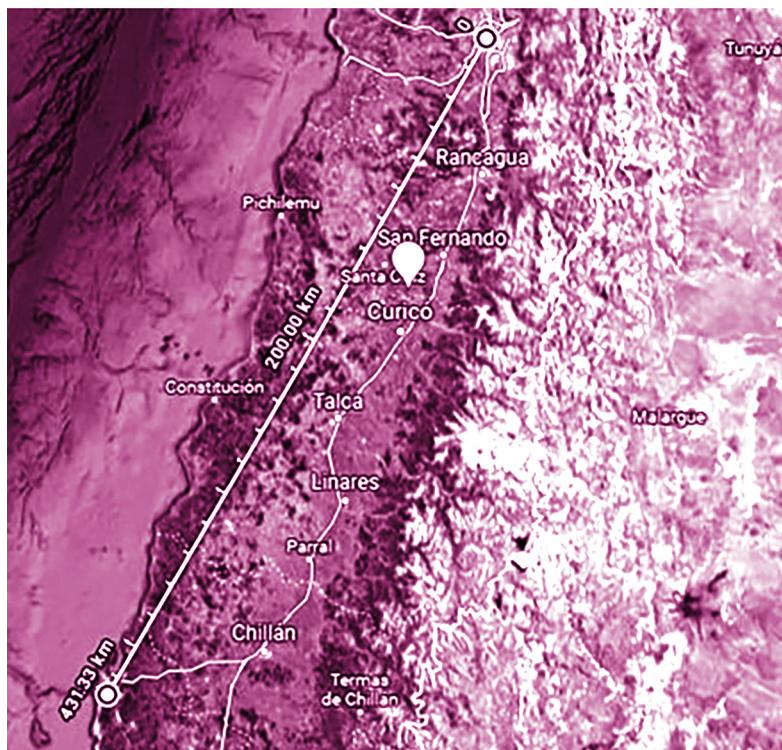


Imagen 35: Recuperada de Google Maps



Imagen 36: Obra gráfica de Catalina Larrere, gentileza de la autora

Sus trabajos de arte comienzan desde niña y con los años comienza a desarrollar un trazo propio, lo cual la anima para abrir sus creaciones hacia las demás personas.

“Yo creo que de muy pequeña hacía trabajos de arte. Quizás los trabajos que ustedes vieron, como mi estilo de dibujo, fueron creados cuando estaba



saliendo del colegio, como a los 17 o 18 años, por ahí. Siempre hacía mis trabajos, pero desde los 17 o 18 años los hacía ya para el público o para mostrárselos a mi familia, incluso para poder ganar dinero con ellos.”

La importancia de contar con un entorno donde se expresen formas de arte, independiente de que sea de manera continua o interrumpida, es algo nuevamente presente. Para Catalina, su familia está ligada —ya sea profesionalmente como su padre fotógrafo, o por gusto, como su abuelo y su madre tejedores— a expresiones artísticas que le rondaron a lo largo de su crecimiento, hasta hacer de ello una decisión de vida.

Yo creo que me inspiró el hecho de que en mi familia siempre hubiera arte. Ningún familiar es artista-artista, pero, por ejemplo, mi abuelo hacía telares con lana, mi mamá, cuando podía, hacía algo con lana o mosaicos, mi papá también hace fotografías; entonces siempre había un poquito de arte en mi mundo. Cuando yo empecé a hacer arte, y empecé a descubrir que era lo que me gustaba, yo decía 'mmm, me siento bien haciendo este arte, funciona, puedo comunicar, me siento bien'. Creo que ahí empezó mi gusto. Me relajaba así, me sentía cómoda. Eso me inspiró, ver que funcionaba, ver que a los otros les gustaba lo que yo podía comunicar, lo que yo sentía, a través del arte.

La inspiración en Violeta Parra y el crecimiento en el arte de Catalina la llevaron a trabajar en el Museo Violeta Parra, conectando sus obras con un espacio dedicado a las de la destacada artista chilena. El hecho de poder encontrar un lugar donde tu figura de inspiración tiene un edificio levantado en homenaje a sus trabajos, habla de un espacio que logra concretar, en primer lugar, el sueño de una cercanía con aquella imagen inspiradora, pero también de la conexión consigo misma del crecimiento en el arte. Otras de las figuras que inspiran su trabajo son el pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín y el pintor español Pablo Picasso.

La curiosidad de Catalina la ha llevado a descubrir técnicas y herramientas donde ha podido expresar sus emociones y enseñar a los demás a transmitir las suyas. Para ella, el dibujo no se limita al uso de lápices plásticos o de palo y papel, sino que también al trazo con hilos sobre telas.

Dibujo con distintos materiales. Creo que todo es dibujo. Dibujo con hilo, dibujo con géneros, con pinturas, con lápiz, hasta con este lápiz pasta puedo dibujar, con lo que tenga, la verdad. Pero sí, es verdad que he dibujado más con tela últimamente, me he enfocado en eso.

La arpillería es una de las técnicas donde en los últimos años más se ha enfocado, realizando incluso talleres para niñas. A partir de su trabajo de título comenzó a investigar grupos de mujeres arpilleras que le enseñaron a perfeccionar su técnica.



La arpillería es un arte textil. Puede significar muchas cosas, la verdad, porque la arpillera es una tela, es solamente una tela, pero que luego las personas empezaron a utilizar para hacer ilustración. La Idesaina preguntaba qué era la ilustración, que es dibujar, y uno puede dibujar con tela. Entonces la arpillera que yo hago es un dibujo con puros pedacitos de tela chiquititos, chiquititos.

Entrar en la arpillería requirió de enseñanza, mucha observación y acompañamiento. Si bien la curiosidad forma parte importante de haber adquirido este conocimiento, haber vivido aquella experiencia le permitió abrirse a la arpillería como una opción para adoptar.

“Felinda: ¿Cómo se dio cuenta que le gustan los bordados?”

Catalina: Creo que, observando, primero. Primero me gustaba verlos, sabía que eran muy lindos. Y luego comencé a estudiar la historia del bordado, a preguntar a las mujeres que bordaban, así como ustedes lo que están haciendo ahora, empecé haciendo entrevistas a mujeres que hacían bordado y cuando las iba a entrevistar, veía que ellas estaban bordando; como si yo ahora estuviera acá con ustedes en una mesa y les contesto mientras estoy bordando. Yo decía 'oh, que interesante cómo lo están haciendo', y sólo viéndolas empecé a aprender. Un día dije '¿y si hago uno, y si me atrevo a hacer uno?' Tenía unos materiales e hice uno y ahí empecé a hacer muchos más, no paré. Así que, probando, observando y probando.

Como se ha mencionado, la transmisión de las emociones es un pilar en la obra de Catalina. Independiente de la técnica utilizada, podemos ver en sus trabajos formas visuales, a veces acompañadas de textos breves, que buscan expresar emociones, darle imagen a distintos momentos emocionales que logren ser reinterpretadas por quienes las ven. Al mismo tiempo, la técnica empleada cuenta con la limitante de lo que podría llamar “euforia” de la emoción, es decir, qué tan fuerte y/o inmediata es aquella emoción como para contenerla y trabajar una arpillera o dejarla desbordar en dibujos y palabras.

Idesaina: ¿En qué se caracteriza ser artista?

Catalina: Yo creo que, en la sensibilidad, en el buen sentido, porque de repente uno dice que ser sensible es algo malo, porque se la pasa llorando. ¿Han escuchado eso? Dicen 'ay, que eres tonta, lloras mucho'. Yo creo que no, yo creo que, al contrario, uno llora por pena o por alegría. Yo lloro mucho, o porque me da felicidad o porque tengo pena, entonces siento que el arte me permite no poder llorar tanto y poder mostrarlo a través del dibujo. Y para tener dibujos, en el tema dibujos hay que ser sensible, poder comunicar algo, porque de repente el artista ve cosas donde los demás no ven, y al



menos mi tarea es hacer que todos vean un poquito lo que yo veo, y poder sensibilizar.

La sensibilidad a la cual se refiere puede verse plasmada tanto en la manera como se conectan hechos vividos, evidenciados, como también sucesos leídos, que requieren ser sensibilizados. Al respecto, entonces, el arte lo utiliza como una manera de poder mediar distintas reacciones. Para ello, la conjugación del diseño gráfico y el arte han podido ir guiando sus obras desde el planteamiento de propósitos a ser comunicados y luego pensar estrategias que le permitan lograrlo de mejor manera.

El libro *Arpilleras. Hilván de memorias* fue publicado el año 2018. Este trabajo tiene su origen en la observación de la técnica y fue avanzando desde la curiosidad. Comienza como un estudio universitario para terminar su carrera de diseñadora y termina como un gran orgullo para ella, convirtiéndose en un hito importante que impulsa aún más sus energías y su carrera.

El trabajo que más me ha gustado hacer y el más importante para mí fue hacer un libro, sobre los bordados. Creo que ese fue mi mayor trabajo porque nunca me imaginé que iba a hacer un libro, escribir un libro, imprimirlo y poder verlo en una librería grande [...] Se acuerdan que al principio les dije que partí entrevistando, entrevistando como ustedes, viste, ustedes podrían hacer un libro también.



CONTENIDO MULTIMEDIA



Código QR 1: Canal de Youtube de Makanaky Adn



Código QR 2: Instagram de Makanaky Adn



Código QR 3: Libro de Catalina Larrere Arpilleras
Hilván de memorias en Buscalibre



Código QR 4: Instagram de Catalina Larrere



REFERENCIAS

- Gonzáles, M. G. (2021). *Enseñando a sentir*. Santiago de Chile: Editorial Metales Pesados.
- Pallasmaa, J. (2016). *Habitar*. Editorial GG.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

COLABORADORAS, REFERENTES Y LUGARES

Felinda: Participante de los talleres LEM y entrevistadora de artistas para la línea de investigación “Habitar”.

Idesaina: Participante de los talleres LEM y entrevistadora de artistas para la línea de investigación “Habitar”.

Estherline: Participante de los talleres LEM y entrevistadora de artistas para la línea de investigación “Habitar”.

Makanaky Adn: Poeta haitiano residente en el Valle del Aconcagua, Región de Valparaíso, Chile.

Catalina Larrere: Diseñadora y arpillera residente en la Región del Biobío, Chile.

Mauricio Redolés: Poeta y músico chileno.

Alejandra Costamagna: Narradora chilena de cuentos y poemas.

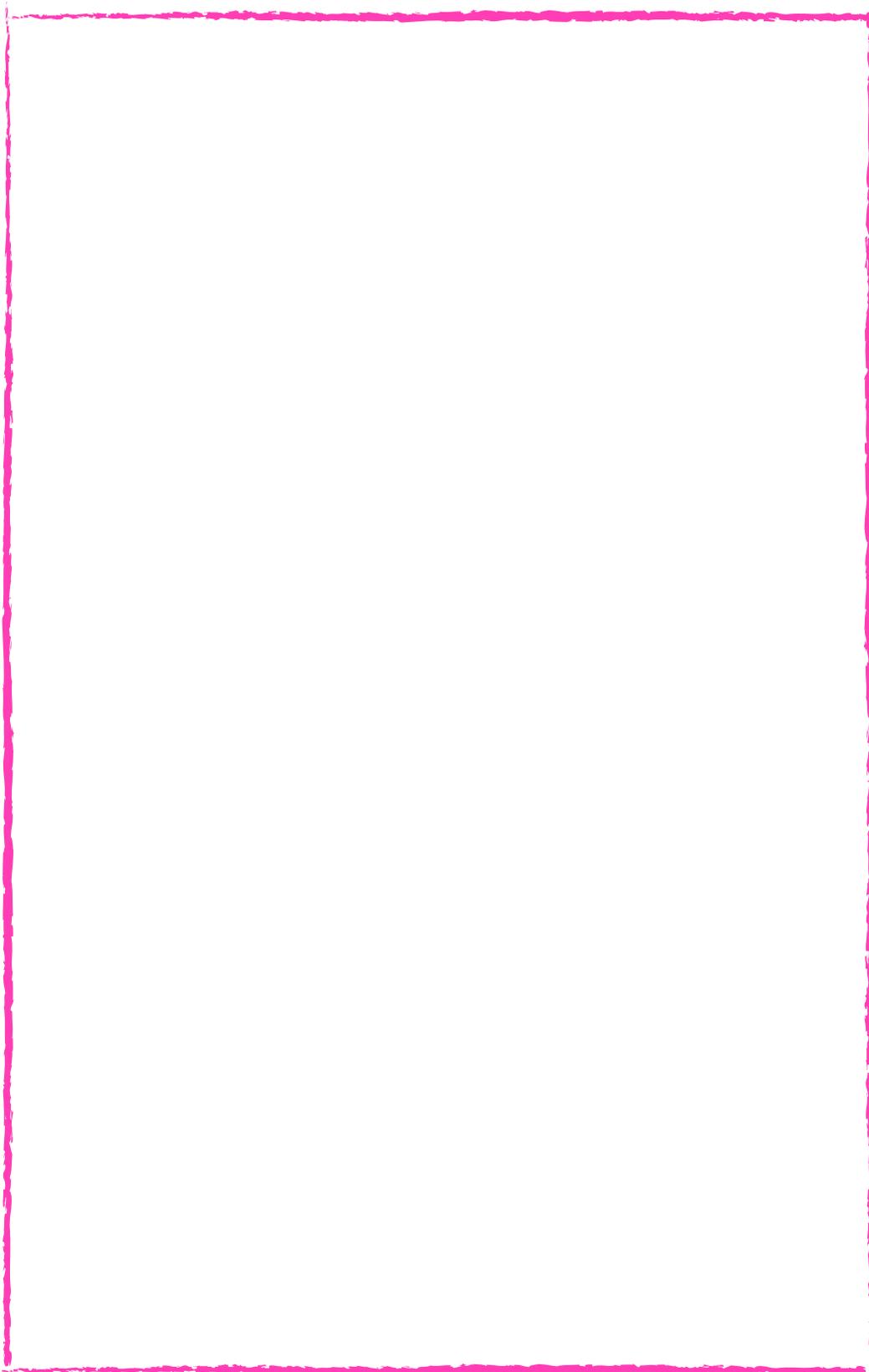
Renca: Comuna de Chile ubicada al norte de la Ciudad de Santiago, en la Región Metropolitana, Chile.

Población Huamachuco 1: Población ubicada en la comuna de Renca, que limita con Dorsal al sur, el Cerro Renca al norte, calle Caupolicán al poniente y Apóstol Santiago al oriente, Región Metropolitana, Chile..





PAUSA LEM - ESPACIO DE LIBERTAD





MEDIACIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL ARTE

Carmen Gloria González Órdenes⁴⁹

En este capítulo se desarrolló la mediación lectora a través del arte, proceso realizado junto a niñas⁵⁰ pertenecientes a la comunidad haitiana de la OCACH. A través de estas líneas se describe el proceso que estuvo enfocado, por un lado, en aprehender para la vida, y por el otro, en generar metodologías que permitiesen a las docentes —a quienes va dirigido principalmente este capítulo— trabajar en contextos interculturales, siendo uno de los puntos centrales de esta metodología el validar las ilustraciones como obras en sí mismas y no como complemento para la literatura infantil

49 Licenciada en artes, Magíster en Educación de la Universidad de Chile y responsable de investigar y desarrollar la línea de mediación lectora a través del arte en el proyecto LEM.

50 Antes de continuar, quisiera recordar la decisión de LEM de escribir en género femenino. Esto, con la finalidad no sólo de agilizar la lectura, sino, y principalmente, para ampliar la reflexión en torno a lo naturalizado que está aún lo masculino y a cómo podemos contribuir para cambiar ciertas lógicas que han devenido de distintos mecanismos hegemónicos de control. Lo que no quiere decir, que “los” y “les” no estén siendo reconocidos, todo lo contrario. Por favor, cada vez que aparezca “las” entiéndase como la incorporación de las tres en sólo una, que las incluye y las respeta. Nota de la autora.



MEDIACIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL ARTE: APREHENDER EXPLORANDO

Cuando me invitaron a trabajar en la idea de crear LEM —porque el proyecto aún estaba en el plano de las ideas—, Ana María, la responsable del proyecto, llegó con un planteamiento claro y mucha esperanza de concretarlo en un proceso que involucrara la lectura, de manera que las niñas adquirieran mayores herramientas para la vida.

En ese momento me visualicé pequeña en mi propia etapa “aprendiendo a leer” y me emocioné tanto que no fui capaz de verbalizarlo. Le dije a Ana que contara conmigo y fue así como comenzamos a trabajar. Yo ya llevaba un año compartiendo con las niñas de la OCACH, pero el norte de este proyecto era, en ese momento, lograr que las niñas desarrollaran aún más sus habilidades a través de distintas líneas de trabajo y fuésemos conociendo el mundo juntas a través de la lectura y, en mi caso, aportar desde el arte.

Luego de varias reuniones con el equipo fuimos vislumbrando las líneas de trabajo que queríamos y podíamos realizar desde nuestra experiencia y saberes.

La adjudicación del Fondo del Libro hizo posible concretar este proyecto, permitiéndonos pasar del mundo de las ideas a leer el mundo⁵¹ desde la mirada de las niñas, con actitud curiosa y mucha creatividad, para ir al encuentro de lo que somos y proyectar lo que queremos ser.

Las reuniones con el equipo se multiplicaron y todo lo que habíamos diseñado para trabajar de forma presencial con las niñas, tuvimos que modificarlo para realizarlo de forma virtual, debido a la pandemia y a los largos periodos de cuarentena vividos durante 2020 y parte de 2021.

Sinceramente, considero que la virtualidad, para efectos de este proyecto, siempre se presentó como una oportunidad para trabajar con la comunidad. Me refiero a que, gracias a la realización de las actividades remotas, pudimos conocer a sus familias y ellas conocer a las nuestras. En educación, por cierto, se habla un montón de trabajar con la comunidad educativa, pero poco se hace en la realidad debido a distintos factores, entre ellos tiempo y, a veces, voluntad. En cuántas oportunidades escuchamos hablar en la escuela sobre la comunidad educativa, entendiendo, tal vez, que la comunidad estaba compuesta por niñas y docentes; sin embargo, es un término que abarca muchísimo más: familias, directivos, asistentes, inspectores, las hermanas que asisten a otros colegios o que aún no están en edad escolar, etc.

51 Frase desarrollada por Michèle Petit en su texto *Leer el mundo* y que nos inspiró como equipo para denominar este proyecto como *Leamos el mundo (LEM)*.



De esta manera, gracias a las actividades remotas nos fue posible conocer a los adultos que viven con las niñas y a sus hermanas, que muchas veces se pegaban a la cámara para sumarse y participar, aunque aún no hablaran o apenas caminaran. Todos estos factores se transformaron en verdaderas oportunidades para conocer más a las niñas y así generar un aprendizaje verdaderamente situado⁵².

Cuando hago referencia al aprendizaje situado, lo hago en ambas direcciones, es decir, la virtualidad nos permitió conocer el contexto de las niñas con mayor profundidad, lo que se traduciría en la generación de actividades más coherentes a sus intereses y, también, la valoración de este aprendizaje nos permitiría a nosotras replantearnos otras formas de aprender y construir en base a ese aprendizaje, siempre de forma colaborativa.

Sé que todos estos términos (comunidad, aprendizaje situado, trabajo colaborativo) están profundamente manoseados, pero aquí, a lo largo de este proyecto, puedo dar fe de que fueron procesos reales y honestos, porque entendíamos que este proyecto lo hacíamos nosotras y actuamos según cómo nos hubiese gustado que, a esa edad, nos hubiesen mostrado el mundo. Es por ello, que nunca perdimos de vista la importancia de lo humano para trabajar con una comunidad que generosamente nos permitió aprehender juntas.

Desde aquí entonces, es que, a través de este relato, me interesa rescatar el trabajo colaborativo, el aprendizaje situado, la importancia de la experiencia personal como práctica pedagógica y la inexistencia de recetas cuando trabajamos con personas. Es un relato dirigido a docentes y a estudiantes de pedagogía, principalmente, pero no excluye a todas aquellas otras personas adultas que interactúan diariamente con niñas.

Si bien este proyecto tiene distintos objetivos, por un lado, estaba lo antes mencionado en cuanto a desarrollar herramientas que les permitieran a las niñas, a través de la lectura, aprehender para la vida, y por el otro, generar metodologías que le permitiese a las docentes trabajar en contextos interculturales. Particularmente, en mi línea de trabajo, mediación lectora a través del arte, me interesaba responder mediante este lindo proceso de vinculación con las niñas y el equipo, a la siguiente pregunta: ¿Qué metodología a través del arte es posible generar para el trabajo en contextos interculturales? Y es la pregunta que intentaré responder a lo largo de este capítulo.

52 El aprendizaje situado es entendido genéricamente como “una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria”. Stein, David. “Situated learning in adult education”, en ERIC Digest, núm. 195, 1998.



METODOLOGÍA

UN ACERCAMIENTO A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿INTERCULTURALIDAD O TRANSCULTURALIDAD?

Cada una de las definiciones y conceptos trabajados en el proyecto fueron previamente socializadas con el equipo, con la intención de unificar criterios y de ir construyendo nuestras líneas basadas en un conocimiento conjunto y sincronizado.

Debido a lo anterior, es que para transitar por la metodología en torno a mediación lectora construida a lo largo de este proyecto, fue importante visibilizar desde dónde me sitúo al momento de dialogar en un escenario intercultural, que con el pasar del tiempo y, luego de escuchar e ir conociendo más a las niñas, me di cuenta de que nos unía también la transculturalidad, existente tanto en ellas como en nosotras.

Fue así como para trabajar la interculturalidad, me pareció relevante la definición que entrega la UNESCO, que la entiende como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo.”⁵³ La conceptualización de la UNESCO me hace sentido porque es una definición simple, pero que engloba lo esencial, relevando “el respeto” como forma de llegar a la generación de expresiones culturales compartidas. No obstante, y luego de haber sido parte de este proyecto, le agregaría a esta definición: “del respeto de las subjetividades mutuas”. Esto, lo menciono porque ese fue el norte cuando comenzamos, fijándonos como meta desarrollar y potenciar nuevas herramientas que permitiesen a las niñas leer este mundo que muchas veces es tan hostil.

Ahora bien, tanto nosotras como las niñas habitamos un espacio de transculturalidad, en tanto **proceso donde se asimila una cultura por otra, resultando una nueva identidad cultural**⁵⁴. Los chilenos, a partir de la colonización española, vivimos una fuerte transculturalidad, al igual que el pueblo haitiano, a partir de la conquista francesa. Luego, estas familias haitianas, con la llegada a Chile, experimentan un nuevo proceso de aculturación, tal como lo evidencia este relato:

“Como más comidas de mi país, pero también me gusta la comida chilena; del idioma... hablo más el español, porque poco a poco se me están olvidando algunas palabras en kreyol y a veces cuando hablo con mi familia en Haití, como ellos no más hablan kreyol, debo hablarles kreyol y a veces se me olvidan algunas palabras y a veces le cambio el kreyol al español. Siempre

⁵³ Recuperado de: <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>.

⁵⁴ Definición entregada por el antropólogo cubano Fernando Ortiz (1881-1969).



en mi casa hablo el español, pero algunas veces en la escuela digo algunas palabras en kreyol con mis amigas haitianas. Estoy más acostumbrada a lo chileno y es porque cuando salí de Haití era muy chica, entonces al tiempo me fui desarrollando y como que estoy acostumbrándome más a esta cultura. Me gusta mucho el acento chileno, me gusta cuando me ponen el ‘po’ en todas las frases que dicen. Me gusta mucho el kreyol también, porque es mi idioma y lo amo.” Idesaina, 13 años.

Este aporte generoso por parte de Idesaina, contándonos lo que para ella ha sido una fracción de su proceso cultural en Chile, grafica a grandes rasgos el contexto de transculturación que han vivido las niñas de la OCACH, porque las más grandes llegaron cuando aún eran muy pequeñas y las más pequeñas nacieron acá, y si bien saben kreyol, mayoritariamente hablan español.

Por lo mismo, es que como equipo trabajamos tanto la cultura haitiana como la chilena y fuimos incorporando, a través de invitadas de distintos países que colaboraron en nuestros talleres, a otras culturas, con la finalidad de que las niñas comprendieran la importancia de la valoración de todas las culturas y su relevancia en la construcción de identidades.

Comprender estos procesos, más allá de los conceptos, resultó fundamental para desarrollar la línea de investigación mediación lectora a través de la visualidad, porque las narraciones no ocurren solamente de forma escrita, bien lo sabe la publicidad o los colonizadores, quienes evangelizaron a través de la imagen. En este caso, mi intención estaba lejos de querer evangelizar, muy por el contrario, lo que buscaba a través de esta línea era que las niñas comprendieran que existen distintas formas de narrar y que a través de la imagen también podemos leer, sobre todo con las más pequeñas.

En esa misma dirección, y antes de pasar a la mediación lectora, me parece importante definir qué entiendo por mediación y el por qué ésta se presenta como una herramienta fundamental para este proyecto.

MEDIACIÓN COMO ANDAMIAJE

Para comprender desde dónde me sitúo al momento de hablar de mediación, es importante que nos detengamos brevemente en las teorías de tres autores: Vigotsky (1978), Bruner (1997) y Feuerstein (1977).

Partiendo por Vigotsky (1978)⁵⁵, para quien la mediación se relaciona con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), teoría donde plantea que esta zona existe entre el nivel de

⁵⁵ Lev Vigotsky (1896 -1934) fue un psicólogo soviético, quien dedicó su vida a la enseñanza y, debido a sus teorías, es considerado el padre de la mediación.



desarrollo real (lo que el niño puede realizar por sí mismo) y un nivel de desarrollo potencial (lo que el niño puede llegar a hacer con ayuda de un otro más conocedor). Esta zona representa la columna por la que se moviliza la mediación en el contexto pedagógico y también en los espacios no formales. Luego, aparecerán otros autores, como Bruner (1997)⁵⁶, quien observará la ZDP de Vigotsky para plantear su teoría del andamiaje, la cual es una especie de metáfora, donde quien “sabe más”, en este caso la mediadora, proporcionará los “andamios”, entendiendo los andamios como la ayuda necesaria para que las estudiantes consigan desarrollar de la mejor forma los objetivos y desafíos que se les presenta en cada actividad. Cuando los objetivos son alcanzados por las niñas, los “andamios” comienzan a eliminarse progresivamente permitiendo que las estudiantes continúen su aprendizaje de forma más autónoma, siendo esa autonomía la gran ventaja de esta teoría, porque le permite las niñas ser protagonistas de su aprendizaje. En este sentido, quisiera mencionar que, en el segundo taller de bordado, Nodeline, de 6 años, abrió su micrófono para explicarle a Jefferson, de 8 años, cómo debía bordar. Esta reacción fue espontánea y nadie la interrumpió, hasta que a Jefferson le quedó claro el proceso, momento en que vino el refuerzo positivo hacia él por preguntar y hacia Nodeline por responder de forma voluntaria, empática y con mucha claridad la pregunta de su compañero.

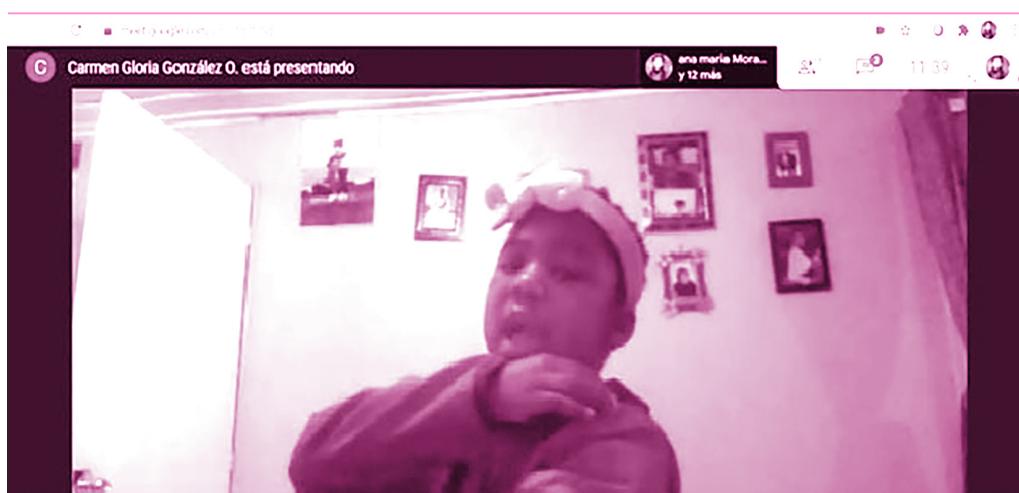


Imagen 37: Nodeline explicando

Nodeline, en este caso, pasó a ser la mediadora que le mostró las herramientas necesarias a Jefferson para que éste fuese capaz, en todo momento, de resolver los desafíos planteados. Es decir, el andamiaje no sólo permite que las niñas y la mediadora, aprendan unas de otras, sino también que la mediadora pueda aumentar constantemente la dificultad de la actividad, permitiéndole a las niñas desarrollar al máximo sus capacidades.

56 Jerome Bruner (1915 -2016) fue un psicólogo estadounidense que hizo importantes contribuciones a la psicología cognitiva y a las teorías del aprendizaje dentro del campo de la psicología educativa.



Algo muy importante también de esta teoría es que los contenidos están socializados con las niñas, es decir, nacen de los intereses y las motivaciones de ellas, adaptándose a sus tiempos y necesidades de aprendizaje. Esto último fue fundamental durante este proyecto; partimos preguntándole a las niñas cuáles eran sus intereses, lo que nos permitió generar las primeras directrices, junto con saber las posibilidades reales de conexión que tenían durante el período de cuarentena, instancia en la que participó la familia de cada niña. La conjugación de ambos factores permitió la realización de las distintas actividades desde las diferentes líneas presentes en el proyecto.

Desde mi perspectiva, la teoría del andamiaje no sólo desafía a niñas, sino también a la mediadora a buscar nuevas formas de enseñar, abriendo paso a la necesidad de investigar su propio quehacer, reflexionando sobre lo que le ocurre con ello e invitándola a investigar otras prácticas que le permitan ampliar su espectro de posibilidades, por lo tanto, los desafíos y el constante aprendizaje son mutuos.

Siguiendo esa misma línea, me interesa por último abordar la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural que nos plantea Feuerstein (1977)⁵⁷, y que consiste en comprender que todo ser humano puede cambiar, si así lo desea.

Es fundamental entonces, bajo esta teoría, tener la creencia de que todo ser humano puede modificarse, porque tal como plantea este autor, la modificabilidad es una condición humana, a pesar de lo difícil que parezca. La modificabilidad es posible entonces gracias a la intervención de una mediadora, quien se preocupará de dirigir y optimizar el desarrollo de la capacidad cognitiva.

Desde esta teoría, Feuerstein desarrolla la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), que se traduce en la transformación de un estímulo emitido por el medio gracias a una mediadora, entendiendo por mediadora a la docente, adulta responsable, madre, padre, abuela, etc., quien organizará y estructurará con un objetivo definido, incorporando estrategias y procesos para generar aprendizajes. Ahora bien, el autor aclara que, para que pueda existir aprendizaje directo, el ser humano ha de estar inserto en un aprendizaje humano cultural.

Para Feuerstein toda persona puede ser modificada cognitivamente a través de EAM, atribuyéndosele incluso el origen social del lenguaje postulado por Vigotsky (1978).

Por su parte, la EAM hace énfasis en que no es posible trabajar lo cognitivo si no existe estímulo y desarrollo emocional en los procesos de aprendizaje. De esta forma, Feuerstein (1977) plantea diez criterios cruciales para que exista EAM, sin embargo, mencionaré sólo los tres primeros en esta ocasión, porque son los que, a su juicio, permiten que la interacción sea reconocida como mediación:

57 Reuven Feuerstein (1921 – 2014), Psicólogo cognitivista nacido en Rumania, de reconocimiento mundial por su pionera investigación en la modificabilidad cognitiva.



- Criterio de intencionalidad y reciprocidad:

La intencionalidad es entendida como la interacción con la que la mediadora determina metas y objetivos concretos a desarrollar con las niñas. Para ello, selecciona y adapta el estímulo para que las niñas respondan. Esta capacidad de respuesta es lo que se entendería como reciprocidad. La mediadora ha de participar activamente en esta interacción intencionada para observar si se logra la reciprocidad esperada. De lo contrario, ha de repensar y reinventar nuevas formas para que el aprendizaje se produzca.

- Criterio de significado:

Es comprender cuál es la finalidad de una actividad o cuál es su relevancia para la persona que la realiza. Entender el significado de las cosas es primordial para cualquier persona que desea poseer el conocimiento de algo. Por tanto, la mediación del significado se da tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo, es decir, tanto el significado como el contacto afectivo que llegue a tener la mediadora con las niñas, es lo que las motivará a preguntar y, por consiguiente, a emplear formas más profundas para enfrentar futuros desafíos. Este criterio se encuentra muy relacionado con la intencionalidad debido a que: "Yo, mediadora, le atribuyo un valor especial". Al respecto, Feuerstein considera que no existe el objeto neutro y que es peligroso actuar como tal transmitiéndole a las niñas que algo no tiene significado. El sentido es distinto de acuerdo con las culturas y es más honesto entregar los significados que son importantes para la mediadora ya que, dependiendo de esto, las niñas se motivarán para buscar los suyos propios. Por lo anterior, es importante el trabajo en grupo, de modo que las niñas comprendan que una misma cosa puede tener varios significados. Este punto en arte es crucial y así intentamos trabajarlo, con la intención también de que las niñas comprendieran que sus apreciaciones son válidas en la interacción con pares de distintas edades.

- Criterio de trascendencia:

Tiene relación con lo trascendente del contenido para las niñas, es decir, que sientan que el contenido les sirve. Para ello, la mediadora ha de preocuparse de relacionar los contenidos con los conocimientos previos o futuros; que le permitan a la niña desarrollar un proceso expansivo de pensamiento reflexivo para la formación de interrelaciones.

Por su parte, la naturaleza de la trascendencia produce flexibilidad en el pensamiento de las niñas. Ligar eventos del presente, del pasado y del futuro como la expansión de un pensamiento reflexivo inherente a cada situación, tratando de leer entre líneas lo que está sobreentendido en cada experiencia adquirida, proporciona la existencia de trascendencia.

Para trabajar este criterio con las niñas, primero dialogábamos dentro del equipo para ver de qué forma podríamos abordar una misma temática e ir profundizando desde



nuestras líneas. En ese sentido, quisiera traer a colación la siguiente experiencia: cuando buscábamos cómo lograr que su relación con la lectura trascendiera, Ana María invitó a Said Bahajin, filólogo marroquí, para que les comentara a las niñas su experiencia con la lectura y cómo ésta le permitió conocer el mundo de otra forma, motivándolas a caminar para conseguir sus sueños. A través del relato de este generoso amigo, Ana María fue desarrollando procesos de memoria. Fue así como llegamos a África y desde aquí, Ruth, en nuestra siguiente reunión de equipo, decidió mostrarles a las niñas sus raíces africanas y las distintas costumbres presentes en su cultura, para luego trabajar la línea de investigación “Identidad”; yo por mi parte, decidí trabajar la visualidad a través de los dioses egipcios. Fue así como a partir de la escasez de literatura infantil antirracista, que inventé un cuento llamado “Ra el virtuoso” para que las niñas lo ilustraran y nos vieran a nosotras también escribiendo (lectoautoras), entendiendo que el acto de leer y escribir puede ir en ambos sentidos (Alexis, desde la línea de investigación “Habitar” ya lo estaba abordando cuando les construyó un cuento sobre los insectos).

Finalmente, Alexis nos hizo viajar por África, con ayuda de Google Earth para luego traernos nuevamente a Chile y desde ahí seguir viajando por nuevos mundos posibles.

Esta experiencia nos permitió como equipo comprender no sólo la importancia del trabajo colaborativo a través de unión de nuestras líneas para fortalecer un conocimiento, sino que les permitió también a las niñas sentir que el contenido les servía y que no era algo ajeno.

En este proyecto el trabajo colaborativo funcionó, porque las niñas vieron cómo nuestras líneas dialogaban entre sí, permitiéndonos descubrir el mundo juntas.



MEDIACIÓN LECTORA

“De las historias que oímos en la niñez heredamos el sentimiento, la valoración, los códigos, la retórica, las técnicas de transmisión que forman parte de lo que somos”. Meek (2004)

Debo reconocer que mi área de trabajo ha sido la mediación del arte y no la mediación lectora, por lo que este proyecto se presentó como un gran desafío. Sin embargo, entendiendo también que existen múltiples formas de leer, es que decidí enfocarme en la lectura de las imágenes, permitiéndoles a las niñas además transitar por distintos lenguajes, los que me posicionaron el mayor tiempo en calidad de aprendiz ante tanta creatividad por parte de las niñas.

Fue en esa dirección que las palabras de Beatriz Robledo (2017)⁵⁸ fueron absolutamente decidoras al momento de entender la mediación lectora desde las imágenes, comprendiendo entonces estas construcciones como legítimas obras.

Robledo (2017), en su libro: *El mediador de lectura. La formación del lector integral*, menciona —sobre la literatura infantil— que estamos frente a un área de estudio relativamente reciente, pues sólo a partir del siglo XVIII en Europa y finales del siglo XIX en Latinoamérica, surge la literatura infantil en los espacios culturales por fuera de la institución educativa propiamente dicha y se empieza a considerar a las niñas como sujetos culturales, tanto protagonistas como receptoras. Es decir, se supera —al menos teóricamente— la utilización de la literatura para dejar a las niñas enseñanzas de tipo moral, religioso, ecológico, entre otras.

De esta manera, Robledo nos invita a que antes de preguntarnos por las receptoras o destinatarias de las obras, se garantice a la literatura infantil su condición de literatura, acción que de inmediato la convierte en una obra artística. La autora señala que, la literatura infantil, como manifestación del arte, apela a la imaginación, a la sensibilidad y a los sentimientos de quien lee y se sitúa en el universo de lo posible, es decir, que se trata del mundo de lo imaginablemente posible creado a través del lenguaje oral o escrito. La literatura infantil, tiene, por tanto, una función estética que intenta transformar, a través del lenguaje simbólico, la mirada de quien lee sobre la realidad, y afirma que la literatura está más cerca de la vida que de la academia.

Crucial me parece cuando Robledo (2017) menciona que no debemos olvidar, al pensar en las niñas, el esfuerzo que debe seguir haciendo la literatura infantil por conservar

58 Beatriz Helena Robledo, (1958) escritora e investigadora colombiana, cuya línea de investigación se enmarca en la Literatura Infantil y Juvenil y en procesos de formación lectora.



su carácter de literatura, por defender su territorio artístico, para lograr salir de una vez por todas del status de subliteratura o literatura menor que aún hoy algunos círculos culturales e intelectuales le atribuyen y, también, para liberar de todas las cargas que le ha entregado la institución educativa. En la actualidad, enfatiza la autora, surgen reflexiones que retoman el surgimiento de la literatura infantil en los espacios culturales (no formales, como es el caso de este proyecto) y que la valoran como un producto cultural auténtico, lo que encausa la discusión hacia lo que se ha denominado la cultura de la niñez.

EL PAPEL DE LA ILUSTRACIÓN PARA LEER EL MUNDO

Robledo (2017), asimismo, menciona que la ilustración en los libros para niños inicialmente cumplía el papel de reforzar o reiterar lo que decía el texto. Esta relación reiterativa no es del todo descartable cuando se trata de iniciar a los niños en la lectura de la imagen y en el ejercicio de leer ambos códigos: el textual y el visual. La autora afirma que muchos niños pequeños utilizan la imagen para apoyarse en la construcción del significado textual, sobre todo cuando se están iniciando en el aprendizaje lecto-escritor. O utilizan la imagen para hacer una lectura puramente visual y completar con su propia experiencia vital el sentido que aporta el texto. Sin embargo, es importante elegir —dentro de esta clasificación— imágenes que rompan los estereotipos visuales. El estereotipo atenta realmente contra la creatividad y contra la apertura hacia otras posibilidades de comprensión e interpretación del mundo, asegura Robledo (2017).

En este sentido, la autora afirma que los estereotipos abundan en la oferta que se les hace a las niñas: la mayoría de las películas de Walt Disney, el mundo de *Hello Kitty*, las estilizaciones tipo *Barbie* de muchos cuentos clásicos, etc. Al respecto, Robledo subraya que estas imágenes no solamente se parecen todas entre sí, sino que además transportan en su esquematización prejuicios y creencias limitantes, tales como la uniformidad, la homogeneización, el racismo, la fijación de los roles sexuales, la intolerancia a la diferencia, etc.

VISUALIDAD SIN ESTEREOTIPOS

Con la intención de derribar ciertos estereotipos, llevé a cabo varios talleres de mediación lectora desde las imágenes, de los cuales presento una selección:

Una de las primeras instancias realizadas consistió en conocer a distintas artistas para trabajar precisamente esta idea anti-estereotipo desarrollada por Robledo, donde la imagen muchas veces es construida desde el imaginario campesino-popular, como



ocurre con las arpilleras de Violeta Parra⁵⁹, para luego observar la obra de dos artistas haitianos, quienes también se encontraban muy alejados de los estereotipos visuales mencionados anteriormente.

Durante el taller donde revisamos las arpilleras de Violeta Parra, las niñas se dedicaron a descubrir y narrar lo que en ellas observaban, desde los colores, los personajes y la escena completa. A partir de ahí hacían preguntas, las que muchas veces eran respondidas por el mismo grupo y donde quedaba espacio también para la libre interpretación, trabajándose la importancia de legitimar sus comprensiones ante aquello que Violeta nos mostraba. Conversamos sobre el campesinado chileno a través de preguntas que a ellos les hicieran sentido, como, por ejemplo: ¿A qué jugarán los niños en el campo?, ¿Qué alimentos se producen en el campo? ¿Ustedes creen que en el campo se cuentan historias, qué tipos de historias serán? Luego, volvimos a la obra de Violeta y, Felinda, en la obra *Árbol de vida* de Violeta Parra mencionó lo siguiente: “Al tocar una canción el árbol podía florecer. Violeta intenta decir eso en ese dibujo, que es un árbol para cantar”.

Creo que violeta hubiese estado encantada de oír las apreciaciones poéticas que este grupo de niñas haitianas realizaba en torno a su obra. Como equipo nos pareció que las apreciaciones de las niñas en torno a la obra de Violeta fueron muy poéticas y tremendamente enriquecedoras para todas.



Imagen 38: Obra "El árbol de la vida". Violeta Parra

59 Violeta Parra (1917-1967) Artista chilena, reconocida como una de las principales folcloristas de América del Sur y divulgadora de la música popular de nuestro país. Fue además cantautora, pintora, tapicera, bordadora y poeta.



Una vez analizada Violeta desde las visiones de mundo de las niñas, revisamos la obra de dos artistas haitianos: Seymour Etienne Bottex⁶⁰ y Wilson Bigaud⁶¹, quienes se caracterizan por visibilizar escenas cotidianas y ritos de paso en Haití. Y desde ahí, entonces, volvimos a la pregunta en torno al juego: ¿A qué juegan los niños en Haití?

En esa ocasión, Idesaina explicó lo siguiente: “Los niños de Haití juegan más de noche, porque el sol es muy fuerte durante el día. Jugamos todos en grupo, a la escondida. En la noche es más divertido, es más difícil encontrarlos.”

Darline, mamá de Nodeline, confirmó la observación de Idesaina: “Es verdad, porque en Haití tenemos clima diferente, como a las ocho de la noche empiezan a jugar en grupo. En el día, juegan pero con muñecas o a la mamá y el papá. Todas las noches hace calor igual, pero se puede jugar”.



Imagen 39: Obra de Wilson Bigaud, trabajada en el taller

Con estos análisis por parte de las niñas, buscaba no sólo que deconstruyeran la imagen, sino que también derribáramos ciertos estereotipos, incentivándolas a que creyeran en sus capacidades al momento de crear y a estar abiertas a descubrir lo inesperado, para que cuestionaran el mundo y, así, pudiésemos transitar por las posibilidades transformadoras que tienen las ilustraciones.

Como manifiesta Marc Soriano al respecto: “Cuando se trata de libros para niños y, muy especialmente de los libros de imágenes para los más pequeños, la ilustración es, al igual que el texto, un medio para avanzar hacia las significaciones. Se produce una especie

60 Seymour Etienne Bottex (1922 -2016). Es considerado uno de los mejores pintores naif haitianos. En sus obras mezcla hechos históricos y bíblicos.

61 Wilson Bigaud (1931 -2010). Está considerado como uno de los grandes maestros de la pintura haitiana, mostrando en ella escenas cotidianas de la cultura de su pueblo.



de ida y vuelta entre lo auditivo y lo visual que permite la conquista progresiva de una 'señalización' nueva" (Soriano, 1995. Citado en Robledo, 2017).

En estos libros es muy importante la legibilidad, a la cual se refiere Soriano como una ley propia de la lectura de los libros ilustrados. Para él, esta ley debe aplicarse de manera paulatina en el proceso de comprensión de la niña. El autor menciona que no es lo mismo una ilustración dirigida a los más pequeños que a los adolescentes. Es por ello que las imágenes dirigidas a los primeros lectores deben ser más legibles y claras que aquellas orientadas a los más grandes y, sobre todo, a aquellos con mayor desarrollo visual.

"Las imágenes que acompañan el texto (y con mayor razón las que lo reemplazan) deben fijar con la mayor claridad posible los rasgos del objeto, tener, al igual que las palabras, un sentido susceptible de ser retenido o de penetrar en el 'bagaje intelectual' o afectivo del niño", (Marc Soriano, 1995. Citado en Robledo, 2017). Estos primeros libros ilustrados se convierten para la niña en sus imágenes primordiales, en las primeras imágenes que comienzan a constituir el imaginario de la niña. De nosotras, las adultas, depende que ese imaginario crezca rico, vigoroso y variado o empobrecido, manifiesta el autor.

Al respecto, Robledo (2017) menciona que "en la medida en que el niño crece, tanto en edad como en su proceso lector, se prepara para acceder a otro tipo de representación del mundo, una imagen que ya puede darse el lujo de alejarse de la realidad para crear nuevas posibilidades".

Por lo anterior, los siguientes talleres nos permitieron conocer más técnicas para trabajar la ilustración desde distintos artistas e ilustradores, como fue el caso de Eric Carle⁶², Ana Ollé, Paloma Valdivia⁶³, Roberto Matta⁶⁴, entre otros, quienes nos permitieron ilustrar cuentos con otras materialidades y alejados de estereotipos.

Por ejemplo, cuando creé el cuento *Ra el virtuoso*, tenía varios objetivos. En primer lugar, estaba que nos vieran crear a nosotras también, que comprendieran la importancia de investigar cuando tenemos una idea en mente y que pudiesen ilustrar el cuento para que más adelante ellas mismas crearan su propio relato ilustrado (del cual hablaré más adelante). El cuento en cuestión fue el siguiente:

62 Eric Carle (1929 -2021). Escritor e ilustrador de libros infantiles estadounidense.

63 Paloma Valdivia (1978). Autora e ilustradora chilena.

64 Roberto Matta (1911-2002). Arquitecto y artista chileno, considerado uno de los últimos pintores del movimiento surrealista.



CUENTO

"RA EL VIRTUOSO"

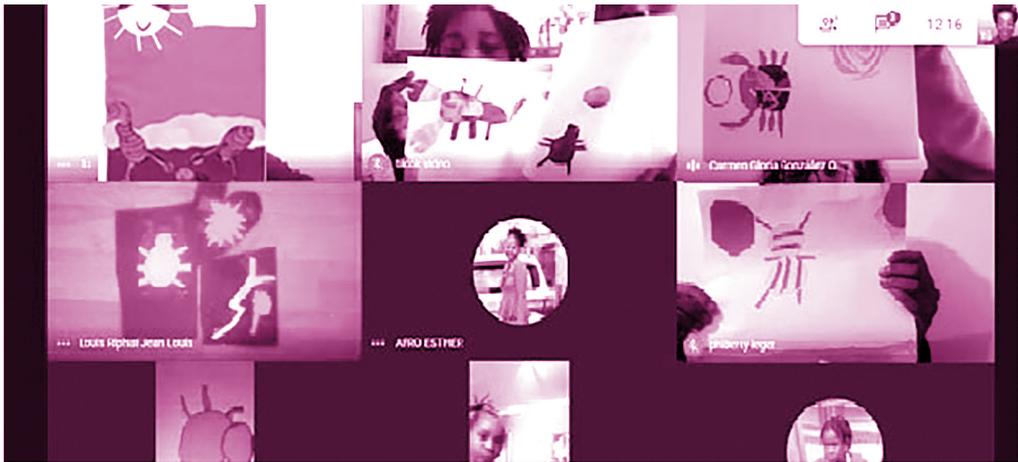


Imagen 40: Ilustraciones realizadas en el taller en torno al cuento *Ra, el virtuoso*.

Había una vez, en un país llamado Egipto, un escarabajo pelotero llamado RA, que todas las mañanas, antes de que saliera el sol, empujaba la pelotita de estiércol hacia el este, lugar donde sale el sol. Una mañana, mientras RA empujaba su pelotita, pasaron unos escorpiones que se burlaron de RA por ser tan pequeño y porque su color (negro) no era tornasol.

RA dejó su pelotita a un lado y se sentó en la riberas del río Nilo a llorar. Él quería ser más grande, pero no crecía, y por primera vez reparaba en que el color de su caparazón no era tornasol, lo que a la vista de los escorpiones, era motivo de burla. En ese momento, y mientras RA seguía llorando, el Sol, que había visto todo lo sucedido le preguntó lo siguiente: ¿sabes por qué tus padres te pusieron RA?

No, respondió RA.

Porque RA fue el dios más importante del antiguo Egipto y era el más importante, porque era el sol.

¿Y el sol es importante?, preguntó RA.

El sol es muy importante. Si él no existiese, no existiría vida en el planeta, no crecerían las plantas, tu no existirías y menos aún tu bolita de estiércol.

¡Guau!, dijo asombrado RA.



Ahora entiendo por qué te afectó tanto lo que te dijeron esos escorpiones, le dijo el Sol. ¿Sabes?, tú nunca vas a ser más grande y tu caparazón jamás será tornasol. ¿Quieres saber por qué?

Sí, por favor, ¡cuéntame!

Entonces, el Sol le respondió:

Porque tú perteneces a la privilegiada familia de los escarabajos peloteros. Gracias a tu tamaño tienes el privilegio de entrar a las pirámides de Giza, mientras que los escorpiones sólo pueden soñar con entrar.

Mientras más hablaba el Sol, la cara de RA iba iluminándose, dejando atrás las lágrimas y la tristeza que lo habían embargado.

Por favor cuéntame más, querido Sol, le suplicó RA.

Bueno, las pirámides son las tumbas de los faraones, de los gobernantes que existían hace muuuuuchos años en Egipto y cada faraón era momificado y sepultado con todos sus tesoros para que sus riquezas le sirvieran en la vida eterna. ¿Ahora entiendes por qué todos los seres vivos del planeta quieren ingresar a las pirámides?

Guau, es impresionante lo que me cuentas y ¿estás seguro de que yo podría entrar?

¡Absolutamente! Te mencioné hace un rato que el sol era el dios más importante para los egipcios, ¿verdad? Bueno, ellos creían que los escarabajos peloteros eran los que permitían que el sol saliera cada mañana. La pelota que tú llevas es redonda como el sol, entonces los egipcios decían que los escarabajos peloteros eran quienes le daban la fuerza al sol para salir cada día, y así la vida podía seguir su curso en perfecto orden alrededor del río Nilo.

¿Y qué tiene que ver el río Nilo en esto?

Todo que ver, le respondió el Sol.

El río Nilo cruza Egipto y es fuente de vida para uno de los desiertos más áridos del mundo. El Nilo divide Egipto en dos, marcando el mundo de los vivos y el de los muertos.

Pero ¿cómo un río puede hacer eso?, preguntó RA.

Es muy simple, respondió el Sol. Por la rivera este, es decir, por donde sale el sol, era el lugar de la vida, donde estaban las casas de los egipcios, y donde se ponía el sol estaban las pirámides, es decir, las tumbas de los faraones llenas de tesoros y donde tú, gracias a tu maravilloso tamaño, puedes entrar.



Si yo quisiera entrar ahora a una pirámide, ¿podría?
¡Claro que sí!, le dijo el sol.

En eso... los escorpiones que ya venían de vuelta volvieron a burlarse del escarabajo pelotero por ser tan pequeño y por no ser tornasol. Pero esta vez el escarabajo pelotero, que iba rumbo a una de las pirámides, no le dio importancia y continuó su camino orgulloso de su tamaño y su color, no sólo por todo lo que le había contado su amigo Sol, sino porque se dio cuenta de que lo que para unos es un defecto, en realidad es una maravillosa virtud.

Y colorín colorado, este escarabajo se ha acabado.

Durante esta sesión, supimos que varias de las niñas eran amantes de los dioses egipcios, lo que permitió dialogar abiertamente sobre esta cultura y sus creencias. Fue ahí cuando Rebeca preguntó: “¿por qué creían en tantos dioses si dios es uno solo?”, lo que nos permitió explicar que todas las culturas son diferentes y que nosotras estamos llamando a respetar esa diversidad, porque es la que nos permite vivir en armonía.



Imagen 41: Ilustraciones realizadas en el taller en torno a *Ra el virtuoso*





Imagen 42: Ilustración de Felinda sobre el cuento *Ra el virtuoso*.

Desde esta experiencia, y como otra forma de respetar la diversidad, fue que seguimos ahondando en la forma de ilustrar, pero esta vez desde patrones precolombinos. Como Ruth, desde la línea de investigación “Identidad”, ya les había hablado a las niñas de su afrodescendencia y de los procesos de conquista europea, fue interesante sumergirnos en el mundo precolombino a través de la cultura Nasca⁶⁵ y Moche⁶⁶, tomando como

65 La Cultura Nasca se desarrolló en los valles y la costa Sur de Perú, incluyendo Pisco, Ica, Cañete, Acarí y, especialmente, el mismo valle de Nazca. Esta zona es un desierto costero cruzado por angostos valles fértiles. La expresión artística más conocida de los nasca son los geoglifos, enormes dibujos trazados sobre la pampa que se encuentra al norte del asentamiento de Cawachi. Allí están representadas figuras antropomorfas, zoomorfas y fitomorfas, junto a líneas rectas de varios kilómetros de largo, todas realizadas con una precisión que aún asombra. No se conoce el verdadero significado de estas figuras, la mayor parte de las cuales pueden ser apreciadas mejor desde el aire. Una de las principales hipótesis propone que el lugar fue un observatorio astronómico, mientras que otra postula que pudo ser un gran centro ceremonial. Rescatado de: <http://precolombino.cl/culturas-americanas/culturas-precolombinas/andes-centrales/nasca/>

66 Cultura Moche. Asentada en la costa Norte del Perú, la cultura Moche se desarrolló en los valles de Lambayeque, Chicama, Moche y Virú. Esta región se caracteriza por un desierto atravesado por varios cursos de agua, que desembocan en un océano particularmente rico en recursos marinos. Los artesanos Moche lograron piezas maestras tanto en cerámica, tejido, y orfebrería. Su estilo característico abarca los más diversos materiales, como las calabazas pirograbadas, la pintura mural, el arte en plumas, y la pintura corporal y el tatuaje. La decoración de la cerámica demuestra una maestría en el trabajo alfarero pocas veces superado, recurriendo a las técnicas de inciso, bajorrelieve mediante estampado y la pintura en superficies lisas.



detonadores los videos de *Tikitiklip*⁶⁷, donde no sólo aparecen muy bien graficadas las síntesis de la forma, sino también sus creencias, las que les permitían simbolizar de la manera que ya conocemos.



Imagen 43: sesión en torno a los patrones.

Dentro del proceso que estaban viviendo las niñas, a partir de las distintas líneas abordadas por el equipo de LEM, fue que les propuse crear un relato ilustrado inspirado en la metodología de Paloma Valdivia⁶⁸, para que ellas pudiesen ser las protagonistas del proceso.

De este modo, primero les solicité que buscaran un objeto muy preciado, de esos objetos que no se cambian por nada del mundo y tampoco se regalan porque son demasiado importantes para nosotras.

Luego les pedí que contestaran cinco preguntas en torno al objeto:

- ¿Qué características físicas tiene el objeto?
- ¿Quién te regaló ese objeto?
- ¿Dónde habita hoy ese objeto?
- ¿Qué significa para ti ese objeto?
- ¿Dónde crees tú que va a estar ese objeto en 10 años más?

67 *Tikitiklip* es un microprograma infantil chileno creado por la productora audiovisual Ojitos Producciones. *Tikitiklip precolombino* comprende 13 capítulos de aproximadamente cinco minutos cada uno, realizados con piezas de arte de las distintas culturas de la América precolombina, pertenecientes a la colección del Museo Chileno de Arte Precolombino.

68 Paloma Valdivia, autora e ilustradora chilena, cuya principal pasión son los libros ilustrados para niños. Nos invita a elegir un objeto, responder ciertas preguntas en torno a ese objeto, para que cada respuesta sea ilustrada y así dar origen al relato ilustrado final.



Las invité a que grabaran su objeto respondiendo las preguntas recién enunciadas. Llegaron videos, algunas niñas hicieron más de uno, incluso con distintos objetos y las adultas también participamos. Fue bonito ver la espontaneidad con la que narraban sus relatos y cuánto cariño le otorgaron al proceso. Una vez que tuvieron sus videos, las invité a ilustrar cada respuesta, entendiendo que cada una de estas sería una etapa del relato. Una vez que realizaron las cinco ilustraciones, las invité a que escribieran en un costado de ella la respuesta, quedando de la siguiente forma:

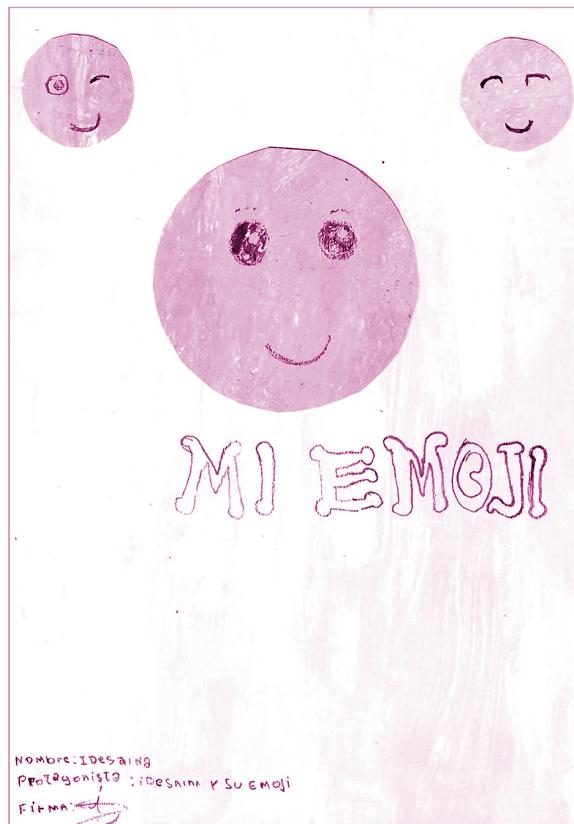


Imagen 44: relato ilustrado de Idesaina Dorlean.





Mi amigo el amoní es redondamente
amarillo. Suave como un bebé. sus ojitos
son aditables y su sonrisa es muy tierna
y puedes contar con su apoyo cuando
quieras.

Imagen 45: relato ilustrado de Idesaina Dorlean



Me lo regaló para la navidad del 2016 la
primera amiga chilena que tuve. Justo en
ese momento con mi familia nos
estábamos mudando de casa.

Imagen 46: relato ilustrado de Idesaina Dorlean.





Este regalo me hizo inmensamente feliz. Hoy no puedo dormir sin él. Siento que me protege. Lo quiero mucho me entristecería mucho si se me perdiera.

Imagen 47: relato ilustrado de Idesaina Dorlean.



mi emoji habita en mi cuarto, pero donde más le gusta estar es en mi cama porque le gusta conversar con mi almohada.

Imagen 48: relato ilustrado de Idesaina Dorlean.





En 10 años más yo tendré 23 años y mi emoji seguirá conmigo, acompañándome en mis sueños.

Imagen 49: relato ilustrado de Idesaina Dorlean.



¿Tendrá mi amiga un regalo así de especial? Me gusta pensar que sí.

Imagen 50: relato ilustrado de Idesaina Dorlean.



Hacer este ejercicio fue importante para ellas porque podían apreciarse como lectoautoras. Para nosotras lo han sido siempre, pero era importante que ellas se sintieran protagonistas de su propio proceso creativo.

De esta manera, es que comparto plenamente las palabras de Aline Hébert-Matrary⁶⁹ cuando nos invita a pensar en el libro como un espacio de retiro y evasión, donde podemos reencontrarnos con la intimidad de los sueños y la imaginación.

En la misma línea, Michéle Petit⁷⁰, menciona que la creación artística –porque es así como entendemos en este proyecto las ilustraciones y las narraciones que surgieron en torno a ellas– ha de dialogar con los métodos científicos, la sensibilidad con el intelecto para leer lo real en su complejidad. Esto implica, para Petit, considerar a niños y niñas, en tanto sujetos que se desarrollan en dimensiones sensibles, psíquicas, físicas y no sólo intelectuales. Parafraseando a Michéle, es volver aguda la atención de las niñas, es estimular su creatividad, ampliando lo imaginario, afinando la sensibilidad, a partir de la experimentación que nos otorgan los distintos puntos de vista, es tener una mirada personal, una posición activa, para pensar de manera original y novedosa.

Desde esta perspectiva, quisiera rescatar otro hito importante que se relacionó con el proceso preparatorio para una animación en *Stop Motion* que llevamos a cabo junto a Daniel Salas Videla, realizador audiovisual del proyecto; con quien conversábamos bastante antes de cada sesión para programar en base a las directrices que las niñas nos entregaban y a los objetivos que necesitábamos lograr en esta etapa.

Comenzamos mostrándoles a las niñas esta técnica a través de distintos referentes⁷¹, para luego presentarles la aplicación que usaríamos. Finalmente, trabajamos la adaptación de un cuento para que ellas se fuesen familiarizando con la construcción de un guion. Para ello, elegimos entre todas, el cuento “Niña bonita⁷²”, relato que Ruth había utilizado previamente con las niñas para enfatizar procesos identitarios y cuya adaptación encontramos en la primera parte de este libro.

El cuento consiste en la historia de un conejo que siente admiración por el color negro de niña bonita, a quien le pregunta constantemente cómo podría lograr él ese color tan bello. Como la niña no sabe, inventa respuestas como: “es que tomé mucho café” o “cuando pequeña me cayó un frasco de tinta negra”, etc. El conejo hacía lo que la niña le decía que había hecho para lograr ser tan bello como ella, hasta que un día, la madre de niña bonita le aclara a ambos que el color de niña bonita se debía a los encantos de su

69 Aline Hébert-Matrary, escritora, poeta y guionista canadiense (1916-2000).

70 Michéle Petit, antropóloga francesa (1946) Sus principales líneas de investigación han sido la lectura y su función en la reconstrucción de la identidad, así como los espacios de lectura.

71 Uno de los referentes fue el *Stop Motion Un puñado de botones*, rescatado de: <https://www.youtube.com/watch?v=We4Fx5qLXms>

72 Cuento “Niña bonita” de Ana María Machado y las ilustraciones pertenecen a Rosana Farías.



abuela. De ese modo, el conejo comprendió que si él quería tener una hija con el color de niña bonita, debía buscar una conejita negra que fuera la madre. Así fue como el conejo tuvo una hijita negra, de la cual niña bonita fue la madrina y cada vez que salían a pasear, alguien le preguntaba a la conejita negra: conejita, ¿cuál es tu secreto para ser tan bonita?

Cuando las niñas adaptaron el cuento, este mantuvo la estructura pero ampliaron con creces las características de los personajes, tal como mencionaré brevemente a continuación:

Niña Bonita:

“Era Una niña hermosa, fabulosa. Su pelo era negro, como cuando apagas la luz. Era como el color del cielo cuando es de noche. Sus ojos eran brillantes como las estrellas en la noche. Sí, eran tan luminosos, que, al mirarlos, estaban ahí de verdad las estrellas.

Conejo:

Él quería una niña como la niña bonita, porque sentía que era hermosa. Para él, su belleza no tenía comparación. Quería ser un haitiano, quería tocar el piano y ser multicolor.

La mamá de niña bonita:

Era alta, con el pelo ruloso como resortes ¡alta como una jirafa!

Reflexiones grupales de las niñas en torno al proceso de adaptar un guion:

“Nuestro color viene de nuestros papás y nuestras mamás”.

“Esta historia nos enseña a amar nuestro color de piel”.

“También aprendimos a ser creativas con nuestras ideas y con los animales. Podemos asociar los animales a los colores que nos gustan”.

“Aprendimos a hacer muchas cosas como grabar muy bien, hacer buenos enfoques y hacer un guion para ser cineastas”.

Si bien la intención de esta adaptación era que las niñas conocieran otra forma de crear, también sirvió muchísimo para que reflexionaran en torno a la importancia de valorar sus propias características, proceso que ya había comenzado Ruth cuando les presentó el cuento.

Para realizar el *stop motion* acudimos (también en base a una decisión grupal, como explicamos en la sección de “Resultados”) al cuento “Una aventura sin fronteras”⁷³, que narra la historia de un hermoso pueblo llamado Naranjilandia. Allí, los habitantes eran muy felices, hasta que un día deben huir de una sequía al pueblo contiguo, Limonlandia, en busca de refugio. En ese momento los limonlandios sienten temor de esa gente “tan distinta” a ellos y los expulsan de sus tierras por considerarlos “extraños”. Finalmente,

73 *Una aventura sin fronteras*, de las autoras Claire Choquenot, Macarena Machín y Macarena Williamson.



la historia se invierte (alerta de spoiler) siendo los limonlandios quienes van a necesitar la ayuda de los naranjilandios.

Para crear el *stop motion*, primero construimos los personajes con las niñas en base a limones y naranjas caracterizadas y luego creamos la escenografía para las distintas tomas que filmaría el equipo audiovisual, junto a las narraciones de las niñas. Sin embargo, antes de comenzar a grabar, Ana María conversó con ellas en torno al cuento para recoger sus apreciaciones y de ellas me gustaría rescatar una de las reflexiones de Nodeline (7 años). Cuando Ana les preguntó su apreciación respecto a la reacción de los limonlandios cuando los naranjilandios se acercaron para pedir ayuda, es decir, que fueron enviados a una cueva oscura, húmeda y muy fría, Nodeline dijo, con voz de cuento (su adaptación): “Bueno, nos abrigaremos, nos pondremos un chaleco y nos iremos a vivir a esa cueva”.

Esa actitud, clara y fuerte, es la que han visto en sus padres; es la que los levanta cada vez que algo sale mal y que nos confirma y enseña que estas chicas han sido grandes maestras para nosotras durante todo este proyecto.



Imagen 51: Nodeline en la filmación del video *Una aventura sin fronteras*.





Imagen 52: Becky en la filmación del video *Una aventura sin fronteras*.

CONCLUSIÓN: EL ARTE PARA APRENDER A PENSAR

Todo lo antes expuesto tenía como finalidad responder a la pregunta ¿Qué metodología a través del arte es posible generar para el trabajo en contextos interculturales? En ese sentido, quisiera partir relevando la necesidad de que el proyecto ha de hacerse siempre con sus participantes, partiendo por nosotras como equipo, para que pudiésemos vincularnos desde el corazón con las niñas. Es estar dispuesta a otorgarle más tiempo incluso del planificado, con la finalidad de crecer mutuamente y digo mutuamente porque este proyecto me puso el 99% de las veces en calidad de aprendiz, tanto de las niñas como de mis pares, situación que agradezco mucho.

En segundo lugar, creo que cuando nos enfrentamos a trabajar en contextos interculturales es importante determinar desde qué vereda nos situamos al momento de referirnos a ciertos conceptos, una especie de marco teórico que nos permita fijar las directrices de nuestro actuar y así ir reflexionando conjunta y respetuosamente sobre nuestra propia práctica.

Por tanto, y volviendo a la pregunta que dio inicio a esta línea: ¿Qué metodología a través del arte es posible generar para el trabajo en contextos interculturales?, puedo decir que para pensar en metodologías en contextos interculturales es crucial estar muy atentas a las reflexiones de las niñas. Es la única forma de “tomarles la temperatura” a ellas, a nosotras, al trabajo que estemos haciendo en conjunto.



Al momento de mencionar las distintas formas en que abordamos el arte de la visualidad para lograr la mediación lectora, siempre estuvo presente la idea de comprender este proceso como un espacio de creación de obra, muy alejado de ser un complemento o un accesorio que pudiese o no estar. El arte en este proyecto cumplió el papel de desarrollar el pensamiento, no como un proceso netamente intelectual, sino a pensar, reflexionar en sintonía con las emociones y los afectos que nos conforman.

Fue una bella invitación a repensarnos constantemente como adultas y a escuchar en las niñas las directrices para seguir avanzando, desde un trabajo verdaderamente colaborativo que se reflejó tanto en nosotras como en ellas. Aunque puede sonar soberbio, creo que las niñas vieron en nosotras un discurso unificado y empático desde líneas distintas y eso se logró en base al diálogo y al respeto que nos tenemos como personas y como profesionales. Las niñas aprehenden de nuestros actos y tienen la capacidad de leer lo que está oculto a los ojos y a los oídos, no las subestimemos.

He ahí la importancia de que el trabajo colaborativo comience desde dentro hacia afuera, pues, de lo contrario, no seríamos honestas. Y para trabajar con niñas hay que estar dispuestas a mirarse como adultas, a sincerarse y a entender que las niñas tienen mucho que decir. Considero que la mejor metodología para trabajar no sólo en contextos interculturales es, precisamente, esa: ser honestas, conocer nuestras debilidades y trabajarlas, conocer también nuestras virtudes y potenciarlas en favor de un objetivo mayor que, en este caso, fueron las mismas niñas. Desde esta vereda nos entendemos como constantes aprendices, esto nos baña de humildad y nos permite tener un trato más horizontal con las personas, sean niñas o adultas. Cuando tenemos esto claro es que podemos trabajar en base al aprendizaje y conocimiento situado, fundamental tanto para el trabajo intercultural como transcultural, procesos que afectan a toda América. No olvidemos que, en nuestro continente, los diferentes momentos de conquista, nos hicieron perder toda o parte de nuestras culturas originarias, generando procesos de transculturación mayoritariamente involuntarios y, en muchas ocasiones, muy violentos. Además, la interculturalidad también se produce en la migración campo-ciudad, no hay que ser extranjero para hablar de interculturalidad.

En tal sentido, comprender el valor de la literatura infantil es ponernos todas en calidad de exploradoras, es permitirnos conocer las infancias desde una vereda más humana, recordando que también fuimos pequeñas.

Para llevar a cabo lo anterior, la mediación lectora desde el arte es clave, porque nos permite entender otras formas de narrar y leer el mundo desde la senda de la curiosidad, la alegría y la esperanza; pues para trabajar con personas no existen recetas y, mucho menos, en el marco de la mediación artística.

Si bien se presentó aquí una metodología de trabajo, la intención no es que sea replicada al pie de la letra. Lo que aquí presento es una forma de acercarnos a la mediación lectora



a través de la mediación del arte, pero hay más formas posibles de trabajar y quien lea estas páginas puede crear la suya si confía en que todas somos exploradoras de un conocimiento que se construye en conjunto.

Por último, quisiera enfatizar en que lo que me interesaba, a través de estas líneas, era difundir la mediación lectora como una práctica social y cultural que permite la construcción de sentido de realidad, que transforma el conocimiento de las personas, e incorpora a las niñas en el papel de coautoras de su propio aprendizaje bajo la única intención de que se conviertan en lectoautoras críticas, capaces de cuestionar lo que leen e interpretar según los contextos socio-culturales que viven, buscando siempre una transformación personal y social

REFERENCIAS

Bruner, Jerome. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Feuerstein, Reuven. (1977). *Mediated Learning Experience (MLE): A theoretical basis for cognitive modifiability during adolescence*. En P. Mittner (Ed.), *Research to Practice in Mental Retardation: Education and Training* (Vol. 2). Baltimore, MD: University Park Press.

Glosario OIM sobre Migración (2019). Rescatado de: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>

Meek, Margaret. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

Meek, Margaret. (2001). *¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre la literatura para niños? En: Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Banco del libro
Petit, Michèle. (2014) *Leer el Mundo. Experiencias Actuales de Transmisión Cultural*: Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Robledo, Beatriz. (2017) *El mediador de lectura La formación del lector integral*. Santiago: Ediciones SM.

Soriano, Marc. (1995). *La literatura para niños y jóvenes, Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Vygotsky, Lev. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



CONCEPTOS ORIENTADORES

Aculturación: Fenómeno que se produce cuando grupos o individuos de diferentes culturas establecen un contacto continuo que conlleva una modificación de las normas culturales originales de al menos uno de los grupos.

Afrodescendencia: La Declaración de Santiago y la de Durban define como afrodescendiente aquella persona de origen africano que vive en las Américas y en todas zonas de la diáspora africana por consecuencia de la esclavitud, habiéndoseles denegado históricamente el ejercicio de sus derechos fundamentales.

Los derechos de los afrodescendientes también están protegidos por los instrumentos internacionales de derechos humanos relacionados específicamente con la prohibición de la discriminación racial y la protección de las minorías, como la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD) y la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia. Estos derechos también han sido reafirmados en la Declaración y Programa de Acción de Durban y en el documento final de la Conferencia de Examen de Durban aprobado en 2009.

Ilustración: Dibujo que por años se ha entendido como complemento explicativo de un texto. Sin embargo, en la actualidad, la ilustración comienza a comprenderse de forma autónoma, es decir, separada del texto y de la forma en la que se ha definido, transitando por un proceso autoral que muchas veces existe sin la necesidad de un texto.

Interculturalidad: Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo.

Migración interna: Movimiento de personas dentro de un país que conlleva el establecimiento de una nueva residencia temporal o permanente.

Migración internacional: Movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual y a través de una frontera internacional hacia un país del que no son nacionales.





LEER A TRAVÉS DE NUESTRA MEMORIA

Ana María Moraga Sepúlveda⁷⁴

¿Cuáles son los recuerdos significativos que trajimos a LEM? ¿Cómo conectamos estas memorias entre nosotras y con otras personas en el mundo?

Este capítulo sintetiza el proceso de la línea de investigación que se propuso invitarnos a leer a través de la memoria común como un acervo. Plantea que los saberes y relatos que se traspasan entre generaciones son un conjunto de capitales culturales para situarnos en el mundo, con igual valía que los que enseñan las instituciones educativas. Es decir, que nuestros relatos y los que nos han traspasado quienes viven con nosotras, nos dan la clave para comprender la historia que se imprime con mayúscula en los textos escolares y, también, aquella que no aparece en esos libros. Estas memorias nos ayudan a relacionar esos grandes procesos sociales sucedidos a través del tiempo, con las existencias de quienes nos han antecedido, para comprendernos en el presente. Sin querer, al registrar nuestro proceso, hemos escrito nuestras memorias de cómo habitamos la pandemia.

Estas páginas resultan de tres líneas de exploración. Primero, un ejercicio de reflexividad, luego, la puesta en práctica con las niñas del Taller LEM y, finalmente, la apertura y circulación de relatos de vida con invitadas internacionales, en torno a sus experiencias de construcción de mundo a través de los idiomas que hablan y sus formas de hacer aprendidas en la infancia.

⁷⁴ Investigadora y Directora del Proyecto LEM (Chile). Colabora con OCACH desde 2013.



NUESTRA MEMORIA COMO ACERVO⁷⁵

Recojo las ideas de Débora Chomski, quien visualiza los relatos como “más que una buena historia”. Los entiende como “estrategias para la supervivencia en un medio cambiante y con desafíos, al abrigo de unos valores y contenidos significativos y definidores de una comunidad y de la especie” (Chomski, 2014, 13). Así, esta forma de comprensión de la autora, nos entrega una relación entre memoria e identidad fundamental para valorar los microrrelatos que encontramos en esta organización haitiana donde nace LEM, como elementos que puedan facilitar la vida de sus integrantes a través de los años:

"Los relatos, al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes. Las diferentes culturas mantienen su acervo de narrativas para comunicarse y conservar sentidos compartidos. Participar de una cultura equivale a conocer y usar una amplia gama de sentidos acumulados y compartidos (p.20).

Todos necesitamos escuchar historias familiares. Sin ellas somos como árboles sin raíces. Tenemos que saber de dónde venimos para saber dónde vamos [...] No es necesario contar a los niños una gran historia como las películas: resulta suficiente tejer pequeñas historias derivadas de anécdotas personales o familiares. A través de ellas, los niños sabrán de sus raíces y de lo que nos pasó en aquella etapa vital que no fue compartida. Con el tiempo y la perspectiva de la experiencia, podrán entendernos, identificarse o diferenciarse" (p.27-28).

Esta lectura se realiza teniendo en cuenta que migrar, así como ser parte de una familia inmigrada impone conflictos a escala personal y respecto del entorno (Sayad, 2010). Es decir, que en algún momento, en la vida de las niñas que participaron de la creación de LEM, podría aparecer la pregunta por irse o quedarse, el cuestionamiento sobre la pertenencia y el emplazamiento del origen.

Este capítulo ha sido pensado en quienes participan de los procesos educativos, sin ser agentes formales del sistema escolar. En concreto, en quienes -sin necesariamente saberlo- hacen mediación lectora en espacios de cuidado, en circunstancias de la vida cotidiana: hermanas mayores, madres, tías, niñeras y personas que crían, cuentan y/o leen historias para sus niñas. Ellas pueden prescindir de saber leer y escribir un idioma determinado, porque tienen el don de recordar, adaptar y narrar.

⁷⁵ Siguiendo la línea editorial del libro, se adopta una narración en femenino, donde “las” pretende ser abarcadora de “los” y “les”.



Esto es, personas herederas de una memoria hablada, en el entendido de que lo oído conformará memorias de cuidados: recuerdos de quién te acompañaba antes de dormir, te animaba cuando te aburrías, te dio consejo y enseñó a cuidarte para cuando estuvieras sola. Estamos pensando en esas personas que dan misterio a la infancia, regalándonos el poder de imaginar y pensar como horizonte para encarar momentos de confusión o dificultad.

Tenemos como referencia al personaje Guido Orefice, ese padre interpretado por Roberto Begnini en la película *La Vida es Bella* (1997), acechado por la muerte en el campo de concentración durante la Segunda Guerra Mundial. Él fue capaz de abrir una puerta hacia otra realidad y colarse con su hijito a través de ella, logrando que el nazismo no fuera la última y definitiva experiencia del mundo del niño. La referencia es extrema, pero quienes tenemos vívidos recuerdos de niñez, vemos en Guido a esa persona guardiana de la llave que nos abrió el mundo, espantando toda sombra de horror. Quienes cuidamos, tenemos las claves de representación de la realidad y de construcción de la cotidianeidad para alguien que está creciendo, que experimenta de sí, de las otras y su entorno.

Se quiere relevar el uso didáctico de las conexiones entre oralidad y escritura, entre el espacio íntimo y el público; entre el conocimiento oficialmente reconocido y ese acervo que vamos construyendo en nuestras familias, comunidades y en nuestras propias historias de vida. Necesitamos ciudadanía con identidades. Valoramos de la misma forma oralidad y escritura, porque suponemos que existen relatos en creole que hasta ahora no se encuentran publicados en español, y que en ellos está presente la filosofía y forma de encarar el mundo del pueblo haitiano.

La pandemia nos obligó a conectarnos desde nuestras casas, quedando expuestos ruidos, personas, mascotas, hábitos, dinámicas de orden/desorden y, a veces, situaciones que no deseamos que se filtrasen a través de los micrófonos y cámaras, entre otras cosas. Hablar de estas memorias y lo que sucede en los espacios de proximidad, ayuda a contextualizar, a sentirnos más cómodas para aprender y estar presentes.

Esta línea de investigación siguió dos hipótesis exploratorias. La primera, que *leer es cuidar*. Ya las fábulas de la antigüedad, cuentos medievales o de la temprana modernidad, nos formaban para prevenir el peligro, darnos una lección moral o guiarnos para enfrentarnos a las adversidades de la naturaleza, según como fuere (Garralón, 2017); cuidarnos de las demás y de nuestras acciones para no producir daño, ni deteriorar nuestra calidad humana. En otras palabras, lo que leemos, al vincularlo con nuestras propias experiencias y las de personas cercanas, al ponerlo en común y en un contexto, puede ayudarnos a tener una mejor relación con nosotras mismas, con quienes están bajo nuestro cuidado, con quienes nos cuidan y, con las personas en general. En concreto, la lectura nos abre espacios para reflexionar acerca de nuestra existencia y ponerla en diálogo con lo que nos pasa, con los consejos que nos han dado, con eso que a veces no nos atrevemos a contar, porque no encontramos el escenario propicio.



La segunda hipótesis, dice relación con que *integrar en un diálogo recíproco y bidireccional los saberes estandarizados formalmente aprendidos con los cotidianamente internalizados en el espacio de proximidad, nos prepara para sostener relaciones interculturales genuinas*, que enfrentan el racismo y otras construcciones jerárquicas que tienden a dividirnos falsamente entre “blancas” y “negras”, “heroínas” y “víctimas”, “salvadoras” y “ayudadas”, “buenas” y “malas”, “mayores” y “menores”. Esta integración de acervos nos ayuda a no dudar de quiénes somos y dar los argumentos frente a lo que nos parece injusto, pero se nos muestra como naturalizado. De ahí, que para LEM, los conocimientos que la comunidad aloja en sí son tan relevantes como los que se pueden aprender en la escuela. Y, al mismo tiempo, los que se aprenden en la educación formal, permiten acceder a un lenguaje y sistema de significados que posibilita poner en valor lo que se aprende en casa, en la iglesia, en los espacios de juego. Entre otras cosas, la memoria de la migración, los recuerdos de lo que se aprendió en un contexto distinto del actual, de lo que puede estar siendo desplazado por la necesidad de una asimilación funcional al país donde se vive. Pero también, de lo que se transmite a través del habla, de los hábitos, de las formas de hacer y decir en general, sin importar la época, ni el lugar, ni las circunstancias.

LAS CLAVES DE LA MEMORIA DE LO COTIDIANO, LA LECTURA Y LA RELACIÓN CON EL MUNDO

En este apartado, recurrimos a la reflexividad, en el triple sentido que le refiere Rosana Guber como enfoque, texto y método (Guber, 2018). A través de esta perspectiva abarcadora, pretendemos explicar el origen de la idea de nuestra memoria como acervo en LEM y por qué insistimos en que leer y narrar son actos de cuidar, con sus respectivas implicancias políticas. Como por ejemplo, develar el racismo expresado en escalas de violencia estructural, cultural y directa (Galtung, 2003).

¿CÓMO ENTENDEMOS LA PALABRA “ACERVO”?

Acervo es una palabra que paradójicamente, nadie me heredó. La encontré guardada en los libros y en el habla de quienes habitan y dan vida a los museos, archivos y espacios culturales. Una palabra-tesoro, dispuesta en un cofre, para que quede limpia de la mugre que circula fuera de los muros que almacenan colecciones de arte, de libros y documentos, entre otras cosas fascinantes que se conservan catalogadas en lugares preferentemente frescos y secos. Lugares que en Chile no han tenido tanta suerte para contar con presupuestos para abrir sus puertas con una alfombra larga, que llegase siempre hasta los pasillos cálidos de las ferias en verano, hasta las escuelas frías, con mobiliario roto y paredes rayadas. Espacios a los que les hace en falta una suerte de hilo de Ariadna, que



nos conduzca a salas de exhibición preparadas con tanta investigación, parsimonia y amor por quienes ejercen profesiones que no todo el mundo conoce: curadoras, archiveras, restauradoras, bibliotecarias, montajistas, entre otras.

Acervo es una palabra tramposa. Porque si la escribimos con “b”, se convierte en algo totalmente distinto, en un adjetivo que alude a algo “cruel, riguroso, desapacible”. También, a algo que es áspero al gusto.

Para poder adentrarnos al concepto, la primera tarea en los talleres de LEM, fue buscar esta palabra en el diccionario: ¿Qué es? ¿A qué se parece? y ¿Qué no es?

Quienes tenemos diccionarios impresos, somos afortunadas, porque podemos experimentar el olor, el tacto, el sonido...ese airecito que mueve las páginas, que hace estornudar con el polvo. Al diccionario que me compró mi papá en la librería el año 1990, nunca se le fue ese aroma de la primera apertura. Siempre aparece en las cajitas de recuerdos cuando me cambio de casa. Debe ser casi del tamaño de la palma de mi mano.

Entonces, dentro del grupo del taller LEM, la operación deseada ha sido buscar en orden alfabético A-CER-VO. Es una tarea visual y manual, que puede ser novedosa para las generaciones jóvenes. Conté a las niñas que aprendí el abecedario dibujando, por ejemplo, una letra “i” con una isla y un iglú, cuando en los veranos, donde vivía, había 30°C. Que me gustaba hacerla letra “a” con una abeja, porque mi abuelita era apicultora, y me enseñó a tratar con cuidado una picadura.

También, recordé con las niñas que me resultaba extraño dibujar la letra “e” con un elefante, porque tal vez nunca llegó uno a mi pueblo en los circos que salían a promocionar sus funciones con animales enjaulados; que los que veía en los documentales tenían colores distintos a los ilustrados en los libros. Aún no había leído *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry.

De la misma forma, les conté que la letra que me parecía la más canalla de todas, era la “X”, el clásico “xilófono”, que no sabía bien cómo sonaba. Esta letra solo iba tomando sentido en la medida que en el curso alguien se llamase “Ximena”. Pero Ximena, al igual que México, se pronuncia con “j”. A la “X” le sigue su amiga la “y”. Pienso, en el imaginario de las editoras de los textos escolares de mi infancia, que pretendían alfabetizarnos con dibujos de yates, o convertirnos en zoólogas aventureras, observadoras furtivas del yacaré. Destaco la acción de la profesora que nos hacía dibujar un yoyó, que se conseguía en el bazar de la esquina. Esas profesoras, estrategias del mimeógrafo, del roneo en blanco y negro, dotadas solo de tiza y pizarrón para inducirnos en el mundo de las letras, son mis expertas de edición, currículo y didáctica. María Teresa Troncoso, Tía Teresa. Silvia



Pinilla, Tía Silvia. Y mi madre, “la señorita” María Angélica⁷⁶, quién a estufa de gas y tarro de café liofilizado, pasaba noches dibujando, recortando y pintando para sus estudiantes.



Imagen 53: Mi madre recibió esta foto como saludo de una ex alumna en 2023, a través de WhatsApp. Fue tomada en la Escuela N°2 de niñas de Parral, Chile, en la década de los años noventa.

Esta digresión es para insistir que otra parte del ejercicio para situar el significado de la palabra que nos convoca- acervo-, es invitar a las profesoras a tener en cuenta que hay niñas que se alfabetizan en español en tanto segunda lengua: no han nacido hablando español.

En mis años de escolarización, vi la división del mundo entre la “ve corta” y la “be larga”, la “B de burro” y la “V de vaca”, como la verdadera polaridad de la época. Esta misión de comprender “la geopolítica de la “b” y la “v”, podría ser no tan fácil para el oído criado fuera de Chile. Acá, ambas letras se pronuncian igual. En otros idiomas, el sonido de la “V” parece más una “F”- mordiendo los labios- y el de la “B”, al que resulta de juntar y abrir los labios. Esos eran los tiempos de la enseñanza del “castellano” en las escuelas chilenas.

⁷⁶ Recuerdo que en los años 80s, a las profesoras de colegios privados y particulares subvencionados en Chile, se les llamaba “tías” y a las de escuelas públicas, “señoritas”. Dejo la nota, para en el futuro indagar sobre esa distinción. Mi madre, quien tiene cinco hijas adultas, ha superado la edad de 70 años, y aún sus estudiantes la saludan como “señorita”.



La diversidad de las aulas invita a jugar con la pronunciación de vocales y consonantes en español, creole, mapudungun y todas las lenguas que tengan presencia en una sala de clases. Partir por entender que en Chile usamos una A, una E, una I, una O y una U, tres abiertas y dos cerradas. Luego, preguntar cuántas A, cuántas E, cuántas tiene el creole haitiano. ¿Cómo se pronuncian las combinaciones de consonantes en mapudungun? ¿Cuánto nos gusta castigar socialmente la pronunciación de la “sh”, “ch”? ¿Qué ocurre con las letras “n”, “s” y “ll”, a medida que nos vamos moviendo a través de América Latina? ¿Por qué, si tienden a escucharse con una leve diferencia, las entendemos igual? (e.g. una llave: una “chave”, una “iave”).

Poner atención en cómo pronunciamos vocales y consonantes, es un ejercicio que ha resultado interesante. Poder experimentar, por ejemplo, las diferencias fonéticas al pronunciar la letra “r” y la “l” en creole y español. Disfrutar de palabras que, teniendo el mismo significado, se escriben con letras distintas, pero se pronuncian de manera similar: *zanmi mwen* (creole), *mon ami* (francés), *mi amigo* (español).

Toda esta larga nota ha sido para ilustrar que abrir el diccionario de la lengua española no es la llave mágica al entendimiento. Hay un mundo de fonemas, definiciones y significados que precisa ser mediado. El español-castellano, para las chilenas, normalizado como única lengua o lengua oficial, no es algo tan “natural”. Es como ese mito de creer que somos un país de gente “blanca” y “de clase media”. Son muy pocos los lugares del mundo donde se habla un único idioma. Siendo la colonización parte de un patrón de poder mundial, como han advertido autores como Aníbal Quijano (2014) desde su tesis de la colonialidad del poder/saber e Immanuel Wallerstein en su noción de universalismo europeo (Wallerstein, 2008), es usual que en regiones del globo se hable más de un solo idioma, que es lo que tratamos de explorar en los talleres y retomamos en las páginas siguientes.

Por eso, aunque estemos en Chile, la invitación es a no tomar el español como una obviedad única y universal. Aymara, quechua, rapa nui y mapudugun, son algunas de las lenguas que sobreviven en el país que habitamos. Por otro lado, el creole haitiano, define a su pueblo. No es una prenda que se pueda sacar al entrar a la escuela y usar cuando se está en casa, sigue a las nacionales de Haití por el mundo. Aunque no lo escribo ni lo hablo, me he acostumbrado a oírlo, a veces lo entiendo y tengo la ilusión de algún día aprenderlo. Me gusta cuando el profesor Emmanuel Pierre Louis “se equivoca” y a la pasada me contesta el chat en creole.

Ahora, un último esfuerzo de volver a la consigna de buscar “qué es acervo”, entendiendo que es más que la mecánica buscar-copiar-repetir. Cuando se tiene un diccionario de sinónimos y antónimos, es mejor aún, porque a veces la definición formal puede no entenderse tanto a la primera lectura. Incluso en *Word*, al *clickear* a la derecha, entre las opciones aparece “sinónimos”. También, se puede hacer consulta al diccionario electrónico.



Tabla 06: “Acervo” y “Acerbo”

ACERVO		ACERBO	
Sinónimos	Antónimos	Sinónimos	Antónimos
Acumulación	No señala	Áspero	Dulce
Cúmulo		Ácido	
Aglomeración		Agrio	
Colección		Amargo	
Caudal		Cruel	Tratable
Pertenencia		Desabrido	Bondadoso
Propiedad		Despiadado	Amable
		Riguroso	
		Severo	

(Espasa, 2007, p. 9).

El diccionario -sea impreso o virtual- nos da un significado fundamental de las palabras y las cosas, lo cual es previo a la comprensión teórica de cualquier concepto. Pero ya sabemos que a veces las definiciones pueden parecernos más difíciles que las palabras que estamos buscando. Paciencia, mi abuela decía que quien busca, siempre encuentra, y que quien guarda, siempre tiene. Investigar siempre nos lleva a algún lugar.

Continuaremos con la definición de la Real Academia de la Lengua Española, la autoridad máxima sobre el habla castellana, que, así como cada tanto incluye palabras que usamos en la calle y en las casas de países distintos de España, también nos cambia las reglas ortográficas, haciéndonos actualizar nuestra escritura. Para comenzar, nuestra palabra de interés -acervo- viene del latín, *acervus*, que significa “montón”. De ahí todo bien, porque estamos hablando de algo que es “mucho”. Para finalidades de LEM, seleccionamos las siguientes acepciones⁷⁷:

1. m. Conjunto de valores o bienes culturales acumulados por tradición o herencia.
2. m. Haber que pertenece en común a varias personas, sean socios, coherederos, acreedores, etc.

Acervo comunitario:

- m. Der. Conjunto de prácticas, decisiones y criterios con los que se han venido interpretando y aplicando los tratados constitutivos de las Comunidades Europeas.

⁷⁷ Definiciones extraídas del Diccionario de la lengua española de la RAE, búsqueda de “acervo”, disponible en <https://dle.rae.es/acervo>, fecha de consulta 20-06-2020.



Este último significado, se acuñó en el marco de la creación de la Unión Europea en la década de los años noventa⁷⁸, en aras de buscar cohesionar e integrar a países de ese continente, bajo una organización política, cultural y económica común. Aunque se refiera al marco de instituciones internacionales y de un continente en específico -al que pertenece la RAE-, nos será de utilidad considerar la idea de “conjunto de prácticas, decisiones y criterios”, puesto que nos habla de formas de hacer.

Nos quedaremos con la definición que entrega el Diccionario panhispánico de dudas de la RAE, en la medida que nos ayuda a comprender de qué estamos hablando, dejándonos invitadas a escribir en un futuro sobre cómo se ha reflexionado este concepto desde distintas disciplinas y escuelas de pensamiento:

acervo. ‘Conjunto de bienes, especialmente de carácter cultural, que pertenecen a una colectividad’: «Como esta voz hay muchas que día a día se suman al acervo del idioma español» (Moscoso *Hablemos* [Ec. 1972]). No debe confundirse este sustantivo con la forma masculina del adjetivo *acerbo* (‘áspero’)⁷⁹.

Así, el creole es parte del acervo de la comunidad haitiana que participó de LEM. Cuando hablamos de poner estos acervos en valor, pensamos en algunos elementos con los que estas familias, organizadas entre sí, comparten, aprenden y hacen circular su idioma y afirman su identidad nacional, cultural, familiar e individual en el día a día, incluyendo los saberes y experiencias aprendidos en Haití y los países donde han vivido: la República Dominicana y Chile.

Tabla 07: Interroga tus acervos

Cuando te sitúes en tu práctica pedagógica, te invitamos a preguntarte por:

- ¿Cuál es tu conjunto de saberes?
- ¿Cuáles los has descubierto o desarrollado por ti misma?
- ¿Cuáles vienen de la escuela y otros espacios institucionales de formación?
- ¿Cuáles aprendiste en casa, en la calle o en un espacio de participación?
- Por ejemplo, ¿cuántos idiomas entiendes? ¿Qué cosas sabes hacer? De lo que has leído, visto en el teatro, el cine, la televisión e internet, ¿Qué nos puedes contar? ¿De dónde viene todo eso que te hace ser profesora?

78 Estoy tomando como referencia el tratado de Maastricht (1993), el de Ámsterdam (1999) y la puesta en marcha de la circulación del euro como moneda común (1993).

79 Diccionario panhispánico de dudas de la Real Academia de la Lengua Española, RAE, búsqueda de “acervo”, disponible en <https://www.rae.es/dpd/acervo>, fecha de consulta 20-06-2020.



ORGANIZAR LOS ACERVOS: ENCONTRAR EL SENTIDO PARA TRABAJAR CON ELLOS

Llevo algunos años leyendo sobre Haití. En una primera etapa fue tal la cantidad de material que acopí (historia, relaciones internacionales, contingencia política, sociología y literatura), que, para hacer una mínima mención al acervo de las comunidades haitianas en Chile, voy a guiarme por lo que recuerdo de mi primera conversación con el sociólogo haitiano, mi amigo N’Kulama Saint Louis⁸⁰, diálogo que me ayudó a organizar lo recopilado y obtener un mapa primario, una guía de lectura. Todo lo que él me venía contando a partir de su vida, su trabajo social, su formación como Antropólogo en Puerto Príncipe, su colaboración como intérprete para la MINUSTAH⁸¹, su trayectoria como músico, su vida como trabajador, estudiante y padre inmigrado en Chile, me iban sirviendo para esquematizar lo que había estado leyendo y darle un contexto, desde su mirada como ciudadano, intelectual, etnógrafo y conocedor de su país, de la diáspora haitiana en el mundo y del cómo y por qué sus connacionales llegan a hablar tantos idiomas.

Uno de los primeros envíos que N’Kulama me hizo por WhatsApp, fue un video turístico de Haití, diciéndome “este es el Haití que te quiero mostrar”. En Haití, como en Chile, hay también estratificación social. El corto audiovisual distaba mucho del imaginario de país en crisis humanitaria que nos llegaba a Chile a través de las noticias y de las publicaciones de militares en el país caribeño, de las cuales, alcancé a tener dos: *Nou se Chilyen, el batallón de Chile en Haití*, de Enrique Gloffka (Gloffka, 2013) y *Misión en Haití, con la mochila cargada de esperanzas*, de Eduardo Aldunate Herman (Aldunate, 2007). Los textos, distan de la dinámica de la conversación que tuvimos con N’Kulama. Sus énfasis eran distintos.

Con esto quiero resaltar que las personas y su capacidad de explicar su realidad, son claves para organizar la información a la que se accede, en especial, cuando no hemos crecido habitándola, sino que la recopilamos con la intención de comprenderla y sistematizarla, guardando las debidas distancias amparadas por el rigor metodológico.

La visión de las personas realmente conocedoras contribuye igualmente, a complementar el contexto dado: Haití es un país del caribe, comparte la misma isla con la República Dominicana⁸². Es más que una zona de intervención militar y de crisis humanitaria. Y eso

80 Profesional del Programa de Apoyo Migrante de la I. Municipalidad de la Pintana. Investigador, gestor cultural, músico y colaborador en iniciativas antirracistas de universidades y organizaciones sociales.

81 Misión de las Naciones Unidas para la Estabilización en Haití (2014-2017). La cuenta pública del Ministerio de Defensa sobre la participación de Chile, “Chile, 13 años en la Misión de las Naciones Unidas para la Estabilización en Haití” se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.defensa.cl/media/Haiti.pdf>

82 Agradezco a N’Kulama por facilitarme el video “Turismo en Haití: No vas a Creer los lugares que encontramos”, del 25 de abril de 2020. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=INPcylCICvs>



solo se puede comprender desde la voz de alguien que es nacional de este primer país, que tiene un acervo cultural muy rico.

Datos y detalles que se puedan nombrar sobre Haití exceden el alcance de este párrafo. Introducir una nota sobre la música, por ejemplo, tomaría muchas páginas. Nombres de intelectuales, arte, artesanía, obras literarias, fiestas populares, podrían ser objeto de un LEM 2, dedicado exclusivamente a conocer la cultura haitiana desde la memoria de su diáspora en Chile. En la OCACH también hay músicos y cantantes, entre otros exponentes que podrían aportar nuevas perspectivas.

Durante la dictadura de la dinastía Duvalier (1957 -1986), distintas intelectuales debieron asilarse fuera del país caribeño. La Universidad Autónoma de México acogió a Gerard Pierre Charles y a Suzy Castor, cuyas publicaciones se encuentran disponibles en español y son de gran ayuda para comprender la situación sociopolítica de Haití. Son libros que no han pasado por los ajustes de la traducción. Uno de ellos es *Haití: pese a todo, la utopía* (Pierre- Charles, 1999), centrado en la década 1986-1996, desde la caída de Claude Duvalier hasta la elección del presidente Préval, recurriendo siempre a los procesos sociohistóricos del país.

Lo mismo ha ocurrido con la literatura. La escritora Edwidge Danticat (1969), al salir de Haití, puso su obra disponible al mundo de habla inglesa e hispana. Entre sus novelas más galardonadas, se encuentran *Palabras, Ojos, Memoria* (1994), *¿Krik? Krak!* (1996) y *Cosecha de Huesos* (1998)⁸³. Es una escritora que interesa también por su historia de vida, como niña haitiana en Estados Unidos en la década de los años ochenta. Estuvo en Chile en febrero de 2020, presentando su libro *Crear en peligro: El trabajo del artista migrante*, oportunidad en la que señaló que “los inmigrantes no son solo soñadores sino también creadores” (Díaz, 2020). A continuación, rescato fragmentos de la conferencia que Danticat dio en el Centro Cultural del Banco Interamericano de Desarrollo en 1995, titulada *Haití: una experiencia de dos culturas*, cuando ella tenía 26 años y ya era una novelista reconocida. Existiendo décadas de diferencia y tratándose de países de destino distintos, es notable la similitud de su historia de vida con las de las niñas de la OCACH, hecho que nos habla sobre cómo funciona el mundo:

"Una experiencia de dos culturas, de memoria, a través de los ojos de una niña curiosa, una niña, que como ustedes pueden ver, les gustaban los momentos y las cosas ceremoniales. Amaba los ritos y los rituales y todavía ahora los extraña. Una niña curiosa que creció para transformarse en una mujer curiosa, en otras palabras, una escritora. Una experiencia de dos culturas, por medio de momentos que he observado, eventos en mi vida, en algunas ocasiones como teatro ante mis ojos. Una experiencia de dos culturas, a través de los ojos de una ciudadana, una ciudadana de muchos mundos, pasado y

83 En Chile, una estudiosa de la obra de Danticat, es la Prof. Lucía Stetcher <https://cecla.uchile.cl/lucia-stecher/>



presente (no obstante, no me considero una ciudadana del mundo, porque no lo he visto todo). Una experiencia de dos culturas, porque he pasado la mayor parte de mi vida en dos lugares: Haití y los Estados Unidos. Las dos culturas en la ficción que, de alguna manera, siento siempre miran a un lugar, cualquier lugar, con dos espíritus, dos mentes de todos modos [...] Mi padre se fue de Haití cuando tenía dos años; cuando yo tenía cuatro años, envió a buscar a mi madre, y mi hermano y yo, estuvimos bajo la tutela de mi tía y tío, quienes nos dieron cariño y se comportaron maravillosamente con nosotros durante los siguientes ocho años. Nuestros padres tuvieron dos hijos nacidos en Estados Unidos. De manera que éramos dos niños nacidos en Haití y dos niños nacidos en Estados Unidos, un hogar de dos culturas" (Dandicat, 1995, p. 3).

Es un texto breve absolutamente recomendable, contenedor de un pasaje particular sobre lo que significó para ella ser niña inmigrada en Estados Unidos a inicios de los años ochenta, cuando el imaginario sobre Haití que transmitía la televisión consistía, por un lado, en los naufragios y llegadas de haitianos en embarcaciones precarias las costas de Miami y el virus del SIDA, por otro. En él, la escritora explica cómo con sus compañeras connacionales enfrentan en bloque ese estigma en la escuela:

"Después de muchas provocaciones, burlas y peleas con grupos de estudiantes que seguían llamándonos "franchutes" y "balseros", un grupo de mis compañeros de la escuela decidió usar un estereotipo para nuestra protección.

Sabíamos que conjuntamente con las muchas concepciones e ideas falsas que los otros estudiantes tenían hacia nosotros, una de ellas se relacionaba con Haití y voodoo -lo que ellos llaman vudú. Los estudiantes haitianos acordaron llevar pañuelos rojos y circular rumores que los pañuelos rojos estaban hechizados. En breve, cada vez que nos ponían nombres, o se mofaban de nosotros, levantábamos los pañuelos murmurando algo como abracadabra y nuestros enemigos huían" (p. 4).

También hay escritores chilenos que se han interesado por Haití y el Vudú. El libro *Historias del muñeco vudú*, de Bartolomé Leal (Leal, 2013), fue justamente el regalo que recibí de N'Kulama en mi cumpleaños número treinta y dos.

Soy afortunada de conocer a quienes me han abierto el mundo hacia Haití y a la filosofía de la negritud. En este sentido, han tenido un rol muy significativo Emmanuel, Mirene, Roody, Esther, Betty y Falia, fundadoras de la OCACH, quienes me han contado que en ese país hay más de 100 variedades de mango y que mi paladar no dimensiona el sabor del mango *Francique*, en torno al cual se desarrollan proyectos de comercio justo (Funke & Cofield, 2019). Igualmente me han explicado cómo leer los textos sobre la revolución



esclava de 1804 -seis años antes que la Primera Junta de Gobierno en Chile-, hito que desestabilizó al imperio colonial en América Latina y el Caribe. Recién a los treinta años de edad me vine a enterar que los movimientos emancipatorios contra las monarquías de Europa comenzaron en Haití.

Mis amigas haitianas me han enseñado el antirracismo como una forma de pensar, relacionarme y de resignificar mi vida, como una práctica espontánea y cotidiana. Es algo que agradezco profundamente, porque ser racista no significa ser “buena” o “mala” persona. Más bien, tiene que ver con reproducir -básicamente, sin cuestionar- las estructuras e ideologías que dicen que hay personas mejores y peores, de distinta valía según su pasaporte, que merecen más o menos cosas según su fenotipo -como nos vemos- y/o debido al origen nacional/cultural.

Estas jerarquías, normalizadas como si fueran “naturales”, como un “tiene que ser así”, porque siempre las cosas han sido así”; es lo que finalmente se utiliza como justificación de la violencia que se ejerce sobre las migrantes haitianas. Ejemplos de este tipo de violencia son la violación de derechos humanos, la reducción de sus opciones de calidad de vida y la producción de sufrimiento social, por el hecho de no encarnar un ideal de “blancura” exigido a la extranjera. Cuando hablo de violencia, me refiero a condiciones y experiencias que van desde ser sujeto de memes en redes sociales y bromas (“no me río de ti, me río contigo”), al maltrato psicológico (violencia cultural), pasando por acceder a empleos en las peores condiciones laborales (violencia estructural), hasta la agresión verbal, física, sexual (violencia directa). También, por ejemplo, a no acceder a una cédula de identidad oportunamente, a la imposibilidad de reconocimiento de títulos profesionales y grados académicos obtenidos en Haití, a las limitantes para tener una vivienda propia y cómoda. Al hecho de experimentar situaciones como ser objetivada exclusivamente en la figura de sujeta de caridad o “grupo vulnerable” (desempoderamiento), a ser excluida de la participación social, política y cultural, hasta agresiones graves y el asesinato. Ahí podemos situar los crímenes de odio y la muerte por negligencia, omisión o denegación de auxilio/asistencia. Transcurren los años y nos seguiremos preguntando por qué ocurrieron las muertes en Chile de cuatro personas nacionales de Haití: Benito Lalane (2017), Joane Florvil (2017), Joseph Henry (2018) y Rebeka Pierre (2019). En el mismo sentido, nos golpea de la manera más dolorosa la muerte de Kervendy Alexandre-niño de la OCACH con discapacidad- cuando fue de paseo a su piscina municipal, en febrero de 2023.

El antirracismo no tiene que ver únicamente con una toma de conciencia de los racismos que nos habitan y rechazarlos; abarca siempre tomar la opción de hacer algo al respecto: enfrentarlos y desplegar acciones para que dejemos de reproducirlos.

Las divisiones y formas de ordenar a las personas que nos plantea el racismo, son una gran trampa. Una persona que se reconoce como “blanca” en Chile, es altamente probable que, al salir del país, se sorprenda experimentando los padecimientos de ser “no



ser blanca”, y ser tratada como sujeto residual del proceso de colonización. El racismo se renueva constantemente en cuestionamientos hacia la cultura, los gustos, nivel de desarrollo, u otros aspectos de la forma de vida de las personas, pero su raíz es histórica y no está siempre a la vista.

Lo de sostener que las diferencias físicas marcan un cierto índice de calidad o superioridad/inferioridad humana, es algo que perdió asidero, y que desde el *Apartheid* en Sudáfrica (1948-1990), se volvió injustificable. Tanto teóricos como organismos internacionales se dedicaron a dismantelar su argumentación. La revista *El correo de la UNESCO*⁸⁴, que desde la década de los años cincuenta posee publicaciones dedicadas al racismo, marca un punto de referencia ineludible, con artículos como “El prejuicio racial, fruto de los mitos” (Michel Leiris), “Los orígenes de las ideas racistas” (Mijail Kriukov), “El Apartheid: su historia y sus consecuencias” (Basil Davidson), “Racismo y el odio del otro” (Albert Memmi) y “Una sarta de mitos pseudocientíficos” (Albert Jacquard), entre otros.

Aunque teórica y políticamente se denuncie y castigue el racismo, lo dejamos actuar frecuentemente contra nosotras, con cosas muy sencillas, como aclararnos el pelo, ponernos filtros con ojos azules, o maquillarnos para perfilar la nariz, aclarar el tono de piel. Sí, el racismo puede imbricarse en algo tan cotidiano y sano, como nuestros hábitos de cuidado personal.

Recomendable y fundamental es la lectura de María Emilia Tijoux, sus trabajos iniciados en los años noventa con trabajadoras y niñas peruanas en Chile⁸⁵. Ella es quien ha abierto los estudios sobre racismo y migración en este país. Complementariamente, un libro editado por la periodista Francisca Palma (2018), cuyo foco es la vida de infancias en contexto de migración en el norte de Chile. Con todo y como he venido insistiendo, lo que nos puede dotar de mayor entendimiento, es encontrar a alguien dispuesta a explicarnos qué es el racismo, cómo lo ha estado sufriendo y qué es lo que tenemos que cambiar para hacerlo visible y sacarlo de nuestros repertorios de acción. No seremos más buenas ni menos malas, sino que conscientes de cómo nos ha colonizado el racismo y cómo, por humor o por ignorancia, hacemos daño. También, puedes volver al capítulo 1 de este libro, que aporta una mirada más profunda y directa sobre este problema (Ruth Martínez Reyes, pp. 51-78).

Por último, quisiera hacer hincapié en que ser alguien inmigrada no es una categoría suficiente para calificar a una persona. Atribuir una superioridad o inferioridad moral a

84 Este número en particular, se encuentra en la Biblioteca Digital de la UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074705_spa. Otras ediciones fundamentales del Correo de la UNESCO, son “El fraude intelectual del prejuicio de raza” (1953), “Respuestas al racismo: un drama que sigue desgarrando al mundo (1971)”, “Claude Lévi-Strauss: Miradas distantes – Una selección de artículos de Lévi-Strauss” (2008) y “El racismo no necesita racistas por Jorge Majfud” (2019). Disponibles en la sección *contra la discriminación racial*: <https://courier.unesco.org/es/archives> fecha de consulta 30-07-2023.

85 Para seguir la investigación que realiza la Prof. María Emilia Tijoux en Chile, recomendamos visitar <https://facso.uchile.cl/sociologia/cuerpo-academico/maria-emilia-tijoux>



partir de la condición de extranjería, es también una forma de racismo. En LEM, el énfasis está puesto en conocernos, escucharnos y encontrarnos.

Sin ánimo de glorificar, este agradecimiento hacia la apertura de mirada que me ha dado la comunidad haitiana es algo que quiero compartir, porque me ha servido para conocerme y comprender el mundo que habito. Me jacto de ser una de las primeras personas que leyó este himno al antirracismo que N’Kulama escribió, antes de ser publicado en la prensa y viralizarse en redes sociales en agosto de 2017, cuando circulaba la noticia de que un ciudadano haitiano habría ingresado la lepra a Chile (24horas.cl TVN, 2017; El Dínamo, 2017).

LA LEPRA Y LA XENOFOBIA

N’Kulama Saint Louis
Santiago, 10 de agosto de 2017

La lepra es una enfermedad natural crónica que puede ser curada adecuadamente
La xenofobia es una enfermedad psicosocial peligrosa para el desarrollo económico
Esta enfermedad afecta negativamente la buena relación diplomática entre países
Es una enfermedad que va en contra el progreso de la humanidad
El enfermo de la lepra cultiva la tolerancia aceptando al otro con sus diferencias
El enfermo de la xenofobia está lleno de odio y miedo al ver a otro como un extranjero
El enfermo de la lepra no percibe las personas sanas como enemigo
El enfermo de la xenofobia ve el otro como adversario y está listo para matarlo
La lepra puede ser curada fácilmente con medicamento farmacéutico
El enfermo de la xenofobia necesita humanizarse, reeducarse y resocializarse para ser curado
El que tiene la lepra es un simple enfermo que no pierde el sentido humanista en un pensamiento nacionalista cerrado, tampoco, en un ideal de patriotismo inhumano
Lo que tiene la xenofobia es un enfermo que no tiene conciencia de la gravedad de su enfermedad
Un prisionero que nunca ha tenido libertad
Tiene dos ojos que no sirven para ver ni observar el aporte del otro en el proceso de los cambios
Tiene un cerebro bloqueado, que no sirve para pensar la vida social en un mundo humano
Para los cambios sociales que llevan al desarrollo humano, al progreso de la humanidad
La xenofobia es mucho peor que la lepra.



LA HISTORIA DE CÓMO LEM SE HIZO EN LA OCACH

LEM resulta de haber puesto la mirada sobre distintas razones que nos hicieron confluír en Chile y en la OCACH, durante la pandemia. Inicialmente, nuestra presencia se explica por la memoria histórica de los países que habitamos: cómo se producen las condicionantes que nos han llevado a vivir en un determinado lugar antes que en otro. Luego, este proyecto es producto de nuestra memoria común: ¿qué es lo que nos ha pasado como grupo, para llegar a crear un espacio como este? Finalmente, está nuestra memoria personal, que siempre se explica por las dos anteriores: lo que ha llevado a cada una a participar en una iniciativa comunitaria, antes que estar en otro lugar.

¿Por qué dar un lugar para el fomento lector a las niñas? ¿Por qué les abrimos este espacio de palabra?



Imagen 54: Fotografía del día que conocimos a Yoyi, en el Centro Cultural del Palacio de la Moneda, Chile.

Aprendimos a dar un lugar a los colores. Ahí están los elegidos por las niñas: el magenta, el rosa, el morado.



Este grupo de niñas ha ampliado mi forma de pensar y mis lecturas del mundo. Algunas de ellas, con menos de 15 años, han vivido ya en dos o tres países, se han tenido que quedar por algún tiempo a cargo de familiares distintos de sus padres/madres. Estas niñas han tenido reencuentros en el aeropuerto, llenando con un rostro y voz presente ese recuerdo de “papá”, de “mamá”. Sus relatos refuerzan la necesidad de que las escuelas se desarrollen diversamente, más allá de la competencia idiomática.

A su corta edad, las niñas del taller LEM, han tenido experiencias de cambio que se notan en sus reflexiones y formas de conducir las actividades. De la misma forma, se han encontrado con profesoras que las animan a más, y también, las incentivan a leer. Una docente, cuando presta un libro impreso, reconoce en su estudiante su capacidad como lectora, genera expectativas respecto de la crítica literaria que la alumna pueda hacer, le desafía a descubrir más allá del texto: le regala la experiencia de haber hecho algo con ese libro. Le regala el orgullo de decir “mi profesora me ha prestado este libro”, e irradiar ese nuevo conocimiento con el grupo. Ese tipo de prácticas deben ser las del sistema educativo, yendo más allá de un esfuerzo individual, porque sabemos que a veces estas adultas significativas cambian de curso, de escuela, se ausentan por enfermedad. Desertan de la profesión.

La experiencia nos dice que en las aulas culturalmente diversas- tal como en la vida y en los espacios monoculturales- puede haber conflictos. No debemos avergonzarnos por portar nuestras propias particularidades y rigideces. El punto de partida es reconocer estas particularidades y hacernos cargo de ellas. Las relaciones se construyen conociendo, escuchando, compartiendo, para poder entender, para estar dispuestas a darle la vuelta al modo en que pensamos, con humildad. En LEM hablamos de interculturalidad luego de compartir por años la voluntad de trabajar juntas, de superar la *folklorización* y las impresiones superfluas.

Puede ser que la interculturalidad teóricamente sea un concepto que esté siendo superado y cuente con una serie de debilidades. Pero hay un texto que me parece interesante, dado que presenta la interculturalidad desde una conflictividad fundamental: la que tenemos con nosotras mismas. El filósofo Josep María Esquirol, en *Uno mismo y los otros* (2005), nos hace entender cuán difícil es la interculturalidad, dado que esta parte desde la relación que sostenemos con lo que somos y encontramos en nuestro interior, proyectándolo hacia las demás.

Quiero introducir tres experiencias que fueron abriéndome la pregunta por los acervos en esta comunidad haitiana y facilitaron la creación de LEM. Estas son, primero, las invitaciones a matrimonios y actos de la OCACH, donde me encontraba a las niñas vestidas de princesas. Luego, el taller que consiguientemente hicimos a propósito del poema “A Margarita Debayle,” de Rubén Darío (1908) y finalmente, cómo me conmoví con formas de dibujar totalmente distintas de las que adopté en mi infancia. Observo en integrantes de esta comunidad maneras de pararse en el mundo desde la disposición a



entregarse a los cauces de la existencia. Cambiar de país, desapegarse de la vida que se tiene, es una decisión determinante en el curso vital. He conocido familias que se mueven por el mundo, algunas de ellas, me dicen ver a Chile como un país de paso. Y a lo largo de LEM, me di cuenta de que ese deseo es cierto.

PRIMER ACERCAMIENTO A LEM: LAS CEREMONIAS Y LAS PRINCESAS

George Perec (1936-1982) es un autor francés de origen judío, que debió adaptar su apellido Peretz, para salvarse de la persecución de los nazis en la Segunda Guerra Mundial. Nos viene a decir que vivimos en una preocupación por lo grande, lo espectacular, lo trágico, antes que poner atención en los detalles de lo cotidiano, en el entorno que siempre está ahí, las cosas que siempre hacemos.

Esa clave de lectura ha sido esencial para entender cómo la OCACH fue acogiendo la idea de LEM. Ahí conocí a un gran amigo: el prof. Emmanuel Pierre Louis. Él es una persona a quien admiro mucho. Habla cuatro idiomas, ha vivido en tres países. Es esposo, padre, líder y profesor. Vive la vida como ese docente para quien los muros de las aulas son permeables. Como Emmanuel suele estar en muchísimos frentes (traductor, intérprete, trabajador social, mediador intercultural en salud, mediador en asuntos jurídicos y de extranjería, orador de charlas de orientación, consejero comunitario), Mirene, Falia, Darline, han sido cruciales. Asimismo, las mamás, las tías y los papás de la OCACH. Esther, la esposa de Emmanuel, recientemente se ha graduado como Técnica en Educación de Párvulos. Su experiencia en el trabajo con niñas nos ha enseñado mucho.

En los primeros años, estas lideresas fueron sustanciales para reconocer y transformar conflictos entre grupos de niñas. Porque sí, como en todas las infancias, se tienden a formar grupos y generar disputas. Tales diferencias, se daban en creole y en unas reglas que con Ruth desconocíamos. Esta mediación facilitó comprender oportunamente las dinámicas que se daban dentro del grupo.





Imagen 55: Esther Caseus, Falia Sanon y Mirene Santelus, integrantes de la OCACH (2016).

Volviendo a la idea de Perec, quienes no conocen a personas como Emmanuel, Falia y Esther, equipo de mediación intercultural de LEM, están expuestas a acceder a la mirada hacia las comunidades haitianas en Chile a través de la información de prensa, en vez que desde los detalles que componen sus formas de hacer y existir. La vida de las haitianas en Chile llega a nuestros ojos, ya sea por sus trabajos extenuantes en mercados mayoristas, en notas de reporteros que buscan encontrar humor en la diferencia idiomática; en las inserciones de matinales que nos conmueven por tener que dar a conocer agresiones, sucesos policiales y judiciales. Nos enteramos de Haití por imágenes de filas en extranjería y en el consulado de su país en Chile. Por notas internacionales: el país caribeño se presenta como un Estado fallido (Chomsky, 2007), como un drama de la modernidad. Efectivamente, hay aspectos de violencia que son innegables y que es necesario reconocer, denunciar y trabajar para frenar. Pero que eso no prive las posibilidades de existencia de una organización, ni frene la circulación de acervos. Son muchos los detalles cotidianos que han ido agudizando mi pensamiento.

En los primeros años de conocer a Emmanuel, me fui maravillando con los ojos grandes de Becky (Rebeca) a sus tres meses de edad y con quien se dio la coincidencia de que aprendió a leer mientras participaba en LEM con seis años. Junto a su madre YTina, peluquera y a su padre, con voz de doblaje internacional, Jean Joseph, ahora están en América del Norte.



Escenas de padres afeitando las cabezas de sus hijitos en patios compartidos un sábado por la mañana. El vestuario pulcro y elegante. La orquesta cristiana con cadencia caribeña en la iglesia los domingos, las ceremonias, la forma de pelar el plátano verde con las manos bajo el agua, para que estas no se tiñan. Las canciones, la voz angelical de Betty (Phiberty), los coros femeninos y masculinos; el pollo frito que se sazona con sal, ajinomoto y caldo en cubo en la cocinería de Widson. Los patacones, que son el equivalente en sabor y textura a una sopaipilla chilena, cien por ciento plátanos y cero por ciento harinas refinadas. Los estudiantes en clases de español para adultos los sábados en la tarde y sus camisas immaculadas. Las conversaciones con líderes, el azor sonando mientras se lavan platos. Los cumpleaños; las formas de bailar grupales y esa enseñanza intergeneracional de pasos y movimientos. El *pikilz* haitiano (ensalada como chucrut picante), el *diri ak pwa* (arroz con porotos burros). Las clases espontáneas de creole, historia y geografía. Todas esas actividades al finalizar la jornada laboral con el cuerpo cansado y que se hacen, porque se tienen que hacer. Toda la bibliografía acopiada no tendría ningún sentido, ninguna organicidad sin haberme aproximado a conocer este acervo. Ese es el sentido del aprendizaje y de este libro: para leer se necesita un contexto, una proximidad que entrega la experiencia de compartir realidades cotidianas.

BARTOLOMEO Y LAS PRINCESAS

Mi hijo tenía tres años y tres meses cuando se casó Falia. Tuve que vivir la ceremonia desde fuera de la iglesia, donde las niñas corrían y jugaban. Oscurecía y podían permitirse estar de fiesta hasta tarde.

Las niñas en los matrimonios tienen un rol muy importante. Son las encargadas de la apertura de la ceremonia. Vestidas vaporosamente, en raso, encajes, gasa y perlititas, peinadas con accesorios acordes, parecen literalmente salidas de un cuento. Emmanuela, de la edad de mi hijo, cruzaba todo el templo portando una biblia abierta, sostenida con ambas manos. Todos los ojos adultos puestos en esa niña, que caminaba con gran desplante sobre la alfombra, de vestido, cinta y guantes, hacia el altar, donde esperaban el pastor y las autoridades religiosas. El papá de Becky, con su impecable voz en español neutro, traducía el protocolo, en consideración hacia las invitadas que no hablábamos creole. Jean siempre me pareció el Patricio Bañados⁸⁶ de la OCACH.

A Emmanuela le siguen, al paso de la música, las y los jóvenes acompañantes. Finalmente, se dejó ver la novia. Al poco rato, tuve que salir. Quería ver a mi amiga casarse. Estuve ahí, pero no lo viví:

86 Periodista, locutor de radio y presentador de televisión chileno (1935-2023). Durante la década de los años noventa y dos mil fue la voz oficial de actos públicos del Estado de Chile, como el desfile conocido como Parada Militar, realizado cada 19 de septiembre. Durante sus últimos años de vida, se desempeñó como locutor de Radio Beethoven.



- Hijito, entremos.
- No mamá, me quiero quedar con las princesas

Donde yo veía a las niñas de los talleres, él veía princesas. Me dejó con la reflexión acerca cómo diferentes miradas, en las mismas personas pueden ver princesas, niñas o escolares haitianas, según el contexto.

SEGUNDO ACERCAMIENTO: A MARGARITA DEBAYLE

A inicios de 2019 y después del matrimonio de Falia, vino el taller dedicado al poema “A Margarita Debayle” (1908), del nicaragüense Rubén Darío (1867-1916), que yo solía declamar cuando niña. El poema resultó ser un recurso que permitía mezclar el imaginario de princesas que había en el grupo (dibujos), con poesía y también, posturas de yoga (elefante, estrella, montaña, luna).

La cuestión inicial fue ¿cómo incentivar la lectura en un taller donde siempre habíamos dibujado y jugado? Mi hijo me había dado la clave: el hilo de las princesas, que, gracias al movimiento feminista, abre un foco necesario en la literatura infantil: el desprincesamiento ¿De qué imaginarios de princesas estábamos hablando? Nos hacían falta los talleres de Ruth, para entre otras cosas, problematizar no solo en torno a género y sexismo, sino que también sobre racismos.

El taller sobre el poema de Rubén Darío hizo que me diera cuenta de cómo, pese haber llegado a memorizarlo, siempre pensé en una princesa rubia, con el cabello liso cubierto de estrellas, cuando en el país del poeta, las niñas suelen tener el cabello oscuro, como el mío⁸⁷. Nunca me di un momento para imaginarme en Margarita.

Queda la pregunta por los procesos editoriales que llevan por el mundo a cuentos clásicos, como los de los hermanos Grimm y Hans Christian Andersen, y que nadie nos haya hecho notar que las habitantes de esos bosques y castillos vienen de reinos efectivamente lejanos, donde la gente no se parece físicamente a nosotras. Y que por tanto, no teníamos que pretender parecernos a ellas. Disfruté mucho esa actividad con las niñas y comparto algunos dibujos, previos a los talleres del lápiz color piel de Ruth.

87 Ruth Martínez, en el primer capítulo, explica cómo deconstruyó estereotipos de belleza, para resignificarla desde lo afro, resaltando cómo pudo revelar a las niñas que descienden de reinas y princesas.





Imagen 56: Dibujo Taller A Margarita Debayle (2019).



Imagen 57: Dibujo Taller A Margarita Debayle (2019).



¡Este poema tiene más de cien años! Esta es una de las más bellas versiones que encontré en Internet. A Margarita Debayle (Rubén Darío, 1908). Y me río, al recordar el momento en que yo decía “Rubén Darío, Nicaragüense”. Agradezco a las profesoras Lorena Sánchez y María Teresa Troncoso, por ayudarme en la declamación, es un trabajo de escucha larga y de transmitir seguridad a la estudiante. Una tarea a escala individual. También a mi madre, con su técnica de subirme sobre la silla, para sentir mi voz siempre grande, antes que chiquita.



QR 5: A Margarita Debayle.

TERCER ACERCAMIENTO: UN DIBUJO, UNA PUERTA AL MUNDO

Mycho venía los sábados de 2014 y 2015, con su grupo de hermanas y hermanos, cuando funcionábamos en la Escuela La Victoria, de Pedro Aguirre Cerda. Deseo mucho poder volver a trabajar con él algún día y que desarrolle su talento en las artes. Tenía seis años. Él, al igual que Debens, han sido niños cuyos dibujos me han dejado pensando y me han regalado la fruición de observar su uso de los colores, formas y conceptos.

En esos años sin financiamiento, gran parte del taller era dibujar con lápices de colores y papel. Ruth llegaba cada sábado, con su carrito con colaciones y materiales. Lo primero que me maravilló en estos trabajos, era el dibujo del pelo: cada línea era una trenza. De un moño, salían muchas líneas.

Un sábado cualquiera, lo tuve frente a mí en una hoja de papel de oficina. El dibujo de Mycho reunía los clásicos elementos de las ilustraciones de infancia: la figura humana, la casa, las nubes, el pájaro. Pero el pájaro era totalmente distinto a esa letra “n” manuscrita extendida con la que fui enseñada a salir del paso. El de Mycho, era un gran pájaro de alas extendidas, de un pico prominente. Se robaba la atención del paisaje. Me lo apropié como un tesoro: ¿cómo se podía hacer un pájaro con tanto, cuando yo lo sabía hacer con tan poco? Hoy, es el emblema de LEM.





Imagen 58: Dibujo de Mycho Michel, a partir del cual se crea el logo de LEM (2015).

SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ABRIRNOS EL MUNDO COMO FUERE, DESAFIAR EL CONFINAMIENTO

FUNDAMENTOS⁸⁸

Ya expliqué cómo es que una se entera sobre Haití. Y trabajar con niñas hijas de familias de esta nacionalidad, tiene un reto importante: poner sobre la mesa las jerarquías instaladas a partir del país natal, la pertenencia cultural, la relación intergeneracional y la de género, entre otras. A lo largo de los talleres me iba llenando de coincidencias

⁸⁸ De los objetivos específicos de la formulación de LEM, durante la postulación a la Convocatoria de Fondos de Cultura 2020 - previo a la pandemia- los que se relacionan con esta línea de investigación, son tres:

- Explorar la potencia de los relatos familiares como estrategia para la cohesión intergeneracional de la comunidad y factor de construcción identitaria, así como de apropiación de espacios.
- Explorar metodologías que potencien la conciencia de sí y conexión con el entorno como estrategia de comprensión lectora.
- Promover el liderazgo de las mujeres de la comunidad como mediadoras de lectura y transmisoras de la memoria colectiva.



entre las historias de ellas y las mías (madres preocupadas por la educación de sus hijas, hermanas mayores cuidadoras y mediadoras innatas de lectura, curiosidad por el mundo y actitud de colaborar para tener un lugar en él). Esta cercanía me impuso establecer mi lugar de enunciación.

Primer desafío: desistir de proyectar otras niñas en las niñas de la OCACH. No obstante los elementos gatillantes de solidaridad intergeneracional y empatía, correspondía poner al frente que somos personas diferentes. Ante una misma estructura social, que pese al contexto y momento histórico distintos, se sigue mostrando rígida y desigual, es muy importante hacer las paces con la propia historia de vida.

En los talleres se movió mucha energía y por ello fue importante hacernos responsables como monitoras, contar con la ayuda adecuada y poner en diálogo las emociones y experiencias en nuestras reuniones de investigación. Así, las adultas, además de reunirnos para intercambiar en torno a epistemología, teoría y metodología, compartimos momentos de reflexión, según lo que nos ocurría al impartir cada taller, al escuchar a las niñas y ver qué es lo que cada quién llevaba a la sesión de trabajo (esas cargas invisibles y no planificadas).

Consiguientemente, otra parte del ejercicio, fue buscar el lugar más adecuado para situarnos. En el tiempo que he conocido a personas que vienen de Haití, también he escuchado historias acerca de que les han preguntado si hablan español, pese a que el encuentro se da a partir de que ejercen roles que obviamente demandan una competencia bilingüe. O que si son la trabajadora que cuida a las niñas de sus amigas chilenas; ofrecimientos a pagar su comida en una salida familiar planificada, recibir limosnas sin haberlas pedido; interrogarles por qué el pelo, las trenzas. Pedirles que dejen tocarles la piel, solicitudes de fotografías.

A esta larga lista, se suman otras lamentables 'anécdotas', sobre tener que recibir -sin necesitar ni haberlo pedido- ropa vieja de tallas grandes que las señoras de la iglesia empaquetaron con tanto amor, e innumerables ofertas a ser terminal receptor de artículos en desuso "casi nuevos". Hablo de personas bondadosas que han querido ayudar a otras. Su intención ha sido genuina, pero en sus acciones no siempre ha mediado la pregunta directa hacia sus destinatarias por si querrán o no, si necesitarán o no este tipo de apoyos. A veces lo único que se logran con estos auxilios sorpresa, es incomodar. Empero, asistir sin mediar pregunta, siempre será oportuno cuando se trate de situaciones de extrema emergencia, se encuentre en riesgo la vida, la libertad, la permanencia en el país.

Recibir asistencia cuando se esté necesitando y/o pidiendo ayuda, es un alivio reconfortante. Siempre es recomendable la generación de confianza y considerar a quien recibirá la 'ayuda' como sujeto de pensamiento crítico, quien puede seleccionar lo que necesita, porque es quien conoce y realmente debe lidiar con su propio problema hasta el final. Otra cosa que hace más sano a este tipo de acciones es una predisposición a la



reciprocidad: si no estás dispuesta a ser ayudada o retribuida, mejor no insistir en dar un apoyo, porque ante todo, hacen falta redes donde contenernos mutuamente y no dejarnos solas. Y finalmente, siempre está la posibilidad de ofrecer ayuda estando disponible para aceptar como respuesta un 'no'.

Esta línea de investigación parte de una lectura que va desde Paulo Freire (1921-1997) a Didier Fassin (1955). El primero, un pedagogo brasileño que luchó contra la privación del acceso a la educación en territorios hacendales y periferias de su país y, el segundo, un filósofo-médico-antropólogo de la élite intelectual francesa, en la crítica al sistema de ayuda humanitaria internacional. ¿Cómo conectarlos? ¿Cómo explicarles a las niñas mis referentes teóricos desde mi lugar de enunciación? Aparece el cuento, como ese dispositivo de comprensión propia y a la vez universal, que más adelante pretendo ilustrar con una versión de Arturo y Clementina, de Adela Turin (Turin & Bosnia, 2012).

Paulo Freire escribió desde la autonomía, legándonos que nadie enseña a nadie, sino que todas aprendemos en comunidad (Freire, 2018). Fassin habla de la razón humanitaria y muestra los efectos de pensar que el mundo se organiza por categorías de personas que deben ser ayudadas -objeto de compasión- por las que saben ayudar. Ilustra los efectos a nivel de orden social: "la asimetría es más política que psicológica: no se trata de criticar la compasión por la postura de superioridad que ella implicaría, sino porque ella supone siempre una relación de desigualdad" (Fassin, 2016).

Como puente, hay un tercer autor, el periodista Catalán Gustau Nerin, quien con ironía, escribió *Blanco bueno busca a negro pobre* (Nerin, 2011). Este libro es muy difícil de acceder y pude llegar a él a través de mi amigo Ahmadou Bamba Fall, profesor y activista senegalés, que residió un largo tiempo en España y nos apoyó en la realización del taller sobre los idiomas, donde conectamos las historias de escolarización de él y de Emmanuel, formados en el sistema postcolonial francés, siendo sus lenguas maternas el wolof (Senegal) y el creole (Haití), respectivamente.

En ese taller, donde Emmanuel y Bamba- sin conocerse previamente- dieron una clase magistral a las niñas, convergieron en sobre cómo es vivir hablando en español (España y Chile), manteniendo sus idiomas de origen. Fue un momento que suscitó alta participación de las niñas, y donde Estherline (13) introdujo el tema de la esclavitud, espontáneamente. En una conversación posterior, ella me contó la historia de cómo, a partir de un documental que encontró en la televisión, por azar, siguió investigando:

"Como nosotras estábamos viendo historias, no sólo en el colegio. También estaba buscando información, porque si te gusta algo, tienes que buscar información de lo que te gusta. A mí me gusta el arte y la cultura haitiana y me gustan las culturas africanas. Ahí empecé a ver informaciones, buscar y



ahí, como que ver que los haitianos, africanos también están en esclavitud y ahí me comencé a interesar.

Entrevista realizada en 2021, a través de videollamada por GMeet.

El último pilar fundamental, está en diálogo con la línea de *EduStoryTelling* de Débora Chomski y los trabajos de Michèle Petit (Petit, 2018; 2015). Corresponde agradecer al historiador Jorge Cancino. A Jorge le debemos este descubrimiento. Esperamos que nuestro intento le haya hecho justicia a tamaña recomendación.



Imagen 59: Lanzamiento de videos de LEM durante la fiesta de la Bandera Haitiana (mayo de 2022).





Imagen 60: Con Ruth Martínez Reyes y Emmanuel Pierre Louis, en la fiesta de la Bandera Haitiana 2022, Pedro Aguirre Cerda, Santiago, Chile.

ESTRUCTURA Y CLAVES DE LOS TALLERES

Las medidas sanitarias, al imposibilitar la presencialidad, dejaron expuesto que LEM, en tanto proyecto principiante, tenía un propósito ingente, difícil de lograr, incluso de haberse cumplido todos los supuestos de diseño. Los talleres de esta línea siguen los objetivos iniciales del proyecto.

Tabla 08: Relación entre objetivos, claves y estructura de los talleres de la línea de investigación “Leer a través de la memoria: nuestra memoria como acervo”

OBJETIVOS DE LEM	CLAVES	ESTRUCTURA DE TALLERES
Explorar metodologías que potencien la conciencia de sí y conexión con el entorno como estrategia de comprensión lectora.	Somos un cuerpo, aunque mediado por la pantalla, lo debemos trabajar. (Cuidar el cuerpo en el encierro y generar relatos en movimiento, a través de la práctica de yoga).	Bienvenida: Clase de yoga para niñas (30 minutos) Observamos nuestro estado físico, emocional y energético. Yoga con niñas. Iniciamos con secuencias de yoga, asociando asanas (posturas) con palabras claves de los cuentos a trabajar. Jugamos a crear historias a través de asanas y pranayamas (respiración).



<p>Promover el liderazgo de las mujeres de la comunidad como mediadoras de lectura y transmisoras de la memoria colectiva.</p>	<p>Leer y narrar son prácticas de cuidar, con incidencia en la formación de ciudadanías.</p> <p>La potencia del cuento como dispositivo de comprensión transversal.</p> <p>Lecturas para conectar con distintos lugares del mundo, y encaminarnos a la autobiografía.</p>	<p>Actividades para explorar el mundo desde la relación cuentos, autoras, países y nuestra historia.</p> <p>Colaboración de Falia y Esther, facilitadoras interculturales.</p> <p>Lectura de un cuento que conecte con una región geocultural del mundo (uso de Google Earth) y las autobiografías. Cuentos con perspectiva de género.</p> <p>Contextualización y análisis del cuento. (50 minutos)</p>
<p>Explorar la potencia de los relatos familiares como estrategia para la cohesión intergeneracional de la comunidad y factor de construcción identitaria, así como de apropiación de espacios.</p>	<p>Llamar a nuestras invitadas internacionales: otros países, historias y lenguas similares.</p>	<p>Actividades para conocer otras culturas y narraciones, a través de personas.</p> <p>Diálogo entre las niñas y las invitadas internacionales. Estas últimas, traían sus propios cuentos y relatos de infancia (50 minutos).</p>

CLAVE PRIMERA. LEER Y NARRAR SON PRÁCTICAS DE CUIDAR CON INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍAS

Básicamente, LEM nace como un apoyo para las familias de la OCACH en general y sus infancias, en particular. Esta línea siguió la idea de contribuir a prácticas de crianza respetuosa que reconocen la agencia de las niñas, capacidad respaldada por las adultas del grupo familiar y de su organización.

En el contexto de migración se hace doblemente necesario que el Estado cumpla su rol garante de los derechos de las infancias. Esto quiere decir, que además, se deben cumplir las condiciones para el ejercicio de derechos que son precondiciones para hacerse cargo del bienestar de las hijas, como los relacionados con la movilidad humana y la seguridad laboral. Recordemos la frase acuñada por Abdelmalek Sayad, cuando estudiaba la diáspora argelina en Francia: ¿Se le puede llamar vida, si para alimentar a tus hijos te ves obligado a alejarte de ellos? (Sayad, 2010, p. 95).

Seguimos la idea de que el cuidado es una responsabilidad social y ciudadana (Tronto, 2013). Entendemos una ética del cuidado relacional, dialógica, que no reside únicamente en las mujeres: en la medida que cuidamos, también dejamos que otras se encarguen



de nosotras (Comins, 2008). Es decir, confiamos nuestro “sí” en las “otras”, como un ejercicio de confianza y práctica intercultural. Y ello necesariamente, debe tener una base estructural robusta, para que las prácticas de cuidado no redunden en aislamiento y reproducción de la desigualdad sobre quienes cuidan.

Seguimos una propuesta de responsabilidad y agencia colectiva, coincidente con el principio de fomentar “la creación de espacios en los que se valoren los aportes de las niñas, se responda a sus necesidades con respeto y empatía, así como que se garantice el cumplimiento de sus derechos” (González- Coto & Sáenz-Cubillo, 2020, p.17). De ahí que las primeras páginas del libro incorporen la triada entre los derechos de las lectoras, los culturales y los de las niñas, como una condición básica.

Tabla 09: Organización de agentes y acciones de cuidado en las que se basa LEM

HACIA EL ESTADO, LAS INSTITUCIONES Y LA CULTURA	HACIA LA FAMILIA Y LOS CENTROS EDUCATIVOS	HACIA LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS
<ul style="list-style-type: none"> -La niña y el niño son reconocidos en su individualidad como personas y respetados según su momento de vida. -Las personas menores de edad son sustentadas y orientadas en su desarrollo óptimo como agentes sociales. -Se demanda a las instituciones con roles de guarda, crianza o tutela, principalmente la familia y el Estado, el debido cumplimiento de sus roles como garantes del cumplimiento de estos derechos. 	<p>El entorno familiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es reconocido como un espacio seguro, en el que se sienten parte importante y por tanto les gusta estar. -Espacio socio-afectivo que se caracteriza por un ambiente cálido, sensible y de escucha ante las necesidades y demandas de las niñas y los niños. -Reconocido como un espacio protector donde las personas adultas se esfuerzan reflexivamente por cubrir todas sus necesidades básicas y afectivas. 	<p>Las personas adultas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisan sus propias emociones y las comunican asertivamente. -Reaccionan empáticamente ante las emociones de las niñas y los niños. -Establecen con las personas menores de edad límites claros, firmes y flexibles en ausencia de violencia. -Modelan a las niñas y los niños un repertorio de destrezas sociales proactivas, asertivas y altruistas. <p>Las niñas y los niños como personas amadas y seguras:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifican y expresan sin temor sus emociones. -Progresivamente resuelven con empatía conflictos, retos o situaciones que les provocan emociones intensas. -Identifican a las personas adultas con quienes tienen vínculos seguros y buscan su apoyo. -Muestran seguridad al desarrollar actividades por su cuenta.

Implicaciones para la crianza respetuosa según Fundación PANIAMOR de Costa Rica (González- Coto & Sáenz-Cubillo, 2020)



CLAVE SEGUNDA: LA POTENCIA DEL CUENTO COMO DISPOSITIVO DE COMPRENSIÓN TRANSVERSAL

Aunque existe una segmentación de lecturas recomendadas según edades, en esta etapa, nos encontramos con un grupo con edades entre los 6 y los 14. Algunas aprendieron a leer mientras se desarrollaba el taller y otras, ya se habían devorado libros. También estaban quienes tenían una experiencia lectora más bien exigua. En una de las sesiones, trabajamos los libros que nos gustan. Aparecieron títulos como *¡Ay, cuánto me quiero!* (Paredes, 2016) como parte del plan nacional escolar, *La cama mágica de Bartolo* (Paredes, 2010) como un reconocimiento de la profesora jefa y una biblia ilustrada para niñas y la lectura de salmos antes de dormir. Me llamó la atención un libro de estrategia empresarial en las manos de una de las participantes. Lo había dejado su padrino, una vez que fue a visitarlas. Un libro sin imágenes, a lo más, pirámides y esquemas conceptuales de *management*, muy técnico para alguien de trece años, fanática de BTS. Pensé en el decálogo de Pennac, y en la necesidad de un derecho que garantice “que en todas partes existan libros que provoquen a la lectora”. O “que existan en todas las casas libros que conmuevan a todas las lectoras que en ellas habitan”.

El cuento permite narrar, recontar, conectar con el maravilloso mundo de la ilustración y el diseño gráfico. Es una herramienta que sorprende tanto a quien lee por primera vez, como a quien lo reinterpreta desde sus vivencias. Nos permite generar una base común, tiene la versatilidad de introducir a la filosofía para niñas; hace emerger a las cuentacuentos. Se presta para adaptaciones, para ser ilustrado nuevamente, en la línea que Carmen González nos ha explicado en el capítulo anterior (pp. 113-142), respecto de la importancia de las imágenes y la posibilidad de leer a través de ellas. Sin perjuicio de todo lo descrito, tuvimos una guía orientadora para la selección de textos.

Tabla 10: Recomendación de edades e intereses lectores

EDADES	INTERESES LECTORES
6-7	<p>“Comienzan a leer por sí mismos y descubren en las historias que muchos de sus problemas o temores son los mismos que experimentan sus personajes favoritos”:</p> <ul style="list-style-type: none">• Narraciones de acciones sencillas, pocos personajes y situaciones disparatadas• Personajes normales, de su misma edad o maravillosos• Acción rápida, escritura repetitiva, aventuras
8-10	<p>“Son lectores más autónomos y se pueden concentrar en la lectura o la escucha de datos extensos”.</p> <ul style="list-style-type: none">• Preocupación por la realidad de la historia• Interés en aventuras, situaciones peligrosas, mundos desconocidos, historias de pandillas, mitología, origen del mundo y libros informativos



10-12	<p>“Disfrutan leyendo textos más complejos y con un lenguaje más literario”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aventuras de detectives, las biografías de personajes célebres o los relatos de vida real, las historias románticas, los textos policiales • Cuentos y novelas de ciencia ficción
-------	--

(Debora Chomski, 2014, p. 33-34)

CLAVE TERCERA. LECTURAS PARA CONECTAR CON DISTINTOS LUGARES DEL MUNDO.

Estábamos confinadas. No disponíamos de textos de apoyo que promovieran la posibilidad de una infancia en el encierro. Carecemos de la cifra exacta de cuántas niñas en Chile o en el mundo pasaron la pandemia entre muros con poca aislación de sonido y humedad. Con ventanas que ofrecían estéticas urbanas alejadas de los grandes parques, de la naturaleza, de los juegos, de los barrios patrimoniales, de los teatros, de las plazas.

Nos tocó vivir un periodo que todavía se vive en el cuerpo como una experiencia cercana al arresto domiciliario. ¿Qué siente una niña cuando debe hacerse cargo de un encierro, cuyas causas se alejan de su ámbito de comprensión? ¿Qué relatos felices de adolescencia se podrían tener sin encuentros con grupos de amigas?

Recordé que a la edad de las niñas de la OCACH, mi mundo empezaba a abrirse. Haber sido *scout* me dio comunidad. Tío Lucho⁸⁹, forjó el grupo Scout Lautaro de Parral, en la década de los años 90⁹⁰. A través de esa participación, conocí a personas de otros colegios y ciudades, con quienes en la vida habría cruzado palabra. Gracias a ese grupo, tuve mi primera experiencia internacional sin salir de Chile: el *Jamboree* Mundial 1998⁹¹. Me traje un intercambio absoluto de direcciones, postales, objetos, experiencias gastronómicas, fotos con gente felizmente empolvada y mucha insolación. Mi tesoro, una camiseta que decía “Juntos construyendo la paz” en varios idiomas. Nunca había podido observar, simultáneamente, muchas y distintas formas de hacer: Pícarquín eran como un mercado persa de repertorios de acción. Pude ver tocar a Inti Illimani su cantata “Rosa de los vientos”⁹².

89 Luis Maureira, junto a su hermano, tienen una fotocopiadora en Parral. Era admirable cómo él y su esposa apoyaban y estimulaban a sus tres hijos.

90 Parral es una ciudad de la Región de Maule, en Chile. Perteneció a la zona centro del país y está asociada a los cultivos agrícolas, preferentemente de arroz, remolacha y, actualmente, *berries*. Su población bordea los 40.000 habitantes. Ahí nació y viví hasta los 18 años. Es donde vive mi madre.

91 Un *Jamboree* es un encuentro de guías y *scouts*. Puede ser mundial o nacional. El 19° *Jamboree* Scout Mundial, fue en Chile y el primero en América Latina. Tuvo lugar en Pícarquín, región de O’Higgins, entre el 27 de diciembre de 1998 y el 6 de enero de 1999. Se estima que participaron más de 34.000 jóvenes, provenientes de 170 países (IPS Noticias, 1998).

92 El canal de Youtube de Carlos Pinto V. señala: ““La Rosa de los Vientos” Inti Illimani en conjunto con la Orquesta y el Coro de la Universidad de Santiago, dirigidas por Santiago Meza. Esta obra fue prepara-



Ahora en LEM, el desafío era conectarnos con el mundo sin mediar desplazamiento físico. Buscamos la manera de ver cómo podía ayudarnos la tecnología, disponiendo de equipos muy básicos y conexiones inestables. Seguimos a Alexis Urzúa, cuando en la Línea de Investigación “Habitar” (pp. 79- 111) presentó *Street view* y probamos *Google Earth*. En estos viajes satelitales nos fue haciendo en falta encontrar un rostro, una voz que narrase una historia y, por supuesto, anclar los lugares a los cuentos.

Las editoriales dan el paso

Al comenzar LEM, encontramos un número acotado de textos donde las protagonistas fueran niñas afrodescendientes. Ya terminando el manuscrito para enviarlo a edición, es notorio un cambio en el mundo de la ilustración. Entre otras cosas, encontré en una librería de la ciudad de Parral, el libro titulado ¡Me acepto como soy! (Kilambi, 2021). Y con todo lo aprendido en los talleres de Ruth, me lo llevé a casa.

Fue una grata sorpresa, un texto ilustrado de 32 páginas a 3.950 pesos chilenos, que es la traducción del cuento de Nikhila Kilambi, titulado originalmente *We are all the same*. Es la historia de Katy, que comienza con ella dando justificaciones para no ir a la escuela. Era una niña descendiente de africanas, a quien sus compañeras miraban con extrañeza, excluyéndola de los juegos.

Es justamente una adulta, su profesora, quien alerta de esta situación y da una tarea al curso: deben averiguar sobre las razas y etnias de quienes les rodean. Si bien la utilización del término ‘raza’ precisa una reflexión grupal y adaptación del cuento, este se vuelve interesante al llevarnos a la pregunta por nuestro origen y nuestra memoria.

Katy se va dando cuenta, a través de las respuestas de sus vecinas, que vive en un barrio multicultural. Empieza a maravillarse con la diversidad de rostros, acentos, historias. El cuento nos interpela como madres, docentes y adultas que damos contexto a las infancias:

"Mi pequeña, entiendo tanto lo que estás viviendo. Con tu padre, pasamos por lo mismo; al principio nos sentíamos muy observados y pasó un tiempo hasta que logramos adaptarnos [...] Me alegra que me lo hayas transmitido, hija; así podemos apoyarte en esta etapa de adaptación" (p. 31).

Es un cuento muy lindo. Sitúa la pregunta sobre la carga individual de la niña respecto de su “propio” proceso de “adaptación”. Nos invita a activar alertas cuando se nos está pidiendo acostumbrarnos a la ausencia de invitaciones a jugar, a las miradas extrañas

da para la ceremonia de inauguración del Jamboree Scout Mundial [...] Esta es la razón de su nombre, referido a la “rosa de los vientos”, mecanismo de orientación utilizada en el scoutismo. Fue grabado posteriormente y publicado en formato de Disco Compacto, pasando a formar parte de la discografía de Inti Illimani". Video Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vuPYcsdhG8o>, consultada el 10-06-2021.



y a las palabras que cuestionan nuestra identidad como una otra. En este relato, es la profesora quien se da cuenta del racismo como forma de exclusión grupal y moviliza una acción para romper la dinámica. No esperemos a que el tiempo pase, a que las cosas cambien solas, a que las niñas se adapten, porque los racismos no se atenúan por sí solos, y las niñas resienten esas violencias, que para la mirada adulta pueden verse como microviolencias, pero que en las emociones de infancia, se pueden sentir como un tormento.

"Gracias a la oportunidad que les dio su profesora para investigar acerca de la diversidad étnica y cultural, Katy comenzó a sentirse más segura y contenta en su curso. También, sus compañeros pudieron reflexionar sobre la importancia de integrar a todas las personas, apreciando sus diferencias -que siempre serán un aporte-, enriqueciéndonos como sociedad" (Kilambi, 2021, p. 32).

El cómo la profesora del cuento conectó un conflicto dentro del aula con una actividad de investigación, nos lleva a retomar la figura del personaje de Guido Orefice en *la Vida es Bella* y, por supuesto, el poder de las niñas... Recordemos a Edwidge Danticat como una escolar haitiana en Estados Unidos. ¿Cómo fue que esas estudiantes haitianas idearon el uso de esos pañuelos rojos, en una deconstrucción de los estereotipos racistas que reinaban en su escuela?

En el cuento *niña bonita* (Machado, 2017), cuya adaptación es ofrecida en la segunda parte de este libro, ese "no saber" el porqué de la piel, lleva a la niña a esbozar inverosímiles respuestas. Este desconocimiento tiene consecuencias sobre su amigo conejo, quien emprende una serie de experimentos desafortunados, guiado por esas hipótesis. En el texto *Me acepto como soy*, la respuesta sobre el origen se da a través de conocer las historias de vida de quienes viven en el barrio: la diferencia como resultado de la colonización, de las historias de amor de las abuelas, de la migración laboral, o por la crisis y la escasez en el país de origen. Katy, la protagonista, llega a vivir a un barrio con tradición multicultural (las vecinas son mayores que la niña). Y es justamente, la niña quien debe salir a entrevistarlas, para dejarse de ver a sí misma como una "rareza" o novedad.

De manera rauda, enumeró bibliografía que trabajamos en perspectiva de conocer leyendas del mundo, mientras viajábamos a través de Google Earth compartiendo pantalla:



Tabla 11: Listado de cuentos del mundo utilizados en talleres LEM

TÍTULO	GEORREFERENCIA
<i>Mito del cuidado</i> (Bazdresch-Parada, 2020) ⁹³	El mundo
<i>Al oeste del Sol, al Este de la Luna. Cinco leyendas del mundo</i> (Landauro & Vásquez, 2010) <i>Merisier, más fuerte que los elefantes</i> <i>La fuente de Neptuno</i> <i>La bajada del río Ganges</i> <i>Axum, el Salvador de Etiopía</i> <i>Maui, el niño-dios y el gran pez</i>	Caribe, Haití Europa, Grecia Asia, India Etiopía, África Oceanía, Nueva Zelandia
<i>Popol Vuh</i> (Pavez & Valdivia, 2020)	América Latina, Pueblos Precolombinos
<i>El Principito</i> (De Saint -Exupery, 2001)	Europa, París África, Marruecos (Desierto del Sahara) + el universo
<i>El monstruo de Mongolia</i> (Ganbaatar, Tsuda, & Baasansuren, 2017)	Asia, Mongolia
<i>Yoga</i> (Raventós & Girón, 2016)	Asia, India
<i>Arturo y Clementina</i> (Turin & Bosnia, 2020)	Migración/ Violencia sexista El mundo
<i>Una Aventura sin fronteras</i> (Choquenet, Claire, Machín-Álvarez, Williamson-Modesto, & Aracena- Carvajal, 2011)	Migración (refugiadas climático-ambientales)

Releer y recontar el cuento de las tortugas Arturo y Clementina⁹⁴

En la década de los años setenta, Adela Turin comenzó a escribir en Italia la colección de cuentos feministas llamada *Dalla parte delle bambine* (Del lado de las niñas). La obra emblema es *Arturo y Clementina* (Turin & Bosnia, 2012), historia de dos tortugas rosadas que se casan tempranamente, cuya vida en pareja se ve destrozada por la violencia sexista que Arturo va ejerciendo contra su esposa. La única forma de liberación que queda para Clementina, no es otra que la huida, portando solo su cuerpo desprovisto de caparazón; mientras Arturo no logra entender por qué su mujer ha sido tan malagradecida respecto de las condiciones de vida que le daba. Es un cuento que puede remover fuertes emociones y memorias, cuando se lee entre mujeres adultas⁹⁵.

93 Columna de opinión escrita a partir del *Mito del cuidado*, de Leonardo Boff, *Cuidar la tierra. Hacia una Ética Universal* (2001, Ediciones Dabar).

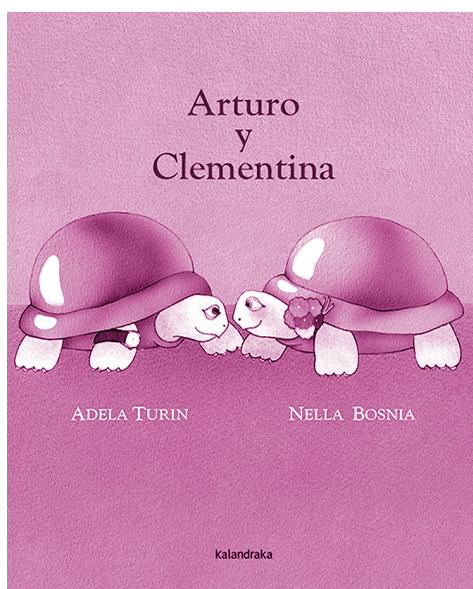
94 Presento una adaptación propia, escrita a partir del taller donde trabajé la versión original de Adela Turin (2012).

95 Quiero agradecer a Lady Freire, quien me invitó en el mes de octubre de 2021 a impartir un taller con mujeres latinas inmigradas en Estados Unidos, a través de la Fundación Visión y Compromiso (California). Las participantes, a propósito de la lectura, compartieron duras historias de violencia de género. Una de las mujeres, dijo haber salvado a su madre, solo con once años de edad, quien le manifestó con el tiempo su agradecimiento por haber denunciado a su padre a la policía. También, afloraron historias de migración acaecidas en contexto de violencia sexista.



Al analizarlo con las niñas, desde la perspectiva de género de LEM, encontramos que en el relato, la mayor transgresión se da contra la autonomía y autoestima de Clementina. Pensamos, que este tipo de violencia puede darse, por ejemplo, en relaciones revestidas de amistad, donde una persona es constantemente criticada, o presionada por otra a hacer ciertas cosas para recibir a cambio aceptación; donde lo que se instala es la sensación de amenaza de rechazo, de no ser digna de reciprocidad y reconocimiento; distorsionándose así el sentido de la lealtad y del respeto. Aprendimos que la sobreprotección puede hacer estallar los límites del cuidado.

Tabla 12: Ficha del cuento original Arturo y Clementina



Título: Arturo y Clementina
Autoras: Adela Turin y Nella Bosnia
Edición: Kalandra Editora, 2012. Tapa dura.
Número de páginas: 40
Traducción: Xosé Ballesteros

Imagen 61: Arturo y Clementina.

Durante el taller en el que trabajamos este cuento, conversamos acerca de que toda relación abusiva -sea esta o no de pareja- implica un trato desigual de una parte hacia la otra. No necesariamente va a ser maltrato físico, sino que puede ser psicológico, verbal, o también, a través de intervenir en la toma de decisiones, afectando los proyectos de vida, oportunidades y condiciones materiales de quien sufre este tipo de prácticas opresivas.

En el cuento, Arturo, junto con imponer una serie de regalos, hace que la casa de Clementina cada vez sea una carga más pesada de llevar, insegurizándola y truncando sus metas de juventud. Su lenguaje es violento, expresa su malestar e insatisfacción respecto de su compañera tortuga, quien para él, no cumple sus expectativas. Pero en vez de dejarla ir, la ancla a su lado con objetos.

A continuación, comparto una versión acorde con los fundamentos de esta línea de investigación, donde el argumento responde a la interseccionalidad de racismo, sexismo y clasismo. Presento a un Arturo que antes que agresivo, se muestra bondadoso, al punto



de que sus ganas de ayudar lo ciegan. Actúa unilateralmente, desde lo que él cree que es justo, sin responder necesariamente a la petición de Clementina:

Un bonito día de primavera, Arturo y Clementina, él una tortuga dorada y ella, una rosada, se conocieron al borde del lago. Arturo acogió a Clementina en su casa esa misma tarde.

Clementina no conocía aquel lago. Venía de un viaje largo, que tuvo que emprender por sí sola: no todas las tortugas buscaban un mismo destino; muchas de ellas se quedaron en estaciones previas. Pero Clementina quería conocer el mundo y decidió perseverar en su anhelo.

Cuando ella encontró a Arturo, pensó que podría ser un excelente compañero de viaje. A diferencia de las otras tortugas del lago, él no la discriminaba por ser una tortuga migrante. Por el contrario, él se acercó a Clementina básicamente porque era una forastera.

Pero Arturo, antes que querer emprender una nueva aventura fuera del lago, sintió compasión por Clementina: una tortuga que por años caminó a momentos sola, pasito a pasito, sin que nadie necesariamente la protegiera. Y quiso cuidarla, como él creía que una tortuga dorada del lago debía hacerlo con una tortuga rosada recién llegada. Creía que ella le agradecería con una admiración incondicional.

Para él, Clementina había errado sola sin ningún rumbo, y merecía hospitalidad. En un comienzo pensó que su huésped no hablaba el idioma de las tortugas del lago, que ella necesitaría mucha ayuda para encajar. Pero Clementina, como buena tortuga rosada andante, sabía arreglárselas y vivir el día a día.

Clementina le proponía que se fueran a la isla de Chiloé, al sur del mundo, pero Arturo le decía que se diera un tiempo para reponerse del largo viaje anterior. Alimentarse, descansar, que así de débil como estaba, no llegaría a su destino.

Así, comenzaron a transcurrir los días en el lago. Todos empezaban y terminaban igual. Arturo regresaba a la hora de cenar y traía alimentos saludables para Clementina, le preguntaba cómo estaba, cómo había sido su día, si se sentía acogida o incómoda. Ella respondía que se aburría mucho. Arturo pensaba que Clementina, al haber tenido una vida de caminata incesante y precaria, no tenía destrezas para organizar sus propios panoramas. Y la quiso ayudar. Le propuso que ella no se preocupase por nada, que si él debía trabajar el doble o el triple para que ella estuviera bien, lo haría.

Un día, Clementina tuvo el deseo de aprender a tocar un instrumento musical. Arturo se cuestionaba cómo alguien que se había criado en una caravana, sin haber ido a la escuela, iba a tener un oído afinado. Intuía que ella se frustraría y demoraría mucho



tiempo en lograrlo. Tal vez nunca podría hacerlo y lo dejaría inconcluso. Sus patas estaban llenas de cicatrices, ¿cómo podría aprender a tocar un instrumento musical una tortuga rosada errante de manos callosas?

Arturo pensó que la solución era regalarle a Clementina un tocadiscos y que lo llevara a cuestras. Ella se lo agradeció, pero al poco tiempo se cansó. Entonces, le dijo a Arturo que le gustaría pintar.

Él quería protegerla del fracaso. Así es que quiso sorprenderla, y fue a buscar donde su amigo pintor una colección de obras altamente cotizadas en el lago. Clementina se sentía triste: habría preferido pasar los días pintando, aunque sus cuadros quedasen feos, en vez de cuidar que esas obras no se fueran a dañar con la humedad, el polvo y el sol. No sabía cómo lidiar con el entusiasmo de Arturo, quien deseaba complacerla con sorpresas que nada se acercaban a lo que ella realmente quería y que, consiguientemente, le daban trabajos que no deseaba hacer. Se sentía en deuda con su compañero.

El asunto es que nunca Arturo escuchaba a Clementina y lo peor de todo es que en su afán por hacerla sentir bien, ella sufría. Él no le daba descanso. Pensaba construirle a Clementina el hogar más grande y ostentoso que nunca podría imaginar, pues estaba seguro de que ella jamás podría procurarse algo así por sus propios medios, y menos en ese lago. Y así, fueron sumándose nuevos pisos a su casa, mientras Clementina se confundía al estar con esa tortuga “tan buena”, pero cuyos regalos le causaban una responsabilidad inmensa y grandes dolores de espalda ¡Y cómo no, de cabeza!

Pero llegó un momento en que ya no era sólo el dolor de espalda. Esa casa, llena de objetos apilados se había tornado un rascacielos: Clementina ya no podía moverse. Así es que ella empezó, primero por bienestar, a salir a hurtadillas de su casa. Luego, por sentimiento de liberación.

Arturo se sentía inmensamente orgulloso por todo lo que había logrado: una casa de 25 pisos para que Clementina se arraigara en el lago, como si fuese una verdadera tortuga dorada, donde se sintiera cómoda y segura: ¡de una vez por todas dejaría atrás su pobre pasado itinerante! Arturo sentía que le había dado a su compañera un lugar, una patria. Le había dado refugio y salvado su vida, a lo menos, de la mendicidad.

Y llegó el día en que Clementina decidió hablar. Un día esperó a Arturo fuera de su casa, mojándose los pies en el lago, lo que impactó tremendamente a este último. La tortuga rosada le dijo a su compañero que sufría mucho viviendo de esa manera, que habían pasado años y que ya no podía seguir esperándolo. Él estaba perplejo. No podía creer lo que estaba viendo: todo su esfuerzo del día a día por hacer de Clementina una tortuga de lago y buen vivir, para encontrarla desnuda fuera de casa, refrescándose como una salvaje.



Primero sintió mucha rabia y le dijo que él había sacrificado esos años en pos de ayudarla, para que cumpliera sus sueños en tierra firme y, que mientras él luchó y trabajó, ella no logró hacer nada: una tortuga que mantenía una casa llena de objetos valiosos totalmente desordenados, arriesgando su conservación y tirando por la borda el dinero obtenido con esfuerzo. Eso le resultaba a Arturo de un nivel de irresponsabilidad intolerable, de alguien sin hábitos, con una cultura inferior.

Clementina, que ya llevaba tiempo sufriendo y pensando, le dijo que lo quería mucho, que agradecía su cariño y sus cuidados. Pero que ella en el camino yermo aprendió a cuidar de sí misma. Que había aprendido a vivir de esa manera, que ella era de esa forma y no de otra. Y que necesitaba seguir en viaje.

Arturo guardó silencio. Reflexionaron durante horas, hasta admitir que querían cosas distintas: Arturo quería cuidar de alguien que lo apreciara y necesitara, en tanto, Clementina, quería seguir adelante y llegar a Chiloé. Ella, que había desarrollado el entendimiento al lidiar con tanta gente y situaciones en su camino, devolvió con humildad todos los objetos a Arturo y agradeció su intención, mostrándole las marcas acumuladas en su espalda. Al verlas, este le pidió perdón, mientras se preguntaba cómo es que había podido llegar a ser tan sobreprotector y desconfiar de las capacidades de la tortuga que tenía al frente, a no tomar en serio las ideas y planes de esta. Aunque la acogió, nunca se detuvo a escuchar a Clementina, y por lo tanto, no la conocía.

Clementina pidió a Arturo que aprendiera a entender que no todas las tortugas desean la vida que él eligió y que eso no las hace más malas o incapaces. Le propuso que pusiera a la venta todos los valiosos objetos que le regaló, que se preocupara de liberarse de ellos a conciencia, para que nunca más pusiera pesos innecesarios sobre las espaldas de las demás tortugas, menos de las de que eran importantes para él.

De ahí, no supe más. Solo creo recordar que después de hablar muchos días, hicieron las paces, que Clementina se fue sin culpa y llegó a Chiloé. En el lago se cuentan muchas historias, porque esto pasó hace mucho tiempo y nadie conocía realmente a Clementina. Algunas dicen que Arturo encontró una tortuga dorada con la que abrieron un hogar de caridad para las tortugas rosadas que pasaban pidiendo refugio y comida, y que nunca retuvo a ninguna por más tiempo del necesario. Otros, que abrió una tienda de antigüedades, donde siguió vendiendo los 25 pisos de la casa de Clementina ¡Y que tenía pedidos de diferentes lagos del mundo! Las más deslenguadas, comentaban que Arturo, finalmente, no cambió nada, y siguió igual: acogió muchas veces a tortugas que él sentía que estaban en situación de desgracia y que finalmente se quedó solo, porque nunca entendió que las relaciones tienen que ser simétricas y basadas en el reconocimiento mutuo de la libertad.



Pero la que a mí más me gusta – aunque tal vez esté muy equivocada respecto de cómo ocurrieron realmente las cosas - es la que dice que las palabras de Clementina produjeron una liberación total en ambas tortugas; que Arturo entendió y dejaron todo en el lago –hasta sus caparazones. Que pasó por ahí una tortuga sin casa, escogió la casita dorada y le alcanzó para invitar a muchas de su especie a compartir los bienes hallados.

Y dicen que andan por ahí, nadando libres, dos tortugas sin caparazón. A veces bifurcan sus senderos y quedan de reencontrarse en otros lagos. Y que Arturo navega tranquilo, sabiendo que a Clementina no le pasará nada malo. Así es que si te pillas por ahí a dos tortugas desnudas y sin casa, intenta llamarlas por su nombre: ¡Arturo! ¡Clementina! Y pídeles que te cuenten cuánto han aprendido en la vida.

CLAVE CUARTA: AUNQUE DENTRO DE LA PANTALLA, SOMOS UN CUERPO. LO TRABAJAMOS COMO PRÁCTICA DE CUIDADO.

Este es el componente de esta línea de investigación que se vio mayormente afectado por la pandemia. Si bien las escuelas de yoga en el mundo se adaptaron a la virtualidad, se debe tener en cuenta que el yoga para niñas, se basa en el juego físico y colectivo, antes que en la repetición y la introspección. Así, una práctica que podría presencialmente tomar una hora completa, incorporando dinámicas iniciales, vocalización, práctica de *asanas* (posturas), creación de historias, actividades de respiración, concentración y la meditación; se redujo a la primera media hora de sesión, bajo la premisa de cuidar nuestro cuerpo y encontrar un espacio al interior de nuestras casas en confinamiento. Nos sirvió para activarnos los días de frío, reírnos y experimentar algo distinto.

Trabajamos principalmente posturas en combinación con palabras. La idea era que la postura fuese una “palabra clave física”. Por ejemplo, si trabajábamos con Kamishibai el cuento nigeriano *El sol, la luna y el agua* (Herrera & Vargas, 2016), practicábamos la postura de la media luna, la estrella, la sirena, combinadas con las que representan aves (gaviota, águila) e insectos. El yoga para niñas tiene la particularidad de que no usa los nombres en sánscrito de las *asanas*, sino que se adoptan nombres de animales, que pueden cambiar según cada escuela. Es importante llamar a una postura siempre por un mismo nombre, para evitar confundir a las participantes.

Entre los textos de referencia que usé estando en casa, se encuentran *Yoga para niños* (Kojakovic & Gillmore, 2015), que organiza las posturas para mirar hacia el interior, calentamiento, posturas de pie, animales, posturas hacia atrás e invertidas. *Omm moo Yoga para niños* (2015), es un libro basado en la serie de TV del mismo nombre, disponible en Internet. Valoro que su índice esté organizado por objetivos, en función del efecto que las posturas producen en las niñas al practicarlas.



Tabla 12: Objetivos para la organización de asanas según Omm Moo Yoga (2015).

OBJETIVOS	EFFECTOS
Activación	<ul style="list-style-type: none"> • Energizarse mental y emocionalmente para soltar tensiones • Abrir espacios de serenidad que permitan afinar la intuición y la creatividad • Activar la circulación para revitalizar la mente y sentirse despiertos • Estimular sistema nervioso como una forma de mantenerse sanos y vigorosos
Trabajar autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Valorarse externa e internamente; se sentirán más capaces y fuertes • Desarrollar el valor y el coraje • Liberar sentimientos negativos y derrotar el miedo
Desintoxicar	<ul style="list-style-type: none"> • Regenerar los tejidos del organismo y revitalizar el cuerpo • Limpiar las toxinas que se acumulan en el cuerpo y que producen estrés emocional • Aliviar molestias digestivas • Comprender que la alimentación es esencial para mantenerse sanos • Abrir la mente hacia lo nuevo y botar los pensamientos que no nos sirven
Relajación	<ul style="list-style-type: none"> • Regular la energía y preparar el descanso • Vaciar el ruido de la mente y endulzar los pensamientos • Tranquilizar las tensiones, mantener el centro, la calma y la serenidad • Tranquilizar el corazón a través de la distensión de todo el sistema nervioso que, a su vez, relaja las tensiones y fortalece el sistema inmunológico
Compartir	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el trabajo en equipo como una posibilidad de superar obstáculos y fortalecer lazos de amistad • Desarrollar confianza en el otro para dar y recibir • Despertar el sentido de la solidaridad que lleva al cuidado de los otros

Nos dimos cuenta que no es necesario dominar una disciplina o técnica en términos estrictos para llegar a este objetivo de tomar conciencia corporal en confinamiento. Las niñas, ante todo, querían bailar. En la medida que avanzamos los talleres, ellas nos pedían que les dejásemos la sesión abierta, para compartir su música y pasos, que iban desde el K- Pop, al *afrodance*. Cerrábamos la clase y las niñas se quedaban frente a la pantalla, en un momento de encuentro que solo pertenecía a ellas.

Si vas a poner pantallas en tu clase, que sea para moverse juntas. Esta es la sección de *Omm Moo* del canal del Consejo Nacional de Televisión, CNTV infantil de Chile:





QR 6: Canal Omm Moo Yoga.



Imagen 62: Taller presencial en la OCACH, Pedro Aguirre Cerda (2019).

CLAVE QUINTA: LLAMAR A NUESTRAS INVITADAS INTERNACIONALES. OTROS PAÍSES, HISTORIAS SIMILARES.

Cuando cursé estudios de postgrado cerca del mar, en España, tenía 28 años y era la primera vez que salía de Chile. Pude tener esta vivencia, gracias a que me atreví a postular a un programa de becas largo y exigente. Durante los dos años que duró el postgrado, forjé amistades dispuestas a ser cómplices en la escucha de otros idiomas,



ver libros en otros alfabetos y conocer historias de vida que podrían servir a otras niñas, o a quienes les forman.

Estas colaboraciones facilitaron llevar mucho más allá la idea de lecturas del mundo. Ya no se trata de aspirar a tener un nivel cultural que permita codificar y contextualizar un cuento, un relato. Siguiendo a Perec, la idea era ir a los detalles. Siguiendo la contribución que N’Kulama Saint Louis, la invitación es a poner la atención relatos cotidianos que ayudan a comprender el cómo se habita una historia con mayúsculas.

Por ejemplo, impartir clases en valenciano en una universidad española, cuando se sabe que hubo una dictadura que actuó contra la diversidad lingüística (1939-1975). Tomar un café cerca de las ruinas griegas, para hacer más amable el trayecto a casa. Conocer en qué idioma habla una madre a sus hijas que nacen en otro país y cómo es ese proceso. Recibir el regalo de los relatos de infancia desde plumas ahora adultas. Cuentos del campo, de embrujos, se encontraban con los de sirenas encantadas, e historias que han forjado el valor de la verdad en tiempos de profetas, próceres y personas comunes.

Esta última clave, tiene dos impulsos. El primero sigue el deseo de LEM de reconocer el creole como idioma materno de las niñas, acompañado de la profunda intención de reflexionar en torno a que el mundo no se divide en español/inglés –como se suele entender el bilingüismo en Chile- o creole/francés, sino que las lenguas son tantas como pueblos en el mundo: rumano, valenciano, urdu, griego, wolof, luxemburgués y árabe, venían de las voces de Anca, Alberto, Malik, Eirini, Bamba y Lori, y se imbricaban con las voces de Emmanuel, Esther, Falia y Freddy, acá en Santiago. El segundo, son regalos. Historias escritas que nos aportaron Freddy (Haití), Malik junto a su sobrino (Pakistán) y Lori (Luxemburgo).

¡Sí, hablan más de un idioma!⁹⁶

Falia, habla español y creole en Chile

"Hola, mi nombre es Falia Sanon. Tengo 47 años, nací en Haití, en un pueblo llamado Jérémie. Crecí en la capital, en Puerto Príncipe. Desde pequeña aprendí a hablar creole con mis padres, es mi lengua materna. A mí me gusta mucho el creole, tiene un lugar muy especial en mi corazón, porque desde pequeña aprendimos a hablarlo. Tiene un lugar muy especial. Siempre hablé creole con mis padres, con mis familiares, con mis amigos muy cercanos".

⁹⁶ Esta sección es la transcripción de videos cortos, enviados tanto por integrantes de la OCACH, como de la red del Máster en Estudios Internacionales de Paz conflictos y Desarrollo de la UJI, España. Fueron proyectados en una de las sesiones del taller de esta línea de investigación.



Anca: habla español y rumano en España

"Buenos días, leamos el mundo. Mi nombre es Anca y antes os he saludado en rumano, que es mi idioma materno. Aprendí a hablarlo en Rumania cuando yo era una bebé, con mi familia, antes de mudarme a España. Aprendí también a hablar español con 12 años.

Es un idioma que se habla en Rumanía y yo lo hablo claramente con mi familia, con los amigos rumanos que tengo. Para mí es un idioma que significa hogar, naturaleza, esencia de lo que soy y un pilar básico de mis orígenes."

Lori: enseña luxemburgués a sus hijas en España

"Hola a todas, soy o Lori, como me conocen aquí en España. Soy de Luxemburgo y mi idioma materno es el luxemburgués. Es el idioma que hablo con mis padres y con mis amigos en Luxemburgo, con mis hermanos y con mis sobrinos. Y ahora que soy madre, también lo hablo con mis dos hijas.

Mi esposo es español, y no habla el idioma. Y para contarles una pequeña anécdota, hasta hace poco, mi hija grande que tiene 4 años, se negaba a hablarme en luxemburgués. Pero este verano fuimos a Luxemburgo y de repente hizo *click* y se soltó: empezó a hablarme y contestarme en luxemburgués, porque yo siempre le había hablado en este idioma, nunca en castellano, y creo que entendió la importancia de hablarlo, para poder comunicarse con sus primos, con sus abuelos y con otra gente que conocíamos en mi país.

Y me alegro mucho que se haya soltado, porque ahora tengo por fin mi pequeña cómplice, hablando mi lengua materna. Hay muy poca gente que lo habla aquí en España y espero poder hacer lo mismo con mi otra hija, que es más pequeña. De hecho, mi hija grande le habla en luxemburgués.

Les animo realmente a mantener su idioma, a hablarlo, a practicarlo donde sea, da igual."



Eirini⁹⁷: una heroína-lectora nos conecta con su mitología desde Atenas⁹⁸



Imagen 64: Eirini es la tercera de izquierda a derecha. La fotografía fue tomada en Grecia, en la década de los años ochenta.

Eirini es un nombre griego que significa paz. Eirini Kareta nació en Atenas, ciudad que conocemos a través de los libros, las películas y las clases de historia. Ella habla muchos idiomas, entre ellos español, inglés y por supuesto, griego. Cuando conversamos sobre su curiosidad e infancia lectora, entendimos por qué estudió relaciones internacionales, su amor por las personas y las culturas, y su compromiso con el feminismo y los derechos humanos.

Eirini nos transmite que somos lo que leemos, lo que anhelamos y lo que vivimos. Cuando compartió con las niñas de LEM, nos demostró cómo en ella habita su infancia. Igualmente, su interés en la literatura infantil, los idiomas y las historias de su abuela. Nos presentó Atenas como una ciudad contemporánea, una suerte de 'lado B' de lo que encontramos en las enciclopedias sobre la antigüedad y las civilizaciones clásicas.

97 Eirini es gestora y coordinadora de programas en el sector de la gestión de organizaciones internacionales sin ánimo de lucro. Es relacionista internacional, especializada en servicios sociales y comunitarios y Máster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo. Desde hace casi una década, se desempeña en el British Council, la organización internacional del Reino Unido para las relaciones culturales y oportunidades educativas. Actualmente, en el programa *EU/UK Youth Stronger Together*. Es formadora en proyectos para jóvenes (consumo ético) y derechos humanos. Desde su compromiso con el feminismo, dictó un taller para las niñas de LEM, donde nos habló de las heroínas de la antigua Grecia, Atenas y el empoderamiento, a través de compartir su experiencia de niña.

98 Entrevista realizada el 13 de agosto de 2021, a través de *Google Meet*.



Me apena que la filosofía no sea una asignatura obligatoria en las escuelas chilenas. Justamente, porque a diferencia de las niñas de Grecia, en Chile no nos encontramos con el acervo de la mitología y el pensamiento clásico en la calle, o escuchando a las adultas hablar entre ellas. Me esperanza que esta conversación sencilla que he tenido con Eirini sea una puerta para entrar a esos saberes, de los cuales, afortunadamente, en Internet hay mucho material adaptado para las infancias. Me alegra poder contar con esta ayuda para introducir una noción de la mitología griega desde los impulsos de Eirini por estar presente en el mundo y aprender viajando.

La mitología, un aspecto muy intenso en la vida contemporánea de las griegas

Cuando se es niña, la referencia que tenemos de Grecia, es su mitología y arquitectura. Nos suenan como algo fascinante y lejano, tanto en lo temporal, como en lo geográfico. Cuando le pregunto a Eirini sobre el significado de los mitos en la vida cotidiana de la gente de su país, me explica que la mitología está por todas partes: *“en la lengua, en las ruinas, en las historias que oímos como niñas, en los cuentos. Hay proverbios y frases legados por la mitología”*. Añade que la mitología es algo muy intenso en la vida contemporánea de las griegas.

Nos explica que la mitología está construida a partir de la vida de los dioses y de todas las aventuras que viven, sus amores y sus guerras. Que se trata de la historia religiosa de los griegos antiguos, previa al cristianismo: “Los santos sustituyeron a algunos de los dioses en cuanto a su rol. Hay una continuidad que se interrumpe, pero que pudo sobrepasar el momento histórico: la llegada del cristianismo a Grecia no hizo desaparecer la mitología”.

Eirini nos explica que algunas frases quedaron en la lengua. Pero ante todo, que para una niña que comienza a aprender la mitología tanto en espacios informales como en los institucionales, esta última pasa a ser un marco interpretativo de largo aliento que comienza a poblar tempranamente las mentes curiosas de la infancia:

“En nuestra infancia, creíamos que la mitología era la historia de Grecia. Todo estaba interconectado, porque los héroes y las heroínas aparecen en la misma época que los dioses. A algunas se les ha comprobado veracidad histórica. Y también, porque en los relatos de los héroes y heroínas están los dioses. Así es que la historia y la mitología en algún momento se hacen una misma cosa [...] Hasta una edad, se tienen muy unidas en la mente la mitología y la historia. La mitología está en la mentalidad del pueblo griego y vive en la conciencia griega”.

De esta forma, nos cuenta lo presente que están en el lenguaje cotidiano Medusa, Pandora y otros personajes de la mitología. La frase “no abras el saco de Eolo”, que hace alusión al naufragio de Ulises, es muy usada para evitar errores en las conversaciones: “No empieces



con más, porque traerá más. No empieces un argumento, si no sabes hasta dónde te llevará esa discusión, que probablemente no te llevará a ninguna parte”, nos dice Eirini.

La vida de Eirini: de los mitos al mundo

Nuestra entrevistada creció en Atenas, ciudad que al ser capital, ofrecía más oportunidades para estudiar y aprender idiomas ¡Grecia está compuesta de una parte continental y unas 1400 islas!

Siempre fue un interés personal para Eirini aprender estando relacionada con el mundo. Me cuenta que sobre los 8-9 años de edad, en su país se empieza a aprender inglés. En el actual sistema curricular, se introduce en la educación inicial la enseñanza de un segundo idioma, porque nos cuenta que “es una necesidad, porque el griego se habla solo en Grecia y Chipre. Como son países pequeños, para comunicarse con el mundo, tienes que hablar inglés”. Cuando ella era una niña, esta formación se daba en escuelas de idiomas privadas en la capital de su país.

¡Y aprender un idioma es un desafío! El griego tiene otro alfabeto. Además de las letras, se encontró con que el inglés, por ejemplo, no contempla las diferencias de género. Eirini tomó ese reto, porque siempre buscó una conexión con realidades más allá de su país: “En mi familia el viaje era algo normal, porque mi padre es marino”. Ella desde pequeña quería ver el mundo, nuevas ciudades, oír nuevas lenguas, interactuar con gente. Nos relata que esa aspiración no era algo necesariamente marcado en las niñas de su generación. La primera vez que salió sola de su país fue a los 14 años, en un intercambio estudiantil a Francia.

Cuenta que elegir la carrera de relaciones internacionales europeas, fue una decisión muy consciente, porque quería saber más acerca del mundo, la diplomacia, el desarrollo internacional, cómo funciona el sistema de relaciones internacionales y conocer otras culturas. Al terminar la universidad, se fue a estudiar a España, y eligió un programa con una red de alumnos extendida a lo largo del globo. Aprendió un nuevo idioma e hizo muchas amigas.

Algo muy interesante en el relato de Eirini, es la diferencia entre una narrativa oral, que no sale de Grecia, versus la que se encuentra en textos con alcance mundial, y que nosotras en Chile conocemos en clases de historia. Nos dice que cuentos y mitos tradicionales, que tienen más que ver con la vida en el campo, la vida cotidiana de las abuelas, pasan de generación en generación. Que antes de que se intensificara la globalización, la industria cultural griega giraba en torno a la mitología propia:

“Los libros que nos regalaban eran todos de mitología griega. Ahora es Frozen y las princesas de Disney, pero antes eran los 12 dioses del Olimpo, la Guerra del Peloponeso, la expedición argonáutica. Así es que leíamos



los libros como los cuentos, como los libros de Disney ahora. Había en cada casa libros ilustrados, ese era el modo de transmisión usual y lo demás se traspasaba por la lengua, porque había tantas frases y tantos proverbios que venían de la historia. El teatro, la cultura estaba también lleno de mitología de los héroes y las heroínas, que también de niñas, si teníamos la oportunidad de ir al teatro, siempre algo tenía que ver con la mitología”.

Siendo tan profunda en su riqueza esta mitología, Eirini, a través de su niñez y adolescencia, se fue identificando con distintos personajes. Cuando tenía quince años, se vio fascinada por Antígona y Medea:

“Antígona es una personalidad que admiro mucho, porque se rebela por lo que ella pensaba que era justo, para que enterraran a su hermano, porque sus palabras eran tan potentes contra el poder y porque enseña educación cívica, también. Es muy importante el texto de Antígona, y porque todo eso viene de la voz de una mujer.

En Medea, me fascina el hecho de que rompe muchos estereotipos sobre el rol de la mujer, sobre el rol del migrante.

Cuando tenía 8-10 años, me fascinaban los dioses y las diosas, más las diosas. Sí, siempre. Me fascinaban Afrodita, Venus, Artemisa, por su poder. Pero Afrodita, por la noción del amor. Veía a las diosas como las niñas de ahora ven las princesas de Disney. Veía a Diana (Artemisa), la cazadora como ven a Moana o Pocahontas. Me gustaban muchas historias de la mitología, está muy conectada con el lenguaje, no solo porque usamos las frases. La etimología en sí misma, muchas palabras vienen de historias de la mitología griega”.

Su madre fue quien le compró sus primeros libros, que tienen mucho que ver con su vocación: “eran libros de cómo salvar el mundo, de cómo proteger el planeta, sobre asuntos ambientales”. Así como estos libros son fundamentales para entender las convicciones de Eirini, los relatos de su abuela dan cuenta de aspectos de la personalidad de nuestra entrevistada, quien es una gran conversadora:

“Mi abuela tenía un carisma para contar cuentos que llevó consigo hasta su muerte. Estaba en el sofá, sin poder moverse, y seguía contando las historias con su carácter tan vívido. Creo que incluso inventaba las historias. Estas tenían que ver con el amor. Siempre había una pareja que se unía o se separaba en torno a muchas aventuras que debían enfrentar. Tenía un don para conectar estas historias fantásticas con algo que pasa en nuestra vida cotidiana. Comenzaba contando el mito y terminaba con frases como ‘es por eso que este pájaro canta así’”.

Para entender un poco más sobre la frase “no abras el saco de Eolo”





Código QR 7: El saco de Eolo

La expedición de los argonautas contada para niñas:



Código QR 8: expedición argonauta.



Alberto⁹⁹: ser en el mundo en dos idiomas y un lenguaje¹⁰⁰



Imagen 65: Alberto Cabedo Mas es académico y músico. Creció hablando en español y valenciano. En esta foto, él tenía 22 años.

“Mis estudiantes al final estarán en aulas comunes, que son absolutamente diversas, que tienen contextos diversos, porque a los niños les gustan cosas distintas, porque vienen de otros lugares, porque les gustan personas diferentes. La diversidad es una cosa inherente en las escuelas. Y efectivamente yo creo que la música es una herramienta muy valiosa para poder ponernos a todos desde el mismo lugar a conversar, a compartir y a construir con un fin común desde la intersubjetividad y desde las emociones. Y el explicar, el vivenciar eso para que otros docentes lo hagan, me parece que es algo muy necesario en esta labor”.

Alberto nació en la década de los años ochenta en Castellón de la Plana, una ciudad que es parte de la comunidad Valenciana, en España. Es violinista y académico. Su vida está

99 Alberto Cabedo Mas es profesor titular de educación musical en la Universidad Jaume I de Castellón, España. Estudió música, en la especialidad de violín. Es Máster en Música en la Estonian Academy of Music and Theatre, en Tallinn, Estonia. Doctor y Máster en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo. Como intérprete musical, tiene una larga trayectoria como solista, en música de cámara y en orquestas, tanto nacionales como internacionales. Es autor de diversos libros y artículos en revistas científicas y miembro del consejo de dirección de la revista Eufonía: Didáctica de la Música, editor asociado de Journal for the Study of Education and Development (Infancia y Aprendizaje), y participa en los consejos editoriales de revistas nacionales e internacionales. Sus intereses de investigación incluyen la educación musical, la formación de profesorado, la música comunitaria, la interculturalidad y la transmisión musical a través de las culturas. Extracto de biografía disponible en <https://theconversation.com/profiles/alberto-cabedo-mas-1342937>

100 Entrevista realizada el 17 de septiembre de 2021, a través de Google Meet.



con su familia, la Universidad y en las orquestas. Los últimos diez años de su vida los ha dedicado a la educación para la paz, desde prácticas basadas en la música. Enseña en valenciano, en castellano e inglés. Forma a docentes de música para distintos niveles educativos del sistema español. Ha vivido en Estonia, País Vasco, Inglaterra, Alemania, Australia, Singapur. Ha visitado países de Norteamérica y América Latina, como Argentina, Perú, Colombia, México, Nicaragua. Botswana, Túnez y Rusia.

Cuando hicimos la entrevista, él era padre de Pau, quien tenía dos años. Mientras se terminaba de escribir LEM, nació su segunda hija, Marina. Durante la entrevista, recordó la canción de cuna que su madre le cantaba en valenciano.

La paz, la educación y la música: encontrar un lenguaje para fluir en el mundo

Mucho antes de ser padre, Alberto fue un niño que nació hablando dos idiomas: valenciano y castellano, en una región donde ambos son reconocidos como oficiales. Su generación anterior no tuvo la misma suerte: la dictadura franquista (1930-1975) proscribió las lenguas locales, estableciendo el idioma castellano como el oficial de todo el territorio Español.

También, Alberto fue un niño que una vez vio un violín y no pudo sacarlo de su mente. Desde los siete años no paró de estudiar y tocar este instrumento. Al conversar, recuerda a su madre, quien le ha contado cómo fue esta decisión nacida de la curiosidad infantil: “hijo, tú pediste tocar el violín. Viste en la televisión un violín y dijiste, “lo que quiero tocar es eso”, entonces nosotros te apuntamos a clases de violín”. Así, Alberto ha abrazado la música como un lenguaje que enmarca su forma de relacionarse con el mundo. Se define como alguien sociable y con la inquietud permanente de conocer nuevas personas y lugares:

“Tengo la sensación de que siempre he sido un niño muy alegre. Siempre he sido muy sociable, soy una persona a la que le encanta estar rodeada de gente. Yo creo que esto es lo que me define, al igual que la música. Era una persona de estar en un sitio y de repente, empezó a despertarse la chispa de conocer otras cosas y desde ahí que me apasiona viajar. Es parte de mi vida. A pesar de que ahora esté estable en el sitio en el que nací, de repente necesito irme. Necesito emprender una aventura en otro sitio, sea corta o larga, pero desconectar y viajar de alguna manera”.

Alberto eligió la academia, porque es un espacio que le da la sensación de tener alas para emprender nuevos proyectos que le llevan a zonas diferentes, donde ha podido conocer a personas con distintas formas de ser en el mundo:

“La música es un lenguaje que comunica. Sí, es verdad que es un lenguaje diferente al lenguaje normal, referencial. A veces la música no comunica nada



más que música, o comunica solo forma o expresión, o solo sentimiento. Pero desde luego, comunica, somos capaces de expresar y alguien está recibiendo ese mensaje y por tanto, es un lenguaje. Diferente, pero un lenguaje”.

Siendo la música algo fundamental en la vida de Alberto, esta es el vehículo de su pedagogía de la experiencia, que tiene que ver con lo que ha aprendido, leído y, ante todo, lo que lo ha formado:

“[...] efectivamente hay algo que tiene que ver con la pasión o la entrega con la que uno da las clases o enseña y eso, como decimos, no siempre se aprende en los libros, sino que es importante llevar la experiencia a la persona, cómo se es capaz de transmitir lo que se siente [...] Yo creo que el tema cultural es algo que está muy fuerte en mis clases y el tema de la paz, de los conflictos, de otras maneras de entendernos. De cómo las artes y la música no pueden solo ser herramientas para aprender y para el disfrute, sino que también, para construir sociedades más justas, para que las personas se hablen desde otras posiciones, para que conectemos no solo de manera objetiva, sino también, intersubjetiva. Creo que la educación musical es un vehículo potentísimo, fortísimo, y eso es importante que lo vivenciamos, que lo experienciamos en clases, porque me parece que esos conocimientos son los que pueden llevar al aula de primaria o al aula de infantil”.

Otra cosa que aprendimos al escuchar a Alberto, es la capacidad de observar las circunstancias con flexibilidad e ir trazando un plan de vida según la vocación que se va descubriendo a través de las experiencias:

“Es una línea de vida en la que los acontecimientos te van llevando de una u otra manera, y de repente, como no eres tú el que decides siempre qué es lo que quieres y cómo quieres ser, sino también las circunstancias te van a ti construyendo y amoldando. Yo era músico y me iba a dedicar a la música. Estuve estudiando fuera y quería ser violinista, destinando muchísimas horas para ello. Quería tocar en una orquesta. A lo mejor, ser profesor de un conservatorio, etc., pero los acontecimientos me fueron llevando. En un momento determinado, me vi, después de muchos años de estar estudiando fuera, me vi de vuelta en mi ciudad. Y de repente, dije “quiero hacer otras cosas”, hablar de otras cosas. Me apunté al Máster de la paz. La verdad es que me cambió la vida. Pude entender que desde la música se podía construir, no solo hacer música. También, entender que el ser afinado o tocar rápido es importante, pero quizá no lo más importante. Una serie de cuestiones que fueron poco a poco conduciéndome a mí mismo. Después, además, tuve la oportunidad de entrar como docente en el departamento de educación. Después, todas las piezas se fueron engranando: la música, la educación y los estudios de paz. De repente, en un punto, algo que parecía que era



absolutamente divergente en mi vida, que era una catástrofe, una diáspora; empezaba a encajar con un mismo sentido: yo me empecé a encontrar. Parece que de eso, hace 10 o 12 años. Parece que todavía sigo un poco con la idea de que estoy en el camino donde he de estar. Pero tal vez, en unos 10 años, esté en algo diferente”.

Las historias detrás de su bilingüismo: “yo no sé en qué sueño”

Ya conocimos cómo Alberto integró su vocación por distintas disciplinas a través de la formación de docentes, que en su país se llama Magisterio Musical. Justamente, la universidad donde él trabaja tiene dos lenguas oficiales: el castellano y el valenciano. Desde mi curiosidad monolingüe, le pregunto ¿qué significa nacer con un idioma propio? Y me responde:

“lo que a mí me ha marcado es el sentir dos identidades. Yo siento muy fuerte que el valenciano es parte de mi identidad. La lengua es uno de los pilares fuertes de esa identidad, pero hay otras. Pues hay música, hay culturas, gastronomía que son propias de aquí y que efectivamente son una pata muy muy fuerte de mi identidad”. Pero por otra parte, tengo una identidad compartida con muchísimos otros pueblos de España que también hablan catalán o por ejemplo, gallego, el pueblo vasco u otras, que son monolingües y solo hablan castellano, con las que me siento hermano. Efectivamente, siento que tenemos la misma identidad y que también nos identificamos [...] Yo siento que esas dos patas son fuertes a la hora de crear la identidad, porque, efectivamente, te sientes parte de algo grande y también parte de algo pequeño dentro de algo más grande”.

Alberto me cuenta que no sabe en qué idioma sueña, que este “le sale” dependiendo de la persona con la que esté: “entonces no pienso si estoy hablando en una u otra lengua, o si la tengo que cambiar”. Cuenta que este uso alternado es espontáneo, una parte de su cerebro: “No siento que esté poniéndome el traje de “ahora soy valenciano, ahora soy castellano”, se hace de una manera natural y no te das cuenta”. Dice que empezó a valorar lo especial de ser bilingüe, una vez que fue conociendo a otras personas que no lo son.

Llegamos a esta conversación, porque Alberto es de Castellón de la Plana, ciudad donde el idioma originario es el valenciano. Desde fuera, conocemos a España desde el flamenco y las corridas de toros, y al llegar allá, una se va dando cuenta de que ese país es mucho más complejo que una forzada simplificación.

Pero antes, llegué a esta conversación con Alberto por una historia que escuché en 2006 a un académico que visitaba Chile: nos contó que por la dictadura franquista, le resultó muy difícil aprender a leer. Recuerdo al profesor decir, golpeando la mesa, “no podía leer



ni escribir la 'sopa está en la mesa', porque para mí, una mesa era una *taula*¹⁰¹. Ese golpe que dio el profesor, me sacudió. Esa expresión me hacía escuchar la herida de un niño en el habla de un catedrático. Hasta ese momento, no había pensado en las consecuencias socioemocionales de los regímenes dictatoriales sobre las infancias, ni tampoco de las prácticas autoritarias cotidianas contra la identidad y los derechos culturales de las niñas. Me quedé con la pregunta de cómo es crecer en un espacio donde el acervo que te enseñan en casa es públicamente desaprobado.

Alberto nació años después de que la dictadura de su país terminara. Pero quise pedirle su opinión acerca de la historia recién mencionada y hablar con él acerca de qué es lo que significa para sí su lengua materna, y cómo fue que la incorporó en la casa y también en su escuela. Franco murió en el año 1975 y nuestro entrevistado, si bien creció en una época posterior, recuerda las historias que le han contado su madre y sus abuelas. Hacemos el ejercicio de recordar:

“Ahora cuando lo dices, me ha venido enseguida a la mente la historia de la familia de mi padre. En ese contexto particular, mi padre viene de un pueblo pequeño y mi madre viene de la ciudad. Y efectivamente, la familia de mi padre ha sido siempre valenciano parlante. Entonces yo creo que mis abuelos a duras penas sabían hablar castellano.

En la época de Franco, en que el castellano-el español- era la lengua vehicular oficial, la lengua valenciana estaba relegada exclusivamente al ámbito familiar, doméstico y como mucho, al social en pequeña escala. Por eso, efectivamente, la gente hablaba valenciano y cuando tenía que ir a los sitios públicos, se tenía que expresar, leer y escribir en castellano.

Así es, por ejemplo, como mi padre aprendió a leer. Él estaba en un pueblo muy pequeño, y nació justamente en la postguerra, el año en el que acabó la guerra civil y comenzó la dictadura franquista. En ese momento, en los pueblos solo había escuela para los niños pequeños, y a partir de los 9 años se iban a estudiar. A los niños más listos del aula del pueblo se los llevaban a estudiar al seminario, y ese fue el caso de mi padre”.

Nos cuenta que su padre estudió en una ciudad a horas de su pueblo, donde aprendió a escribir y a leer en castellano, cuando tenía 11 años. Adoptó esta lengua para escribir. A diferencia de su padre, Alberto sí aprendió a leer y escribir en la escuela en valenciano y español simultáneamente. Caso distinto es el de su madre, cuya familia es originaria de la ciudad:

“En esa época existió un fenómeno muy curioso, que se llama diglosia. Por la cual, los padres, a pesar de que hablaban entre ellos valenciano- porque era su idioma vehicular- a sus hijos, les hablaban en casa en castellano, porque pensaban que esa era la manera de darles un buen futuro, un fu-

101 <http://traductor.lenguavalenciana.com/#>



turo más próspero. De manera que mis abuelos eran valencianoparlantes absolutamente y educaron a mi madre y a mi tío en castellano. Mi madre y mi tío empezaron a usar el valenciano como lengua vehicular ya de adultos, cuando se juntaron con sus amigas, cuando iban a la universidad o a la escuela, pero no porque en casa les hablaran valenciano; a pesar de que su familia era valenciano parlante”

La dictadura franquista hizo que el valenciano, entre otros idiomas locales, fuera vista como inapropiada: “*en contextos cultos, oficiales no se podía, estaba prohibido, y por lo tanto, se ocultaba el valenciano en esa época*”. Con el retorno a la democracia en España¹⁰², comenzó un proceso para que las lenguas fuesen equiparables, e incorporadas en contextos institucionales:

“De a poco, el valenciano se empezó a utilizar de manera oficial en cualquier tipo de contexto. Se incorporó a las escuelas, había docentes de valenciano. Las asignaturas en valenciano entraron como oficiales, de modo que todos los estudiantes nacidos en la provincia y extranjeros tenían que hablar el valenciano. En todos los servicios públicos (salud, educación, ayuntamiento, todos los documentos son bilingües). En muchos puestos públicos se exige la certificación de las dos lenguas.

A mí siempre me hablaron en los dos idiomas, pero el contexto social era tan fuerte, que en mi propia casa a nosotros nos han educado siempre en valenciano, pero cuando con mi hermano estamos solos, hablamos en castellano, porque el contexto social de los amigos lo hablábamos en castellano. Se da esa situación curiosa. Mi pareja es castellanoparlante, y yo ahora tengo un hijo y mi pareja le habla castellano y yo, en valenciano. Entonces volvemos a ser bilingües”.

Finalmente, Alberto rescata las canciones de cuna legadas por su madre. En particular, una que él canta a su hijo, que se llama “Mareta, Mareta”. Editando la entrevista, encontré una versión de Toni Giménez, quien es cantante profesional para niñas y niños desde 1977, músico, compositor y autor de numerosos libros y cancioneros:

102 Desde 1975 a 1982, se considera como periodo de transición a la democracia en España.





Código QR 9: Canción de cuna Mareta, Mareta

¡Krik! ¡Kra!: Bouki y Ti-Malice contado Freddy (padre de Felinda)



Imagen 66: Collage familiar, aportado por Freddy Frederic, papá de Felinda.

En LEM, gracias a las participaciones de Esther Casseus y Falia Sanon, en las sesiones de los talleres, aprendimos que en Haití los cuentos que cuentan las abuelas, se hacen con tambor y palmas, cantando coros, repitiendo frases claves en forma musicalizada.



Asimismo, que para narrar se hace una invitación hablante-oyente, que necesita una respuesta: la cuentacuentos dice ¡Krik! Y las niñas contestan ¡Kra!

Freddy, el padre de Felinda, ha elegido adentrarnos desde sus recuerdos de niño, en las historias de Bouki y Ti- Malice, personajes de la cultura popular haitiana, que en repetidas historias se enfrentan ante sus desacuerdos en formas de sortear situaciones con ingenio. Ti-Malice es astuto, en tanto que Bouki, su amigo, es distraído, a lo que se suma que es codicioso y no siempre mide las consecuencias de sus acciones. Ti- Malice cumple sus objetivos, y Bouki es el que siempre recibe una lección.

Freddy nos contó que Bouki y Ti-Malice eran amigos y siempre estaban juntos, compartiendo sus aventuras. Escogió dos historias que a él le divertían mucho de niño y que ahora nos servirán para empezar a recopilar relatos acerca de estos dos personajes, para leerlas con las niñas, cuando este libro esté impreso.

Estas son dos historias que nos dejan pensando en el razonamiento de estos dos personajes (que se pueden parecer un poco a las niñas de la Señora Holle- o Madre Nieve- de los hermanos Grimm). Escuchar a Bouki y Ti- Malice ya de adulta, invita a pensar en cómo las haitianas que he conocido en Chile toman sus decisiones con orientación de logro. Ya son diez años desde que conocí a Emmanuel Pierre Louis, quien me ha presentado a personas que me han hablado de su intención de volver a migrar, proyectarse en un lugar mejor, ahorrar. Y hoy, quienes me confiaron esta intención hace algunos años, se han ido a vivir a Norteamérica. Otras, tienen almacenes y casa propia en Chile. Estos son logros difíciles de alcanzar en el corto plazo en un país como el mío.

Compartir es conservar en abundancia

Una vez Ti- Malice compró un toro ¿Y qué hizo con él? Lo faenó, con la finalidad de que la carne le durase nada menos que todo un año.

¿Y cómo lo hizo? El ingenioso Ti- Malice empezó a repartir la carne de la faena a cada una de sus vecinas.

¿Y qué sucedió? Pasó que cada vez que las vecinas que habían recibido el regalo de Ti- Malice tenían carne, la compartían con él. Entonces, así fue como nuestro personaje cumplió su objetivo de pasar comiendo todo un año: él había compartido y como resultado, recibió el gesto recíproco de quienes habían sido sus destinatarias.

Después de haber cumplido con creces su propósito, Ti- Malice fue donde su amigo Bouki a contarle su gran hazaña: compró un toro y eso le había permitido comer carne un año entero.

¿Entonces, qué hizo Bouki?



Bouki, sin preguntar detalles, compró tan rápido como pudo un toro, para pasar un año completo comiendo carne. Pero, a diferencia de Ti- Malice, guardó la carne en un estanque.

¿Y qué fue lo que pasó? Después de unas semanas, ocurrió que toda la carne que tenía Bouki guardada, se pudrió.

Al ver toda su inversión desperdiciada, Bouki fue a encarar a Ti-Malice, y le dice “¡Amigo! ¿Qué me hiciste hacer? He comprado un toro, porque me dijiste que estaría un año comiendo la carne ¡No han pasado ni dos semanas y la he perdido toda!

Y empezaron a discutir. Bouki estaba descontrolado por la ira y no quería escuchar lo que le quería decir Ti-Malice.

Cuando ya Bouki se calmó un poco, Ti-Malice le dice, “Amigo, yo he comprado carne para comerla dentro de un año. Así es que empecé a repartir a todas mis vecinas, a todas las personas que están alrededor de mi casa. Ahora, cada vez que ellas tienen carne, me vienen a entregar a mí, porque yo les daba, y así es como logré pasar un año comiendo”.

Entonces, Bouki entendió, y pudo ver la diferencia entre compartir y comer solo.

Ser cauta, medir la codicia y respetar límites

Un día, los dos amigos decidieron salir a robar. Sí, a robar huevos de campo. Ti-Malice, todo el tiempo tenía clarito su pensamiento respecto de lo que le podría pasar al salir del gallinero.

Acordaron que cada uno robaría un saco y nada más. Pero, como ya lo sabemos, algo le pasa a nuestro amigo Bouki. Resulta que este último eligió el saco más grande, sin importarle que tuviera un gran agujero en el fondo.

Ya una vez en el gallinero, Ti- Malice llenó su saco y se fue. Dejó solo a Bouki, porque el saco de su amigo nunca se llenaba: por más huevos que guardaba, estos solo se caían a través de ese gran agujero. Y no hizo caso a las advertencias de Ti-Malice sobre el momento de la huida, porque se negaba a irse con el saco vacío.

Bouki se quedó solo y, no pasó mucho tiempo hasta que llegara el dueño de las gallinas, quien se llevó detenido al ladrón, para darle una dura lección. El Bouki, una vez que pudo salir de este entuerto, nuevamente fue a pedir explicaciones a su compañero Ti-Malice. Le dice “¿por qué me dejaste solo, si fui contigo?”.

Ti- Malice le responde: “¿Qué fue lo que te pasó, que hizo que no se llenara tu saco?” Y Bouki le dice, “Yo no sé qué pasó, el saco nada más tenía un hoyo”



Ti- Malice le responde, “Cuando tú vas a robar de nuevo, siempre tienes que revisar tu saco, el recipiente donde vas a poner las cosas, porque el dueño siempre estará atento y en cualquier momento va a llegar, y te va a pillar”.

Bouki y Ti- Malice no nos están enseñando a robar. Nos están enseñando a medir las consecuencias de nuestros actos y a respetar los límites entre nosotras y las otras. Porque si no lo hacemos, alguien vendrá a imponernos estos límites, como lo hicieron con Bouki a través de una dura lección.

Relatos populares de Pakistán recontados por Muhammad y su tío Malik¹⁰³

Muhammad Aayan Mirza, 12 años (Pakistán)
Malik Hammad Ahmad

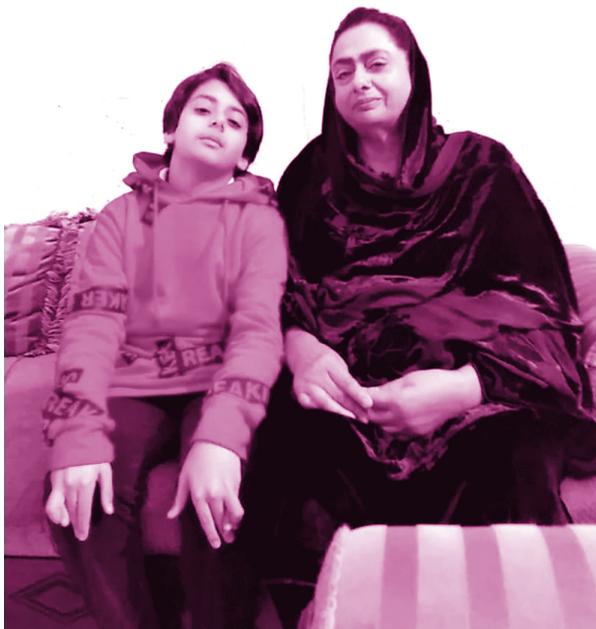


Imagen 67: Muhammad Aayan Mirza y su madre (2021).

103 Quiero agradecer al Dr. Malik Hammad Ahmad, quien, al pedirle colaborar con LEM, arrastró a su sobrino Muhammad. Malik nació y creció Multan, Pakistán. Es parte del Ministerio de Derechos Humanos del Gobierno de su país, siendo actualmente Consejero de la Comisión Nacional Pakistán de los Derechos de las niñas y niños. Toda su trayectoria laboral y académica la ha dedicado a los derechos humanos, la educación para la paz y buen gobierno en el sector del desarrollo. Ha enseñado Historia, Paz y Estudios de Conflictos en varias universidades de Pakistán, Reino Unido y España. Es Doctor en Historia de la resistencia civil por la Universidad de Warwick, Reino Unido. Es Master en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo por la Universitat Jaume-I, España y la Universidad Europea de la Paz, Austria. Es historiador por la Universidad Quaid-i-Azam de Islamabad, Pakistán. Es formador en consolidación de la paz, tolerancia social y religiosa y comunicación no violenta. Ha recibido numerosos premios y ha participado en foros internacionales, incluyendo la OTAN, el Consejo de Europa y las Naciones Unidas. Habla seraiki, urdu, inglés, español, catalán, sindhi e hindi.





Imagen 68: Malik Hammad Ahmad.

Mi nombre es Muhammad Aayan Mirza. Tengo 12 años de edad. Mi madre es una persona maravillosa y me aconseja sobre la virtud y las buenas cualidades. Ella me dice: “controla tu ira”, “habla con la verdad”, “nunca le mientas a nadie” y “sé valiente”. Siempre quiere verme como una auténtica, veraz y gran persona para la sociedad. Ella cree que una verdad puede cambiar vidas y estoy de acuerdo con esa afirmación. Me contaba una historia, llamada *la importancia de decir la verdad*. Esta versa sobre Hazrat Sheikh Abdul Qadir Gilani (1078-1166). Se trata de un niño que dice la verdad, y que a través de esta y su justicia, cambió la vida de muchas personas.

Gilani y el valor de la verdad

Recontado por Muhammad Aayan Mirza (12 años) y su tío Malik.

Hoy, estoy escribiendo para compartir este importante mensaje con quienes me lean. Quiero que se den cuenta de la importancia de la verdad: todas debemos decirla, porque con ella, también podemos cambiar vidas. Esta historia es real.

Hazrat Sheikh Abdul Qadir Gilani era un niño sabio, que quería continuar su educación en Bagdad, Irak. Un día, le confió este deseo a su madre, quien escuchó la noticia con orgullo y felicidad. Así, ella se dispuso a preparar el equipaje de su hijo, consiguiendo cuarenta monedas de oro para su educación. Antes de que él partiera, por seguridad, las cosió en la camisa del niño.



Bagdad era en ese entonces el centro de actividades políticas, comerciales, culturales y el polo del aprendizaje mundial. Gilani estaba muy emocionado de ir allí. Su madre le aconsejó que siempre dijera la verdad, en toda situación. Ella le transmitió las enseñanzas del Profeta Mahoma (Q.P.S.E)¹⁰⁴, quien vivió entre los años 570-632: “La veracidad lleva a la justicia y la justicia, al Paraíso”.

Antes de partir, su madre le recordó por última vez: “sé sincero y nunca olvides lo que dije”, palabras que impactaron profundamente en su hijo. Después de unos días, Gilani se unió a una caravana hacia Bagdad.

Mientras viajaba, el niño en cada momento tenía presente las palabras de su madre. De camino hacia la metrópoli, la caravana fue asaltada por una banda de ladrones, quienes se llevaron todo lo que tenían los pasajeros.

Durante la emboscada, le preguntaron a Gilani si escondía algún objeto de valor, ante lo cual él respondió tranquilamente: “Sí”. Uno de los ladrones, por más que buscó, no pudo encontrar nada, llevando así al niño viajero a comparecer frente al líder de los bandidos.

El ladrón le dijo que Gilani portaba objetos de valor, pero que no había podido encontrarlos. De este modo, el líder increpó al niño a que revelara si estaba escondiendo algo. Nuevamente, este último respondió calmo: “Sí”.

Consiguientemente, el líder preguntó: “¿Qué estás escondiendo?”, y Gilani contestó: “40 monedas de oro”.

Los ladrones se sorprendieron por la honestidad del niño. Desconcertado, el líder de la banda preguntó: “¿Por qué nos dijiste que tienes 40 monedas de oro?”.

Gilani hizo mención a las palabras de su madre y del Profeta Mahoma (Q.P.S.E). Así, su honestidad cambió las vidas de los malhechores. Cuando el jefe de la banda le pidió perdón, Gilani dijo: “Solo pídele perdón a Dios”. Luego de oír esto, los ladrones devolvieron a los pasajeros todas sus pertenencias robadas y de acuerdo con lo que les dijo el niño, pidieron perdón a Dios.

Después de este día, los ladrones dejaron de robar y comenzaron a decir la verdad. Intentaron convertirse en mejores personas. Cuando Gilani completó su educación, abandonó Bagdad y pasó veinticinco años en los desiertos de Irak.

En 1127, Gilani regresó a esa ciudad capital y comenzó a enseñar. Se hizo conocido como un jeque sufí, siendo el fundador de la orden *Qadiri Sufi*. Su contribución al Sufismo ha

104 En inglés: *peace be upon him*, “que la paz sea con él”, frase honorífica utilizada después de cualquier mención al profeta islámico Mahoma o, cualquier otro profeta que la mayoría de los musulmanes cree que fue enviado por Dios (Alá).



sido tan inmensa, que llegó a ser conocido como el referente espiritual de su tiempo. Entonces, verás, una verdad puede cambiar la vida de una persona, y si todos decimos la verdad, podremos cambiar el mundo.

Akmal y Asghar

Recontado por Muhammad Aayan Mirza (12 años) y su tío Malik.

Otra historia popular que las madres y abuelas paquistanés les cuentan a sus hijas sobre la verdad, es la de un anciano líder de un pueblo. Su nombre era Akbar, quien tuvo dos hijos, llamados Akmal y Asghar. Este último era el hermano mayor.

Akbar envió a sus hijos al Reino Unido para que estudiaran. Al completar su formación, los dos jóvenes regresaron a Pakistán. Akbar estaba encantado de volver a verles y dio 10 monedas de oro a cada uno. Él dijo: “Quien convierta estas 10 monedas de oro en 20 de ellas, después de diez días, será el nuevo líder de la aldea”.

Así, los hermanos se afanaron en la tarea de multiplicar sus 10 monedas de oro. Asghar, el hermano mayor, se dijo a sí mismo: “Tengo 10 días para hacer que estas 10 monedas de oro se transformen en 20. Será muy fácil, además soy más inteligente que Akmal” y se fue a descansar a una habitación que ya había reservado antes de volver a Pakistán.

Por otro lado, Akmal compró diferentes productos para vender. Trabajó muy duro. Pasaron cinco días, pero sólo pudo convertir las 10 monedas de oro en 13. También empezó a trabajar de noche. Mientras Akmal trabajaba duro, Asghar pensaba: “Puedo ir donde el orfebre a que transforme estas 10 monedas de oro en 20 más pequeñas”. Y así lo hizo.

Asghar volvió a casa dos días antes. Akbar, su padre, le dijo: “Te diré mi decisión cuando Akmal regrese a casa”. Akmal trabajó día y noche, pero no pudo conseguir las 20 monedas de oro, regresando a casa con sólo 16 de ellas, pidiéndole a su padre que nombrase a Asghar como líder.

Akmal había dicho la verdad, mientras que Asghar mintió, intentando hacer creer que había trabajado sin descanso por estas monedas de oro. Akbar, el padre, dijo: “Los vi trabajar y, Akmal, estoy orgulloso de ti. Trabajaste duro, día y noche, serás el nuevo líder del pueblo. Asghar, estoy decepcionado de ti”.

De este modo, Akmal se convirtió en un líder muy querido por su pueblo.

Como puedes ver, las mentiras nos causan problemas. Sin embargo, si no mentimos, todo estará bien.

Lección moral: La verdad conduce a la justicia.



Leamos Luxemburgo. La historia de Melusina, recontada por Lori¹⁰⁵ para sus hijas¹⁰⁶. Laurence Klein



Imagen 69: Laurence -Lori- vive en España y sus hijas aprendieron como lengua materna el español.

La imagen de la sirena Melusina está muy presente en mi país, Luxemburgo. Sé que mucha gente no conoce esta nación, que apenas se aprecia en los mapas mundiales, porque está ubicado en medio de dos gigantes y medio – Francia, Alemania y Bélgica. Y seguramente no saben del mito de su heroína nacional, Melusina, aunque en otros países también existen algunas versiones de esta leyenda. De su origen casi no se cuenta nada, más bien se hace conocida su historia a partir de Siegfried I, fundador de la ciudad de Luxemburgo, la que se convirtió en nuestra capital. Por ahora, les contaré lo que se sabe sobre Melusina.

¹⁰⁵ Lori ha desarrollado su carrera en torno a los derechos culturales y medioambientales de pueblos originarios. Ha trabajado a nivel internacional para organizaciones bilaterales y multinacionales sobre igualdad de acceso a la sanidad, derechos de los indígenas, gobernanza democrática y derechos humanos. Como consultora internacional, ha vivido en Panamá, Estados Unidos, Nicaragua y España. Es experta en temáticas que afectan el buen vivir de pueblos indígenas, tales como consulta previa, industrias extractivas, empresas y derechos humanos y diligencia debida en materia de derechos humanos. Domina cinco idiomas y es Doctora y Máster Estudios Internacionales sobre Paz, Conflictos y Desarrollo.

¹⁰⁶ Laurence se basó en el texto publicado en el medio luxemburgués Delano, disponible en <https://delano.lu/d/detail/news/lux-legends-podcast-melusina/160114>.



Algunos historiadores dicen que era una diosa celta que, con el transcurso de los siglos se convirtió en leyenda. La leyenda se remonta al siglo XIV, cuando el hada Pressyne se enamoró del rey Elynas de Albión (ahora Escocia). Ellos se casaron y tuvieron tres hijas: Melusina, Melior y Palatyne. La única condición de la relación era que el rey no viera a su amada durante el parto, promesa que él incumplió. Producto de esta acción, el rey obligó a la divina Pressyne a llevarse a sus pequeñas a la isla perdida de Avalon.

A los 15 años, Melusina le preguntó a su madre por qué habían abandonado el reino, y al conocer la traición de su padre, buscó venganza con el apoyo de sus hermanas menores Melior y Palatyne. Usaron sus poderes de hadas para encerrar a su padre en una montaña. La madre, Pressyne, las acusó de ser malas hijas y decidió castigar a Melusina, la hija mayor, más sabia y con mayor responsabilidad en el agravio a su padre. Le impuso un hechizo, consistente en que Melusina conservaba su forma humana todos los días de la semana, pero los sábados se convertía en sirena. Para liberarse de la maldición, debía casarse con un hombre, quien jamás podría verla los días sábados.

Melusina finalmente encontró a un buen hombre, Siegfried I, Conde de la Mosela y de las Ardenas, conocido en la historia real del país como Conde de Luxemburgo. Cuenta la leyenda que Siegfried se había perdido un día en el valle de Alzette mientras cazaba, cuando escuchó la voz encantadora de una mujer. Cuando dio la vuelta, vio a Melusina cantando encima de una roca. Cansado de la caza, se durmió debajo de un árbol y el canto de la sirena le acompañó durante su descanso. Siegfried se había enamorado de la silueta de esa mujer misteriosa y después de ese día, retornó siempre al mismo sitio, hasta encontrarse nuevamente con Melusina, confesarle su amor y pedirle la mano.

Se casaron, tuvieron hijos y vivieron muy felices en un gran castillo. Una vez por semana, los sábados, Melusina le pedía a su esposo dejarla a solas en el baño, sembrando en su marido dudas y curiosidad. Justamente, uno de esos días, Siegfried la siguió hasta ahí, observándola a través de la cerradura. Cuando Melusina se dio cuenta que su marido la había visto en su forma de sirena, saltó por la ventana, tirándose al río Alzette, desapareciendo entre las aguas para siempre. Hoy en día, esta tragedia forma parte de la historia de la ciudad de Luxemburgo y del país.



Tabla 13: Recomendación de cierre de la línea nuestra memoria como acervo

A toda persona que trabaja con niñas:

Siempre que recibas a una estudiante que no hable español -o que no tengas la certeza de si lo habla-, verifica que ella cuente con todos los materiales y utensilios necesarios para realizar alguna actividad, independientemente de la simplicidad o cotidianeidad de la tarea. Estos momentos van configurando la memoria de infancia, importante para la identidad, autopercepción y autoestima.

Quedará para otra publicación, porque esta historia está llena de detalles. Pero necesito decirte que una de nuestras participantes nos contó que cuando llegó a Chile con seis años, un día no pudo comer nada de su ración escolar, porque en la bandeja no venían cubiertos. Ella aún no sabía cómo pedirlos, y lo que entristece, es que nadie se lo preguntó. Nuestros olvidos de adultas dejan mella en la memoria de las infancias. Siempre observa; antes de especular “no comió nada, no le gusta la comida chilena”, pon atención. Lo que ella puede necesitar, podría ser algo muy sencillo y a tu alcance.

Por último, al momento de leer, ten siempre presente la necesidad de adaptar los cuentos. Rechaza la naturalización de la violencia que puede aparecer en los textos, en concreto, adjetivos como “tontito”, “loquito”. Cuestiona conceptos como “raza” y toda forma que pretenda normalizar jerarquías y fijar desigualdades entre los personajes.

Problematiza tanto los pasajes que plantean a las personas inmigradas en esencia como víctimas que deben detentar superioridad moral, como aquellos donde estas encarnan ladrones o forasteros que quieren aprovecharse de las demás. Siempre regresa con el grupo a la dimensión de igualdad de derechos. Atrévete a reescribir narraciones y a encontrar zonas grises en ellas, donde los personajes no son totalmente buenos, ni totalmente malos, sino que seres que se confunden, sufren, aprenden del error, piden perdón, se rinden cuentas por sus acciones y omisiones; hacen las paces (Martínez- Guzmán, 2005) y pueden seguir adelante. Ábrele el mundo a los textos, de seguro es lo que sus autoras y autores habrían deseado en su época. Hazlo en colectivo y regístralo, las hijas de tus nietas lo agradecerán.



REFERENCIAS

- 24horas.cl TVN. (01 de 08 de 2017). Comunidad haitiana: "La lepra tiene tratamiento, la xenofobia no" Obtenido de: <https://www.24horas.cl/nacional/comunidad-haitiana-la-lepra-tiene-tratamiento-la-xenofobia-no-2464729>
- Aldunate, L. (2007). *Misión en Haití. Con la mochila cargada de esperanzas*. Santiago: Centro de Estudios Bicentenario.
- Bazdresch-Parada, M. (04 de 05 de 2020). *Cuidado, ese mito*. Obtenido de Milenio: <https://www.milenio.com/opinion/miguel-bazdresch-parada/columna-miguel-bazdresch-parada/cuidado-ese-mito>
- Chomski, D. (2014). *Edustorytelling. El arte de contar historias para la vida cotidiana y los aprendizajes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Chomsky, N. (2007). *Estados fallidos: el abuso de poder y el ataque a la democracia*. Madrid: Ediciones B.
- Choquenot, Claire, Machín-Álvarez, M., Williamson-Modesto, M., & Aracena- Carvajal, J. (2011). *Una aventura sin fronteras*. Santiago: LOM.
- Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Madrid: Icaria.
- Dandicat, E. (12 de 1995). *Haití: Una experiencia de dos culturas. Conferencia de Edwigde Dandicat*. Obtenido de Banco Interamericano del Desarrollo: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hait%C3%AD-Una-experiencia-de-dos-culturas.pdf>
- Darío, R. (s.f.). *A Margatita Debayle*. Obtenido de Biblioteca Digital del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE: <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/Debayle.pdf>
- De Saint -Exupery, A. (2001). *El principito*. Madrid: Salamandra.
- Díaz, A. (07 de 09 de 2020). *Edwigde Danticat: "Los inmigrantes no son solo soñadores sino también creadores"*. Obtenido de Culto La Tercera: <https://www.latercera.com/culto/2020/09/07/edwigde-danticat-los-inmigrantes-no-son-solo-sonadores-sino-tambien-creadores/>
- El Dínamo. (01 de 08 de 2017). *Comunidad haitiana en Chile envía mensaje: "La lepra tiene tratamiento, la xenofobia no"*. Obtenido de El Dínamo: <https://www.eldinamo.cl/tendencias/Comunidad-haitiana-en-Chile-envia-mensaje-8220La-lepra-tiene-tratamiento-la-xenofobia-no8221-20170801-0041.html>
- Espasa. (2007). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa.
- Esquirol, J. (2005). *Uno mismo y los otros: desde las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Funke, M., & Cofield, E. (05 de 08 de 2019). *Descubra el mango haitiano con certificación Fair Trade Certified*. Obtenido de Fair Trade Certified: <https://www.fairtradecertified.org/es/news/fair-trade-haitian-mangoes>



- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Gernika: Gernika Gogoratz. Centro de Investigación para la Paz. Fundación Gernika Gogoratz.
- Ganbaatar, N., Tsuda, N., & Baasansuren, B. (2017). *El monstruo de Mongolia*. Barcelona: Ekaré.
- Garralón, A. (2017). *Historia portátil de la literatura infantil*. México: Panamericana.
- Gloffka, E. (2013). *El batallón de Chile en Haití*. Santiago: RIL.
- González- Coto, M., & Sáenz-Cubillo, N. (2020). Crianza Respetuosa: Hacia una parentalidad centrada en las niñas y los niños. *Revista Estudios*, 41, 1-23.
- Guber, R. (2018). "Volando rasantes"... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador. En J. Piovani, & L. Muñiz, *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para pensar el proceso de investigación social* (págs. 52-72). Buenos Aires: CLACSO.
- Herrera, L., & Vargas, Á. (2016). *El sol, la luna y el agua*. Santiago: Ekaré Sur.
- IPS Noticias. (26 de 12 de 1998). *Chile: La mayor reunión mundial juvenil del fin del milenio*. Obtenido de IPS Noticias: <https://ipsnoticias.net/1998/12/chile-la-mayor-reunion-mundial-juvenil-del-fin-del-milenio/>
- Kilambi, N. (2021). *¡Me acepto como soy!* Santiago: Salesianos impresores S.A.
- Kojakovic, M., & Gillmore, B. (2015). *Yoga para niños*. Santiago: Penguin Random House.
- Landauro, A., & Vásquez, P. (2010). *Al Oeste del Sol, al Este de la Luna*. Santiago: Editorial Bibliográfica Internacional.
- Leal, B. (2013). *Historias del Muñeco Vudú*. Santiago: Planeta.
- Machado, A. (2017). *Niña bonita*. Santiago: Ekaré Sur.
- Martínez- Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Nerin, G. (2011). *Blanco bueno busca negro pobre. Una crítica a los organismos de cooperación y las ONG*. Barcelona: EpubLibre.
- Omm Moo Yoga para niños. (2015). *Omm Moo Yoga para niños*. Santiago: AF-097.
- Palma, F. (2018). *Afectos y efectos de una educación intercultural y antirracista. Experiencia en torno a la migración del Colegio República de Croacia de Iquique*.
- Perec, G. (2018). *Lo extraordinario*. Madrid: impedimenta.
- Paredes, M. (2010). *La cama mágica de Bartolo*. Santiago: Santillana.
- Paredes, M. (2016). *¡Ay, cuánto me quiero!* Santiago: Santillana Loqueleo.
- Pavez, A., & Valdivia, P. (2020). *Popol Vuh*. Amanuta: Santiago.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pierre- Charles, G. (1999). *Haití: pese a todo la utopía*. México: Siglo XXI.



- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Obtenido de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Raventós, M., & Girón, M. (2016). *Yoga*. Barcelona: Fragmenta.
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy. Markets, equality and justice*. New York: New York University Press.
- Turin, A., & Bosnia, N. (2020). *Arturo y Clementina*. Pontevedra: Kalandraka.
- UNESCO. (1983). *El correo de la UNESCO: racismo*. Paris: UNESCO.
- Wallerstein, I. (2008). *Universalismo Europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI.



Segunda sección: Resultados

ADAPTACIONES
Y RELATOS





LA NIÑA BONITA

Cuento de Ana María Machado, recontado por las niñas de la OCACH¹⁰⁷.

Esta es la historia de la niña bonita, contada por niñas hermosas como ella. Inteligentes y creativas como ella, aunque el cuento no lo diga exactamente. Jóvenes lectoras que se propusieron pensar y contar la inquietud que le agobiaba a esta niña sin nombre: ¿de dónde venía el color de su piel?

Ellas volvieron a narrar este hermoso cuento de Ana María Machado, para enseñarnos que la belleza de la piel negra está en las raíces y que necesitamos conocer nuestras historias familiares, como un derecho.

Llegamos a este relato a través de Ruth Martínez Reyes, quien en su búsqueda de cuentos protagonizados por niñas afrodescendientes, dio con él y se transformó en un texto emblema de LEM.

Les invitamos a leer esta versión hecha por niñas entre seis y trece años, en la que de la dicotomía blanco y negro del original, se pasa a una explosión de colores, los favoritos de las niñas y con los que ellas ven el mundo. Una historia que de la playa, pasa a los recuerdos de las plazas y espacios urbanos que se tienen durante la pandemia. De igual forma, les recomendamos que busquen en el capítulo “Identidad”, de autoría de Ruth, cómo es posible trabajar este cuento, en clave de autorreconocimiento y puesta en valor de la belleza afro.

¹⁰⁷ Facilitado en talleres de Arte para *stop motion* de Carmen González (artista) y Daniel Salas (cineasta), con la colaboración de Ana María Moraga. Los talleres se realizaron entre marzo y junio de 2021 y dieron continuidad a un ciclo introductorio realizado por Carmen González en febrero de ese año. Si bien estamos hablando de un mínimo de 20 sesiones de trabajo, de dos horas de duración, la complejidad del texto y el experimentar con los materiales la técnica vía remota, nos llevó a concluir que el rodaje de esta historia requiere presencialidad y contar con un proyecto de más largo aliento, que incorpore a las niñas y profesionales de toda la cadena de un proceso de producción audiovisual.



El texto original fue escrito en 1986, cuando nacían los papás y mamás de las niñas. Su autora es Ana María Machado, gran escritora de literatura infantil y juvenil, quien nació en Brasil en 1940. Su trabajo ha obtenido innumerables reconocimientos, entre ellos, el Hans Christian Andersen (2000) y el Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil (2012). Cuando era niña, soñaba con ser artista de cine, pero finalmente se graduó en Lenguas Romances y se doctoró en Lingüística¹⁰⁸. Además de escritora, ha sido periodista, profesora, crítica literaria, pintora, y Presidenta de la Academia Brasileña de la Lengua y su obra es muy extensa. En su conferencia “Una vida entre libros”, que inauguró el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso “Leer.es”, en 2012, compartió su historia, revelándonos cómo la migración, al igual que en la vida de las niñas de la OCACH, está en sus raíces:

Por una serie de circunstancias, acabé por tener una vida totalmente cercana de libros. Fui siempre lectora voraz [...] Soy de una familia de origen humilde, pero que valoraba mucho los libros, la lectura y la educación, aún como herramienta de ascensión social. Mi abuelo paterno era un inmigrante portugués que había dejado el arado y el lagar en el cual ayudaba al padre a producir vino en la aldea, y trató de ir a estudiar farmacia en Oporto. Tras haberse licenciado, sin perspectivas de trabajo en su tierra, se marchó en definitiva a Brasil, trayendo muy poco de lo suyo. En su parco bagaje, traía dos libros de los cuales ya jamás quiso apartarse. Uno de ellos, una gramática latina que me dio y que tengo hasta hoy.

Más tarde, en tierras brasileñas, el joven farmacéutico eligió por esposa a la hija mayor de otro inmigrante portugués, que había venido al nuevo mundo unas décadas antes, con nueve años de edad no más, solo en el sótano de un barco, para trabajar en la ferretería de un coterráneo suyo, a cambio de hospedaje y comida. En una época en que no habían leyes laborales que limitaran la jornada de trabajo, o el esfuerzo de menores de edad, el niño era el primero en empezar las tareas, arreglando todo antes que la tienda se abriera y el último en terminarla, después que se cerraba el comercio y le tocaba limpiar el suelo [...] ¹⁰⁹

108 Literaturas SM., Biografía de Ana María Machado. Recuperado de <https://es.literaturasm.com/autor/ana-maria-machado#gref> el 20-07-2021.

109 La conferencia completa se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=lavud5O0iRk>



Tabla 14. Ficha del cuento Niña Bonita

Ficha (ediciones Ekaré Sur)¹⁰⁸

Un conejo blanco, blanco, ha quedado prendado de una niña negra, negra, y quiere ponerse bonito y oscuro como ella. Cada vez que la ve, le pregunta: “Niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita?”. Después de muchos experimentos y desilusiones, el conejo descubre el secreto.

...

“Es tan difícil saber qué tiene un personaje para ser capaz de llegar al corazón de la gente... Muchas veces se me acercaron niñas para decirme: ‘Yo soy la niña bonita’. Y no sólo niñas, también mujeres adultas y niños que decían: ‘Yo soy niño, pero soy el niño bonito’. Supongo que hay algo misterioso en este poder de los personajes”.

Ana María Machado

Escritora

Autor: Ana María Machado

Edición: Octava edición en tapa dura, 2017

Ilustrador: Rosana Faría

Medidas: 23 x 185cm

ISBN: 9788493486341

Páginas: 24 páginas

110 Texto extraído íntegramente de <https://ekaresur.cl/libro/nina-bonita/>



LA NIÑA BONITA

Rebeca Jean Delesca, Idesaina Dorlean, Erthania St-Fleur Blanchet, Nodeline Francois Blanchet, Estherline Pierre, Felinda Frederic, Djouvrly Pierre, Ruth Pierre y Nelly Apollon.

Había una niña linda, linda. Una niña hermosa, brillante, fabulosa. Su pelo era negro, como cuando apagas la luz. Era como el color del cielo cuando es de noche.

Sus ojos eran brillantes como las estrellas en la noche. Sí, eran tan luminosos que al mirarlos estaban ahí de verdad las estrellas.

Su pelo era tan rizado como resortes oscuros, también partes de la linda noche. Si lo estirabas, era tan largo como la distancia a la luna.

Tenía un vestido hawaiano de color azul y rosa. Sus labios eran rojos como una rosa roja, que hacían juego con cejas de color arcoíris.

A la niña bonita le encantaba contar del uno al diez. Le gustaba ponerse zapatos de color morado y azul, que brillaban como las lindas alas de un hada, como la luna que sale en la noche.

Sus dientes eran tan blancos como la mismísima luna. Llevaba unas trenzas de color magenta, bonitas como ella. Parecía una princesa de África y también un hada del reino de la luna. Era su mamá quien le hacía esas trenzas tan lindas, que la hacía parecer algunas veces la mismísima princesa Pocahontas y la princesa Tiana.

Dicen que una vez, la niña bonita y su mamá fueron a un arcoíris. Ahí tuvo la idea de peinarla con bolitas de arcoíris. Se sentaban en el sofá y mientras su mamá le hacía las trenzas, la niña le contaba cómo le había ido con sus amigas en la escuela. La niña se sentía como en una plaza, mirando cómo aparecían los arcoíris con unicornios encima.

Había un conejo que era admirador de la niña bonita. Tenía ojos grandes y sus orejas eran de colores. El conejo se veía de todos los colores y de mi color favorito, el violeta. Le gustaba bailar, era amable y tenía el pelo corto. Era tímido, asustadizo, suave y tierno. Le gustaba ir al parque a jugar con sus patines. Le gustaba tomar helado y viajar a China. Temía perder el amor de alguien. Cuando pintaba hermosas pinturas, su lengua se volvía multicolor. Todo el día contaba chistes. Le gustaba la ensalada con huevo. Iba al circo y no paraba de reír.



Él quería ser negrito como la niña bonita, porque sentía que ella era hermosa. Para él, su belleza no tenía comparación. Quería ser un haitiano y tocar el piano. Quería regalarle un vestido... pero nunca tenía tiempo. Quería prepararle una fiesta sorpresa con toda su familia.

Al conejo le gustaba ir a tomar helado con su perrito. Era muy valiente. Tuvo un caballo negro, muy oscuro y brillante, que murió. Entonces, los cabellos de la niña bonita, le recordaban esa grandiosa amistad. Este conejo ahora tiene un gato, un loro y un elefante.

Le gustaba cantar, hacer deporte y volar a los lugares de los unicornios mágicos, porque tenía poderes mágicos y mucha infancia por descubrir. Y la infancia es importante para las niñas, porque sin infancia no podemos imaginar cosas. Por eso, el conejo tenía un libro mágico, que le ayudaba a tenerla.

El conejo quería ser negrito como la niña bonita. Por eso, siempre le preguntaba qué hacía ella para ser tan negrita. Intentó muchas cosas, pero nunca lo logró.

De pequeño se cayó al barro, pero el barro se le salió cuando se dio un buen baño por dos horas. Se lanzó a un lago sucio y negro que estaba cerca del río. Por supuesto que no quedó nada negro, porque cayó una tormenta que lo dejó nuevamente con todos sus colores.

De pequeño, lo maquillaban mucho con maquillaje negro, pero le comenzaron a salir granitos. Incluso, llegó a estar cerca de muchas cosas negras por 24 horas, pero cuando se vio a la luz, se dio cuenta de que no se convertiría en negro.

La mamá de la niña bonita era alta, con el pelo ruloso como resortes. ¡Alta como una jirafa! Su pelo era negro como la noche y tenía, adelante, un mechón gris. Amaba muchísimo a su niña bonita: no hay amor que se compare con el amor que esta madre le tenía a su hija.

La mamá tenía zapatos blancos. Tenía un oso que le recordaba a su papá. También tenía un pingüino de peluche, que le recordaba a su primo. Tenía una corona que le recordaba a su hermana. Tenía una caja mágica que se la había regalado su hermano en su cumpleaños. Le gustaban los collares, porque eran muy lindos y porque su madre, la abuela de la niña bonita, los usaba mucho.

Un día, la niña, preocupada de ver que su amigo se pudiera hacer daño con sus radicales intentos por ser negrito, le dijo a su madre: ¿Mamá, por qué soy tan negrita? Y ella le contó que es una belleza que se hereda, encantos de una abuela negrita, negrita como ella. Entonces, la niña entendió que su belleza era algo heredado: no se podía inventar ni comprar.



Corrió donde su amigo el conejo, a contarle. Y ahí él entendió que, para tener una hija negrita, debía buscar a una coneja negra para que fuera su madre. Y así lo hizo: encontró a una conejita negrita, negrita, con la que tuvieron muchísimos hijos, de todos los colores imaginables.

Uno de los conejitos era negro con una mancha en forma de corazón, de color blanco. Había uno rosado, otro verde, otro azul clarito y rojo. Otros blancos, cafés, grises y uno negro. Uno era magenta oscuro, otro magenta clarito y otro solo magenta. Una era gris con marrón, blanca con negro, más dos mellizos negros.

¡Por supuesto que nació una de color arcoíris! Esa podía cambiar de color como el padre. Le encantaba estar de color verde.

Y estaban las conejas y conejos con múltiples diseños: había uno con puntitos de colores, otro blanco con manchas color arcoíris.

Cuando estaban todos los conejitos, la niña bonita, escogió a la conejita negra. Fue su madrina, la tomó en sus brazos y se hizo una foto para recordar esta historia que la llevó a un hermoso descubrimiento: el color viene de las raíces.

Nuestro color viene de nuestros papás y nuestras mamás. Esta historia nos enseña a amar nuestro color de piel.

¡Hay que tener cuidado con andar creyendo todo lo que nos dicen! Antes de tomar café o lanzarse al barro para ser negrito, hay que informarse más. Yo me parezco mucho a la niña bonita, porque tengo el pelo como ella y mi mamá a veces me hace trenzas. También me parezco, porque las mamás nos aman muchísimo.

También aprendimos a ser creativas con nuestras ideas y con los animales. Podemos asociar los animales a los colores que nos gustan. Aprendimos a hacer muchas cosas como grabar muy bien, hacer buenos enfoques y hacer un guion para ser cineasta.

Y fin de la historia...

Santiago, junio 2021

Soundtrack: El dinosaurio Anacleto, 31 minutos



RELATOS DE INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS¹¹¹

PASOS DESPACIO

Patricio Sepúlveda ¹¹²

PRIMER PASO

Se inicia el año 2021 y no sabía si buscar trabajo como profesor en la ciudad o irme a una zona rural para vivir experiencias nuevas como educador. Las circunstancias de la vida hicieron que me desempeñe en la comuna costera de Lebu, perteneciente a la provincia de Arauco, región del Biobío, como profesor de Historia y Ciencias Sociales. Dado el contexto de la pandemia, el primer semestre fue llevado a cabo de manera *online*, vía *Google Classroom*. Quise conocer un poco del contexto en el cual iba hacer clases: no podía relacionarme con las personas —la comunidad educativa— por el COVID19, por lo que recurrí a Internet para saber un poco más de Lebu y sus habitantes. En la búsqueda, encontré que su población se dedica principalmente a la pesca artesanal, ventas productos del mar y agricultura a pequeña escala.

SEGUNDO PASO

Ya interiorizado del espacio y las relaciones de trabajo, sociales y culturales que se desarrollan en la comuna, llegó el momento de “conocer” de forma virtual a las y los trabajadores de la comunidad educativa. Descubrí que muchos de los profesores y profesoras que trabajan en el liceo, no eran oriundas de la comuna y se tuvieron que trasladar a Lebu, algunas, hace más de 10 años. Otras docentes más jóvenes vivían en residenciales donde llegaban a dormir y comer después de hacer las clases, antes de la pandemia.

Ya en el primer consejo educativo¹¹³ se dieron los lineamientos sobre la modalidad virtual para la realización de las clases, horarios, fechas de las evaluaciones, el protocolo de convivencia, y capacitaciones técnicas para aprender el uso de *Google Classroom*.

111 En el apartado de la Presentación "Etapa 4: Articulación con docentes y difusión desde la exploración de diferentes formatos", se relata el proceso a través del cual se obtuvo esta valiosa colaboración de cuatro docentes (pp. 37-39). Para conocer más sobre la actividad: <https://saberdocentes.uchile.cl/noticias/177619/curso-leamos-el-mundo-dialogo-intercultural-y-practicas-pedagogicas>

112 Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Lebu, Región del Biobío, Chile.

113 En Chile, los Consejos Educativos, o de profesores/profesoras, son sesiones de trabajo de equipo, con fines de organización pedagógica y curricular, realizadas habitualmente en las escuelas.



TERCER PASO

Llegó el momento de la primera clase virtual con un segundo medio, en la cual me presenté como persona, sujeto y, al final, como profesor. Entonces, pregunté: “¿hay algo que quieran saber de su nuevo profesor para conocernos antes de empezar con las clases formales?”. El silencio fue una especie de respuesta que invitaba a preguntas futuras. Con el paso de las semanas, en los diferentes cursos se habían transformado casi en un ritual las clases expositivas dentro del contexto virtual, sin participación de estudiantes, cumpliendo tan sólo con el paso de contenidos y desde lo que pedía la Unidad Técnico Pedagógica del liceo. Veía a los otros profesores que estaban en la misma dinámica, tampoco tenía la confianza como para hablarlo con alguien, ya que no conocía a nadie más allá de las relaciones profesionales. Desde la reflexión de la práctica educativa sabía que el proceso iba a pasos muy lentos en cuanto a generar mayor participación y a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, prioridades para mí como educador a estimular en las estudiantes.

Conversé con antiguas compañeras de universidad, actuales profesoras, sobre la situación. Compartimos experiencias, donde lo dialógico fue lo primordial. Teníamos puntos de vista en común respecto a que el sistema absorbía lo técnico por sobre lo pedagógico, didáctico y reflexivo de la práctica educativa. Fue una gran sorpresa encontrarnos todos en esa burbuja de plomo tan difícil de romper, dadas las exigencias burocráticas que complementan la labor docente, pero que no pueden ser las protagonistas del proceso educativo.

CUARTO PASO

Ya con esa inquietud comenzaba una nueva semana de clases, días de evaluaciones de final de unidad, con fechas inamovibles por mandato de la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento. Llegó el día martes, evaluación a un primero medio, estudiantes de entre trece y catorce años, de la comuna pesquera de Lebu. Doy las instrucciones, leo las preguntas, con el habitual “estaré atento ante cualquier duda, tienen una hora para responder”. Luego de unos cinco minutos, un estudiante dice: “¿Profe, profe, me escucha? Lo que pasa es que voy saliendo a encarnar y en el camino estoy realizando la prueba, si no le llega a tiempo es que se me va la señal. ¿En caso que eso suceda, la puedo enviar más tarde?”

Quedé en blanco, sacado de contexto, sin palabras. Desde la ignorancia y mi inconciencia, atiné a preguntar: “¿Qué es ‘encarnar’?” (mientras asociaba el sustantivo carnada en mi mente). El estudiante, de nombre Daniel, respondió: “Profe, ‘encarnar’ es cuando ponemos trozos de pescado a las mallas antes de tirarlas al mar. Ahora voy *paallá*. *Porfa*,’ profe, para que no me baje el promedio”.



Al instante de terminar de hablar Daniel, Dimaday dijo: “¡Profel Yo también tengo que ir a encarnar después de almuerzo, aprovechando que hay sol se puede ir a pescar y así tenemos pega todos en la casa”. Luego se sumaron, brotaron como hierba, los “profe, profe, yo también, voy con mi hermana chica después de clase”.

Ante esas circunstancias que desconocía y que tampoco había investigado por mi cuenta, si es que los y las estudiantes trabajaban o no, cuando sólo quedaban media hora para finalizar la evaluación, les dije: “Estimados y estimadas estudiantes, tienen la libertad de terminar su evaluación dentro de la semana. Si alguna de ustedes tiene dificultad con la señal de internet, espacio agradable, cómodo, silencioso para realizar la evaluación en sus casas o si tienen que trabajar, díganmelo y buscaremos alternativas de evaluar”. Una y otra vez se repetía esa palabra, ‘evaluar’, sin poder sacarla del discurso oral.

Ya al finalizar la clase, llegó la hora de almuerzo. Comenté lo que había pasado con mi mamá y mi hermano, que quedaron sorprendidos con las tareas de “encarnar” las mallas de pesca que realizan las estudiantes.

QUINTO PASO

A las cuatro de la tarde venía la reunión de departamento de Historia. Comenté la situación y, para mi sorpresa, las profesoras que llevaban más años trabajando en el liceo, sabían de la situación laboral que tienen las estudiantes encarnando. Comentaron que, además de darles más tiempo, no se podía hacer nada, y que debían cumplir igual que todas las otras alumnas.

Sinceramente, esperaba una reflexión más profunda y un actuar vinculado a la creación conjunta como departamento de propuestas para abordar los casos. No fue así, y se produjo en mí la primera desilusión profesional con colegas profesoras.

Ubicado en la trinchera de lo correcto y técnico que demandan las exigencias burocráticas, insistía en la importancia de considerar el bienestar emocional, integral de las estudiantes. Opté, paso a paso, por replantearme los plazos de entrega de las evaluaciones que se venían, para así considerar la diversidad de complejidades que atravesaban las alumnas. De la misma forma, tomé en consideración que no todas podían cumplir, aunque tuvieran más plazo, por desmotivaciones propias de la edad y el contexto de la pandemia. Ante todo eso, me puse como meta dentro del semestre tener a todas con sus notas, siempre vinculadas al proceso íntegro de sus experiencias, reflexiones y desde ahí evaluar. Lo conversé con la jefa técnica del liceo y fue acogida la solicitud sin mayores problemas.



PASO CÍCLICO

Uno, como profesor, discípulo del orden de las demandas de la unidad técnico pedagógica, cree estar haciendo de la mejor forma su tarea docente, ser destacado, digno de responsabilidad en tener todas las notas a tiempo, la asistencia al día, participar de las capacitaciones y consejos, rodeado de una apariencia que poco a poco se empieza a desvanecer ante tus ojos.

La realidad del espacio en el cual habitan las estudiantes te golpea de frente como una ola marina a la cual no le puedes hacer el quite. Te trastoca en lo más profundo de tu praxis educativa. En cosa de segundos toda tu formación profesional se desvanece por completo y no tiene ningún sustento ante la concreta realidad.

El punto es mantenerse despierto en todo momento, no caer en la nebulosa de la asociación “técnico-correcto”, pues se corre el gran peligro de perder lo esencial en relacionarse y conversar con las otras. Sobre todo, está el riesgo de desconectarnos del proceso en el cual estamos participando. La invitación, entonces, es a adentrarnos en el espacio, las experiencias y desde ahí educar, educarnos para aprender todas.

Es un proceso continuo de dormir y despertar día tras día a las interrogantes, no tan sólo de la práctica educativa, sino también a las de la construcción como sujeto que vivimos y compartimos. Creo que es fundamental que estos cuestionamientos sigan estando presentes dentro del largo camino de aprendizaje como educador o educadora.



¿SE PUEDEN LOGRAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS CONSIDERANDO EL CONTEXTO CULTURAL DE LAS Y LOS ESTUDIANTES?

Pilar Fernanda Cárdenas Pérez¹¹⁴

Durante mi formación inicial en la universidad, al recibir conocimientos y vivir experiencias ya fuera en las aulas, en las prácticas de observación o profesional, o en conversaciones informales entre estudiantes y profesoras, irremediablemente terminábamos comentando acerca de los procedimientos, rutinas pedagógicas de las docentes en ejercicio, y el tema recurrente era: lo que no debíamos hacer en nuestro futuro profesional.

Luego, cuando comencé mi ejercicio como profesora, me encontré con varias de esas prácticas en las escuelas, y me he percatado, con el paso del tiempo, que se han convertido en parte del acervo cultural de las comunidades escolares, comprobando así que, desde mi pregrado hasta ahora, muy poco o nada ha cambiado.

Hace seis años comencé a trabajar en el Sistema Municipal. Fui invitada a formar parte de un proyecto basado en el desarrollo integral de las niñas y los niños a través de la expresión artística, algo muy novedoso para mí, además de que por primera vez participaba de un proyecto en el que se hablaba de inclusión.

Yo, profesora que venía de un colegio particular subvencionado, estrato medio-alto, exitista, muy “ordenado”, lleno de logros, visitado constantemente por el SEREMI¹¹⁵ de Educación por estar considerado como “un ejemplo de institución”, acepté encantada esta oportunidad, ya que no compartía las prácticas administrativas ni pedagógicas que se aplicaban para lograr esos “buenos resultados”. Algunas de esas prácticas consistían en hablar con las apoderadas de las estudiantes con dificultades y bajo rendimiento, pedirles informes neurológicos, psicológicos, tratamientos, etc., recordarles el tipo de proyecto del colegio con el cual debían estar de acuerdo porque, de lo contrario, se les “invitaba” a ver la posibilidad de buscar otra institución que se acomodara a las necesidades de su hijo o hija. Eso, claramente, es discriminación, sin embargo, las docentes normalizaron ese sistema e, incluso, lo defendían. Por supuesto, existían algunas excepciones, pero para mí ya era demasiado, sentía que debía salir de ahí antes de normalizarlo y convertirme en un engranaje más de un sistema que reproduce la discriminación y el individualismo. De esta forma, tomé el nuevo desafío en la educación pública como una oportunidad de crecimiento profesional.

114 Pilar Cárdenas Pérez, profesora de Educación Básica. Educadora que por opción recorrió el camino largo para llegar, con convicción, a la Educación Pública.

115 Secretaría Regional Ministerial



Comencé preparando mis clases como yo sabía, estructuradas y efectivas para lograr el objetivo propuesto. Me encaminé a la sala del primer curso al que le haría clases, un octavo básico, acompañada de otra profesora, quien me estaba haciendo la inducción para conocer a las estudiantes (algo que me pareció extraño, aunque bastante interesante; en ningún otro lugar había vivenciado una inducción).

Entramos a la sala. Lo primero que debíamos lograr era que las estudiantes nos miraran y se pusieran en actitud para saludar a las profesoras y poder comenzar la clase, situación bastante diferente a lo que yo conocía. Las estudiantes conversaban pero, supongo que porque no me conocían, pusieron atención rápidamente.

Inicié mi clase y sin necesitar demasiado tiempo, me di cuenta de que, definitivamente, las estudiantes se aburrían, dejaban de prestar atención; si bien no hacían desorden, era evidente que el “objetivo de aprendizaje” que me había propuesto no estaba siendo logrado. Esta situación se repitió en séptimo básico. El resto de los cursos, sexto y quinto, estaban integrados por estudiantes muy inquietas que requerían de clases activas y muy desafiantes, cognitivamente hablando.

Fue un mes de marzo difícil, al inicio, tratando de conocer a las estudiantes. Me encontré con que varios eran muy desafiantes frente a la autoridad, no querían trabajar y definitivamente no lo hacían. Pronto entendí que debía evitar caer en las discusiones o provocaciones con las que se validaban frente a esta “profesora nueva”.

Comencé a informarme acerca de los cursos y sus alumnas, realidades bastante diferentes unas de otras, pero en general muy difíciles.

También algunos estudiantes tenían resistencia o se les dificultaba el aprendizaje, ya fuera por sus necesidades educativas, entorno social o simplemente baja motivación. Por otro lado, pude evidenciar que entre los niños y niñas se molestaban mucho, colocando apodos, peleándose entre ellas, ofendiendo incluso a sus familias, tema no menor, ya que algunas familias tenían conflictos entre sí. Quedé impresionada al observar que esas mismas estudiantes, con problemas económicos, familiares o necesidades educativas diferentes, se sentían superiores en relación a las estudiantes peruanas o de padres de esa nacionalidad. Las molestaban diciéndoles que comían palomas, que eran feas, etc. Ellas “sonreían” frente a esta situación.

Había mucho por hacer. Las profesoras buscaban diversas estrategias para hacer sus clases, algunas con mejores resultados, pero, sin duda, con gran esfuerzo.

Por mi parte sentí que tenía mucho trabajo, entender que estaba en un contexto absolutamente diferente al que yo conocía. ¿Qué hacer? Aceptar que debía ambientarme en esa realidad, pero para eso debía conocerla con mayor profundidad.



Busqué bibliografía acerca de la comuna y encontré un texto que me sirvió bastante, ya que hablaba acerca del inicio de las poblaciones de donde venían mis estudiantes: *Historia de la Comuna de Huechuraba: memoria y oralidad popular urbana*, de Juan Anabalón y Mario Garcés, publicado en 1998. También visité varios sitios en internet que hablan acerca de la comuna.

Trabajé en mi asignatura “Lenguaje y Comunicación”, el tema del contexto, utilizando cortometrajes como *Un crimen tan comentado*, de Fernando Balmaceda que trata sobre un delito ocurrido a inicios de los setenta. Comentamos los hechos, ellos pudieron identificar lugares de La Pincoya y se informaron acerca del origen de la población. Comentamos acerca del esfuerzo de las personas, la pobreza, las niñas, etc. A través de este material pude trabajar contenidos desarrollando clases más entretenidas e interesantes, lo que también provocó la inquietud en las estudiantes para buscar más información sobre el tema, entrevistar a integrantes de sus familias, crear cuentos, etc.

Este material pude trabajarlo también en un taller “Cineclub” que realicé con niñas de quinto y sexto básico, donde veíamos el cortometraje, después comentábamos y analizábamos lo visto. Fue muy gratificante, ya que ellas llegaron a la conclusión de que el estigma de “población peligrosa” por la que se conoce La Pincoya, partió con ese crimen. En este cineclub realizamos conversatorios en los que las propias estudiantes hablaban y dirigían a otras niñas, apoderados y profesores.

Volviendo a las clases con los cursos más grandes, quedaba trabajar la discriminación hacia las estudiantes “diferentes” y con las niñas peruanas. Para esta situación, utilizamos los medios de comunicación. Trabajamos noticias acerca de inmigrantes en Chile y de chilenas en el extranjero; ayudó el hecho de que varias tenían algún pariente en otro país y contaban lo difícil que era.

Analizamos una noticia que hablaba acerca del ataque a un trabajador haitiano en el mercado de Lo Valledor¹¹⁶. Ellas debían dar su opinión y fundamentar. Vimos lo mostrado en la televisión acerca de este crimen. Todas estuvieron de acuerdo en que eso estaba mal, pero después de mucho pudimos cerrar el tema concluyendo que todos somos iguales y que todas las personas merecen respeto y oportunidades.

Trabajamos el género lírico con la música que a ellos les gustaba. Tuve que escuchar pacientemente canciones de diferentes estilos: baladas, *rock* en español, *reggae*, *free style* y el popular *reggaetón*. Realizamos análisis aplicando contenidos y ellas exponiendo por qué les gustaba, de qué trataba la canción, etc.

116 Es el más grande mercado mayorista abastecedor de frutas y verduras de Chile, ubicado en la Región Metropolitana. Su sitio oficial es <https://mercadolalvalledor.cl/>



A partir de mi experiencia puedo concluir que lo que realiza una profesora en el aula con sus estudiantes es realmente importante, ya que debemos ser capaces de generar en ellas análisis y pensamiento crítico a través del diálogo y el respeto.

En mi caso, yo debía conocer esta realidad, respetar el territorio en el que estaba inmersa, comprender lo que forma parte de su cultura, y entender que muchas actitudes para ellas son normales, como molestar, burlarse, quitar cosas para hacer que otra se enoje, etc. Afortunadamente, podemos modificar ese tipo de conductas, debemos trabajar a partir de temáticas cercanas a las estudiantes, desde una perspectiva de respeto y de tomar conciencia de que se puede dañar a la otra con ese actuar. Este cambio parte desde la realidad, de sus vivencias, de mirar a la otra con respeto, porque éste se merece por el hecho de ser persona y no como decían o dicen algunos que “el respeto se gana en la calle”.

Trabajar así me permitió evitar reprenderles o tratar cada tema desde un punto de vista punitivo ya que, de esta forma, no hay cambio de actitud, sólo miedo o rabia.

En mi práctica profesional considero imprescindible adecuarme al contexto de las estudiantes, ya que así respeto su identidad, historia, se amplía la variedad de actividades y temas a trabajar y, por supuesto, la creación de lazos. Se puede aportar en la formación de nuestras y nuestros estudiantes, que para mí es lo más importante de mi profesión. No hablo de que debemos mimetizarnos y ser una más, por el contrario, creo que la docente debe respetar este contexto, conocerlo y desde ese saber adquirido, enriquecer sus prácticas y lograr aprendizajes significativos.

Ante la pregunta que convoca esta reflexión, sobre si es posible lograr aprendizajes significativos considerando el contexto cultural de las y los estudiantes, puedo responder que, como dije antes, el contexto sí influye y la historia e identidad de las y los estudiantes deben ser respetadas e integradas. Mi opinión muy personal es que el currículum pone énfasis en contenidos y no en el trabajo desde lo humano, desde la contextualización, el entorno. El currículum prescrito nombra estos elementos, pero para lograr trabajar así, son necesarios más tiempo y clases en las que a veces no se pueden trabajar tantos contenidos de la asignatura como proponen los “expertos”. Los grupos humanos son diferentes entre sí, por lo que es imposible repetir lo del año anterior. Debemos siempre escuchar, observar, situarnos frente a ese grupo de niñas y niños, vincularnos, crear los tan nombrados e imprescindibles lazos.

Algo para revisar y mucho que reflexionar.

Santiago, 12 julio de 2021.



AUTORRETRATO

Claudia Daza Cerpa¹¹⁷

Abordaré la temática de la mediación artística e identidad, a partir de una experiencia de clases en contexto *online* con un séptimo básico.

En el currículum de Lengua y Literatura, para séptimo básico se propone una unidad llamada “Identidad: quién soy, cómo me ven los demás”, en la que las estudiantes son llamadas a explorar cómo las seres humanas construimos nuestra identidad, en un proceso que es tanto individual como social. Para ello, en el viaje se utilizan lecturas literarias y no literarias que sirven como insumo para configurar el concepto clave de la unidad. Bastan un par de minutos en la web para encontrar muchísimo material útil y, sumado a eso, en todas las bibliotecas está inundado de autoras que le han dado vueltas a esto de la identidad. Lo interesante es que, en esa búsqueda de insumos, es inevitable recurrir a otras disciplinas como el cine o el arte; que también han visitado aristas como la del *doppelganger* (el doble) o la exploración psíquica para hacer referencia a un tema que es relevante, sobre todo, a la edad de las estudiantes de séptimo básico.

Este año comenzamos la unidad reflexionando a partir de la pregunta: Si pudieras cambiar una parte de tu cuerpo, ¿cuál sería? Y utilizamos la aplicación Menti para hacer una nube de palabras en la que hubo conceptos muy diversos, como partes del cuerpo específicas, aspectos de la personalidad, e inclusive “nada”. Después de tener un panorama de varios estudiantes, revisamos un video de Youtube en el que se le hace la misma pregunta a un par de adultas y luego a niñas, con respuestas que sirvieron como pie forzado para iniciar el diálogo en torno al tema de la imagen, la autopercepción y cómo nos definimos. Lo que siguió, se distanció un poco del inicio (habría que repensar, por lo mismo, el orden de las actividades en la unidad).

Primero, nos propusimos conocer y desgajar el concepto de identidad, llegando a una definición que nos pareció clara y sencilla y que, además, se asemejaba a nuestras propias nociones del concepto. Fue útil para las estudiantes tener definiciones previas, porque les permitió construir con más soltura su propia significación.

En las clases siguientes abordamos el concepto de identidad desde la Literatura, accediendo a ese mundo prolífico de ficciones y creaciones impresionantes. Conocimos la concepción de “el doble” y comentamos brevemente cómo se da en el clásico literario *El doctor Jekyll y el señor Hyde*, poniendo sobre la mesa algunos elementos que nos

117 Claudia Daza Cerpa, Licenciada en Letras y profesora de Lengua y Literatura titulada de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado en el área editorial, en el desarrollo de evaluaciones estandarizadas y como docente de aula; siendo esta última labor la que le ha permitido acercarse a contextos educativos muy diversos y, por lo mismo, aprender junto a los estudiantes con quienes comparte en sus clases.



permitieron construir una interpretación. Hablamos del contexto histórico y social de la novela, de las exigencias en torno a la imagen que existían en ese entonces: cómo se debía vestir, actuar, qué se debía decir. Luego, presentamos un perfil del doctor Jekyll y accedimos a los motivos que tenía para convertirse en Hyde; esos deseos de libertad, de poder ser como quisiera sin ser reprochado.

Vimos un video en el que se resume la historia narrada en la novela y, luego, cerramos con una discusión presentando el dilema moral de la obra: ¿fue Jekyll una víctima de las exigencias de la sociedad o el victimario (criminal imperdonable)?

Lo de las clases siguientes fue ampliar el espectro con un ejemplo cómico de Mr. Bean y el episodio *Double trouble*. Hicimos una lectura muy detenida y comentada de textos como el cuento “El otro yo” de Mario Benedetti o el poema “Junín” de Borges; pero en algún momento se hizo necesario volcar nuevamente la identidad hacia la vivencia.

Por lo mismo, utilizamos un texto en el que se hablaba de los ideales de belleza y comentamos acerca de los sesgos que existen en lo que se nos muestra, explorando cómo las estudiantes se sentían con las imágenes que veían en los medios de comunicación, la publicidad y redes sociales. Pasó algo interesante con la discusión, porque tal como ha sucedido en otras ocasiones, las niñas tienden a comentar cómo se sienten más expuestas a las exigencias sociales respecto de los roles de género que se han definido y los estereotipos construidos. Por lo general, se llega a la conclusión de que la sociedad es muy exigente con las niñas, mujeres y jóvenes; y les llama la atención cómo la sociedad construye estereotipos y roles de género. Este año, se sumó a la clase el factor cultural, ya que una estudiante china hizo referencia a los cánones de belleza que existen en su cultura y cómo eso afecta la visión que las niñas tienen de sí mismas en su país. Además, contrastó esa visión de lo bello con la que se tiene en occidente, que le pareció mucho más condenatoria y exigente con las niñas que la de su tierra natal.

Definimos el concepto de estereotipo y mencionamos algunos de ellos, dando ejemplos gráficos y audiovisuales de cómo pueden manifestarse. Para darle forma a lo que habíamos estado discutiendo y trabajando, cerramos con una tarea: ponerse en el rol de entrevistador y elaborar cuatro preguntas acerca de la autopercepción, identidad, estereotipos o algún concepto relacionado. Entendiendo el contexto de encierro, la idea era aplicar la entrevista a cualquier miembro de la familia, por lo que las preguntas debían estar pensadas para alguien en especial.

A la sesión siguiente se retomaron los conceptos importantes de la unidad y comentamos la tarea que habían enviado algunas niñas. Fue interesante contrastar las visiones de las personas adultas entrevistadas con las que tenían las mismas niñas. Lograron identificar que había cosas en las que coincidían y otras en las que no. Llegaron a la conclusión de que las redes sociales han marcado una diferencia en cómo interactúan y se definen las jóvenes. Identifican estas redes como un factor estresor en su proceso de construcción



de identidad, pero manifiestan que de todas formas se sienten atraídas a formar parte de ellas. Nuevamente, se abrió la discusión hacia los estereotipos, la autopercepción y cómo influía el “cómo me ven los demás” en la construcción del yo. En esta instancia muchas más estudiantes se atrevieron a intervenir, dando cuenta de experiencias personales y empatizando con las vivencias que relataban sus compañeras. A medida que contaban, parecía que muchas de ellas tenían la sensación de no cumplir con las expectativas que un “alguien” colectivo (y que no podían identificar con claridad) había construido.

Para culminar, realizamos una actividad en la que las estudiantes tenían que escribir un autorretrato, pero para ello, nos ayudamos del arte. Iniciamos la clase viendo autorretratos de pintoras diversas. Las estudiantes debían comentar cómo se imaginaban que era la persona que estaban viendo, qué pensaban que hacía, qué sensación les daba y toda interpretación que surgiera libremente tras verlas. Algunas estudiantes armaron breves anécdotas en torno al personaje que veían.

En este punto, me di cuenta de que hubiese sido tremendamente provechoso trabajar con la profesora de Artes, de manera interdisciplinaria, para enriquecer la actividad y entregar a las estudiantes datos relevantes, desde la disciplina artística, de cada una de las pinturas. Una alternativa, por ejemplo, es que las jóvenes investiguen acerca de los primeros autorretratos, para tener una perspectiva histórica del tema y complementar la visión artística. La idea es que vean a través del arte cómo el ser humano se ha ido plasmando a sí mismo, costumbre que arrastramos hasta el día de hoy con las *selfies*.

Retomando la descripción de la actividad final, después de comentar las pinturas, revisamos algunas herramientas que nos ayudarían a construir un autorretrato literario. Enfatizamos la importancia del uso de sustantivos y adjetivos para dar forma y vida a una descripción. También recordamos lo importante que era incluir nuestros gustos, aficiones y todo aquello que nos hiciera específicamente nosotras y no otra cualquiera.

El resultado de la actividad fue muy conmovedor, especialmente considerando que estamos en un contexto en el que las estudiantes se muestran poco en cámara. Hicieron autorretratos muy distintos, utilizando incluso distintos formatos. Algunas hablaban de su aspecto físico, destacando aquello que les gustaba de sí mismas. Otras hablaban de su carácter o de algo que los hacía especiales. Unas cuantas hicieron textos mucho más narrativos, contando una vivencia o anécdota; pero cada una de ellas fue manifestación de su autopercepción, de lo que pensaban que iba a servir para mostrarse frente a las demás.

Para concluir, me gustaría decir que trabajar esta unidad con estudiantes siempre es muy enriquecedor, es una pequeña ventana que nos abren hacia ellas mismas. Cuando la unidad avanza, las discusiones van adquiriendo insumos como conceptos, textos y comentarios de la misma clase, que permiten que las estudiantes vinculen elementos diversos.



Creo que, también, se podría pensar esta unidad de la mano del área de convivencia escolar, específicamente con la psicóloga de la escuela, que podría acompañar las discusiones que surgen en la clase y resolver de manera más adecuada, desde su disciplina, algunas dudas de las estudiantes.

En estas instancias, creo que es muy importante dar el espacio para que las escolares aclaren sus dudas frente a los conceptos, que puedan compartir sus experiencias y que sean capaces de comprender que el tema de la identidad es profundo y relevante no sólo para la asignatura de Lengua y Literatura, sino que para sus vidas.



REDESCUBRIR (ME) DESDE EL SILENCIO, LAS SEÑAS Y EL HABLA

María Francisca Lohaus¹¹⁸

Una de las experiencias más significativas que he tenido desde la memoria y la experiencia intercultural fue el haber tomado un curso de Lengua de Señas Chilena (LSCh) en el año 2017, durante mi ejercicio de docencia de inglés como lengua extranjera en Educación Superior Técnico Profesional.

Es característico que en el aula de segunda lengua, en especial en los enfoques comunicativos, exista un uso constante de los estímulos auditivos, sonoros y visuales, intentando propender a que las estudiantes puedan comunicarse entre sí. Sin embargo, en el aula técnico profesional es más complejo, debido a que los capitales culturales de entrada del estudiantado son extremadamente diversos y, en ciertas carreras o especialidades, cuesta generar el interés de aprender una segunda lengua (en este caso, el inglés). Durante esa búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender, y por mi propio interés, entré al curso de LSCh.

Me impactó el hecho mismo de que en el silencio una se da cuenta de lo sobre estimulada que es la vida en general y que en una cultura completamente audiocentrista (Eckert & Rowley, 2013), donde todo gira alrededor de lo sonoro, las formas de enseñar basadas en la visualidad y en la corporalidad —propias de la cultura sorda— sean tremendamente efectivas para la adquisición de una segunda lengua. En esas sesiones de trabajo, mayoritariamente, se enseñaba el alfabeto manual y luego se procedía a repetir listas de vocabulario según temas, para, luego, realizar trabajo en duplas o grupos a través de diálogos, utilizando el vocabulario aprendido. Todo esto se hacía con una naturalidad que me pareció fascinante, si la contrastaba con la realidad que tenía que enfrentar todos los días en mis clases del instituto, donde me costaba un montón que las personas participaran y se atrevieran a hablar y sentía que estaba, literalmente, “hablando sola” o haciendo *karaoke* de las diapositivas.

Empecé a cuestionarme mis propias formas de enseñar, especialmente en lo que respecta al uso del cuerpo y su asociación a la adquisición de la segunda lengua y cómo la dinámica del aula adulta deja de lado este rasgo, que forma parte de la capacidad natural de aprender lenguas que poseemos las seres humanas. Poco a poco comencé a incorporar señas de la LSCh dentro de mi práctica, siendo clara con mis estudiantes, diciéndoles que quería compartir con todas esta nueva lengua y las palabras que estaba aprendiendo. La recepción por parte de mis cursos fue muy buena, se mostraban curiosas y motivadas, querían que les contara sobre mi experiencia aprendiendo LSCh, además de

118 María Francisca Lohaus Reyes, Profesora para la Educación Técnico Profesional, Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa.



que les compartiera nuevas señas cada día. Fue una excelente “coincidencia” curricular que tanto en los cursos en los que yo estaba enseñando, como en mis estudios de LSCh, tuviéramos que trabajar el mismo vocabulario, las mismas formas de construir diálogos cortos. Ser profesora y aprendiz a la vez me sensibilizó y también me hizo un llamado de atención a vigilar constantemente las prácticas en aula.

El contacto con la comunidad sorda también hizo que observara la realidad de forma más crítica y empezara a darme cuenta de las diferentes barreras presentes en la sociedad, especialmente en el acceso a la información y a la educación. Toda esta experiencia me hizo reflexionar sobre si los espacios educativos son en sí una barrera para las diferencias y sobre si mi espacio de acción en particular las poseía. Hice casi todo lo posible para adaptar mis materiales y recursos según las necesidades de mis cursos. En grupos presenciales de 50-60 personas, una clase expositiva pierde completamente su efectividad y se transforma en una barrera para el aprendizaje del inglés, más aún si los materiales utilizados no van más allá de la simple comprensión de las palabras. Aumenté las fuentes de las presentaciones de Power Point, empecé a utilizar imágenes que apoyaran la comprensión, compré un parlante con micrófono para asegurarme que no hubiese problemas de escucha (en especial en los grupos donde tenía estudiantes mayores de 55 años), introduje la utilización de más material concreto, partiendo de los mismos insumos que los cursos me daban al realizar actividades, grabación de videos, incorporación de subtítulos a los videos, trabajo con fotografías tomadas dentro del mismo espacio del instituto.

Claramente, estos recursos no estaban dentro de los parámetros institucionales. Toda la actividad académica de los Institutos Profesionales (en especial la de asignaturas-módulos transversales, como inglés) está estrictamente normada, desde la planificación clase a clase hasta las evaluaciones, que son estandarizadas a nivel nacional. Pero, si hay algo que trasciende cualquier normativa, es la preocupación constante por las estudiantes, de que además de aprender los contenidos planificados, puedan aplicar habilidades a su día a día, que tengan la oportunidad de conocer más realidades y realizar reflexiones críticas respecto a lo conocido y lo que están explorando.

Reconozco mi labor docente como la de una ventana a través de la cual mis estudiantes pueden asomarse al mundo, una ventana que puede limpiarse, abrirse y renovarse constantemente y no deben ser mis límites los que delimiten el mundo que muestro. Es mi deber como profesora mostrar que el aprendizaje de una lengua no es sólo algo utilitario, sino que es un acercamiento a una cultura, a sabores, relatos, lugares, a formas de pensar, configurar y construir el mundo; que la interculturalidad está más viva que nunca en nuestros espacios y que debe ser relevada desde la experiencia. En este sentido, tampoco debo olvidar que soy un modelo y que, si predico inclusión y respeto a las diferencias, debo mostrarlo con mi ejemplo y mis acciones cotidianas. El hecho mismo de relevar la corporalidad en la enseñanza y el aprendizaje y de motivar a mis estudiantes a que se acerquen a la comunidad sorda, que utilicen sus recursos para facilitar la comunicación



entre personas de distintas culturas, ya es para mí un logro. Cuando recibí comentarios de estudiantes diciendo que habían podido comunicarse con una persona sorda (utilizando el alfabeto dactilológico o señas básicas) o con algún extranjero angloparlante, me di por pagada. Granitos de arena, unidos, construyen las playas...

El músico Gustavo Cerati habló de un “adorable puente”, es así, precisamente, como he intentado plantear mi trabajo docente, como un puente entre culturas, más que de una entrenadora de obreras útiles (que la educación por competencias, lamentablemente, está fomentando cada vez más). Desde la enseñanza de la lengua, siento que estoy en un lugar privilegiado, pues una lengua permite leer el mundo y, mientras más mundos puedo leer, más posibilidades tengo de aprender cosas nuevas y de mostrarle a mis estudiantes los mundos que he leído, vivido, visto, señalado y experimentado, dándoles el pie para que cada una de ellas pueda realizar su propio camino de aprendizaje permanente, más allá de la obtención de un título profesional, y desarrollando una mente curiosa, abierta y tolerante ante las diferencias.

Aún me queda mucho camino que recorrer y la asistencia a este curso ayudó a darme cuenta de que avanzo lento, pero seguro. Los relatos y experiencias son los que más colaboran en la reflexión crítica de nuestra praxis, pues en lo diferente que somos y en lo diferente que actuamos podemos reconocer el gran amor que tenemos por nuestro trabajo y nuestras estudiantes y cómo podemos ir tomando las realidades que emergen en el aula para lograr aprendizajes profundos.

Para finalizar, tengo la ilusión de que podemos lograr revolucionar la educación si conseguimos involucrar las realidades de nuestros estudiantes más allá de lo anecdótico o folclórico; devolver la importancia que tiene la experiencia individual en pos del aprendizaje colectivo. Conectarnos y dejar de ser actrices de la educación, sino ser agentes de cambio capaces de cuestionar y derribar nuestras propias construcciones de pensamiento y comportamiento. El hecho mismo de identificar y desterrar de mi vocabulario (y de mi enseñanza) expresiones de discriminación, abrir la boca ante situaciones abiertamente racistas, son algunas de las cosas que intento traspasar a mis estudiantes.

Sé que la deconstrucción y la reconstrucción del edificio de la identidad es un proceso largo, pero debo suponer que voy por buen rumbo. La única forma de quitarse el “opresor” de dentro (como diría Freire), es reconocer que existe y que lo llevo dentro y, luego, hecho ese ejercicio, romper las cadenas y tomar acciones para llegar a la libertad del ser y del hacer en mi práctica docente.



REFERENCIAS

- Eckert, R. C., & Rowley, A. J. (2013). Audism: A Theory and Practice of Audiocentric Privilege. *Humanity & Society*, 37(2), 101–130. <https://doi.org/10.1177/0160597613481731>
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores México.



EXPERIENCIA AUDIOVISUAL

Hacia el cierre de las sesiones de investigación-acción, en agosto de 2021, tuvimos la oportunidad de experimentar la lectura, filosofía y narración a través de un nuevo formato: la creación audiovisual.

Nos acercamos a dos técnicas distintas entre sí: la rotoscopia y una aproximación al rodaje en *stop motion*. La rebeldía de quienes colaboraron con nosotras hizo posible una experiencia y trabajo muy profesional, que quería hacer justicia a la curiosidad de las niñas. Al diseñar LEM, no visualizamos tal complejidad, ni las exigencias de un proceso de animación y realización audiovisual, que supone, ante todo, la presencialidad y la incorporación de distintas profesionales. Consideramos que en tiempos de virtualidad, hiperaceleración y redes sociales, esta es una línea sustancial para el fomento lector, porque permite hacerlo con todos los sentidos.

Compartimos con ustedes textos de quienes se atrevieron a experimentar la creación audiovisual en condiciones de pandemia. Al final de cada relato, encontrarán un código QR, que les conducirá al resultado de:

- Taller de rotoscopia, por María Cortés Montenegro.
- Adaptación del cuento “Una aventura sin fronteras”, por Daniel Salas Videla y Marcelo Ramírez



TALLER DE ROTOSCOPIA PARA NIÑAS CON GANAS DE RAYARLO TODO

María Cortés Montenegro¹¹⁹

La animación es una técnica utilizada en el cine que nos ha dado la capacidad de crear nuevos mundos imaginados, nuevas realidades que van desde lo más minimalista a lo más complejo en sus formas. Una herramienta de la animación que me asombra cada vez más es la rotoscopia, no sólo por la capacidad de recomponerse y hacerse una como creadora parte de la obra en cada cuadro, sino también por la capacidad de llegar a toda persona que, sin ningún conocimiento de animación, pueda plasmar su creatividad en la pantalla con una obra audiovisual.

Para dar a entender un poco el proceso, es que explicaré cómo se lleva a cabo (algo que también expliqué a las niñas en este taller). Una de las bases del cine es el fotograma, imagen que conforma cada recuadro estático de la película, que al ser puesto en una secuencia con otras imágenes da la ilusión del movimiento. Esto es lo que vemos en la pantalla cuando vemos una película. Es más fácil entenderlo cuando vemos un film antiguo, de esos que se ponían en las proyectoras y pasaban rápidamente haciendo que cada fotograma cobrara vida en el movimiento.

Cuando trabajamos animación, manipulamos cada una de esas imágenes. Es por eso que en un principio le pedí a cada niña que grabara con su teléfono una pequeña presentación de no más de diez segundos, para así yo pasar esos videos a muchas imágenes que luego imprimiría en hojas y le entregaría a cada una para que las intervinieran. Y es que aquí viene la parte divertida: las niñas se llenaron de hojas con imágenes suyas en blanco y negro, una detrás de la otra, que fueron dibujando y rayando encima como quisieran. Existe libertad absoluta en cómo intervenir los cuadros.

119 Directora audiovisual, licenciada en Comunicación Social y licenciada en Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como directora, guionista y asistente de dirección, además de formar parte del Colectivo Rodantes (Instagram @colectivorodantes), quienes trabajan el cine con niñas y adolescentes.





Imagen 70: taller de rotoscopia.

De lo anterior resultaron muchas hojas coloreadas, algunas medias rotas, otras pulcras y blancas que no intervinieron, pero cada una importante para todo el proceso y en la expresión de la creatividad de las niñas. Luego, vino el paso siguiente, que es el escaneo y posterior digitalización en un programa de edición de las imágenes que trae cada hoja, trabajo que realiza el/la tallerista. Es una labor algo lenta, pero fructífera a la hora de ver la secuencia calzar rápidamente en la línea de tiempo del computador. Así es como, puestos en una secuencia, cada uno de esos cuadros coloreados da vida a un nuevo video con la magia que las niñas han puesto en sus rostros y las imágenes que ellas mismas grabaron de sus vidas.

Acá vuelvo con mi primera y eterna impresión acerca de la rotoscopia: nunca me deja de asombrar cómo es el acercamiento de las personas, especialmente de las y los niños, a estas pequeñas imágenes impresas. Hay una especie de desconfianza ante estas fotos parecidas unas a otras, muy repetitivas y que se ven algo aburridas, pero al ver el resultado final se genera un efecto tan impresionante que las niñas no pueden creer que ese video que ven lo hicieron ellas con lápices, pinturas y los materiales extras que hayan utilizado a gusto.



Algo muy lindo que ocurre en esta experiencia en particular es el adorno de sus propios rostros. Las niñas intervienen con colores y formas su imagen propia, repetida muchas veces en esas hojas, haciéndola más colorida, más chistosa, más oscura, más caótica, pero siempre plasmando su libre creación en sus imágenes. Finalmente, ellas son las que hicieron posible el video con su visión particular y creatividad que comunica, que expresa sentires del momento o ideas más arraigadas sobre sí mismas.



Imagen 71: Taller de rotoscopia.

Creo que una actividad como esta requiere tiempo, tanto de las participantes como de la tallerista y que puede dar espacio para hacer videos muy divertidos, personales, que hablen mucho de la experiencia y percepción de cada niña y niño, tanto sobre sí mismas como de su mundo. Finalizar con un visionado y conversación posterior suena ideal para cerrar un proceso largo, pero hermoso.



Código QR 10: Ver el video de rotoscopia coproducido con el Colectivo Rodantes.



LUZ, CÁMARA... ¡ACCIÓN!

Daniel Salas¹²⁰ y Marcelo Ramírez¹²¹

Aunque sea crudo, es necesario partir reconociendo algunas cosas. Si algo hemos aprendido en este oficio, es que hacer cine en Chile es una tarea sumamente difícil y agotadora. La realidad es que aquí no hay industria cinematográfica, lo que, inevitablemente, conduce a una precarización de nuestro trabajo. Y es que, cuando decidimos realizar un film, debemos sortear una interminable lista de obstáculos materiales e inmateriales, soportar duras y largas jornadas de arduo trabajo, desgaste físico, emocional y financiero; dificultades que, la mayoría de las veces, terminan en una pequeña exhibición entre amigos cercanos y familiares. Afortunadas son las películas que logran llegar a un público más grande y visitar algún festival de cine. Estos extraños casos nos alientan a seguir involucrándonos en proyectos que nos hacen sentido.

Este es uno de esos particulares casos en los que aún nos damos la licencia para soñar. El desafío consistía en acompañar la creación colectiva de un grupo de niñas y niños hijos de familias haitianas radicadas en Chile, basándonos en un cuento que movilizaba temáticas relacionadas con la migración, usando la técnica de *stop-motion*. Todo esto, en un contexto de pandemia. Si algo tenemos en común los cineastas, es que nos gustan los desafíos como este.

El primer gran problema al que nos vimos enfrentados fue la cruda realidad del encierro y el poco acceso tecnológico con el que contábamos, lo que nos obligó a generar tentativas pedagógicas encaminadas a enseñar una técnica de filmación de manera remota, con instrucciones acotadas, ejercicios simples y un acompañamiento permanente de los padres que, sin duda, fue crucial. Entre aciertos y caminos errados, logramos generar un hábito que rápidamente se tornó una especie de refugio en tiempos de COVID: los días sábados nos juntábamos remotamente a sacar fotos de objetos, dibujos, figuras de plastilina, incluso partes de nuestros cuerpos, intentando crear breves secuencias animadas que, una vez dispuestas en orden sucesivo, generaran la ilusión de movimiento. No fue fácil, pero con práctica y constancia, las niñas lograron internalizar y dominar esta técnica.

Pasaron los meses y las medidas sanitarias abrieron una posibilidad que aprovechamos sin dudarlo: planificar un rodaje respetando todas las restricciones del momento. Ana María, quien nos guio generosamente durante todo este proceso, propuso la idea de que,

120 Daniel Salas es cineasta, especializado en dirección cinematográfica y Cine Documental. Ha realizado y dirigido diversos proyectos cinematográficos. También se desempeña como docente universitario y colabora con OCACH desde 2015.

121 Marcelo Ramírez Espinoza / Marcel Zerimar, es comunicador audiovisual con mención en cine, especializado en Dirección de Fotografía y Dirección de actores. Realizador audiovisual de diferentes documentales. Se desempeñó en la Convención Constitucional 2021-2022, Chile.



a partir de un cuento dado, las niñas pudieran adaptarlo según sus gustos y miradas, para luego filmarlo utilizando la técnica aprendida durante el año.

La historia, titulada “¡Una aventura sin fronteras!”, es esta:

“En un hermoso y próspero pueblo llamado Naranjilandia, todos sus habitantes se sentían felices y orgullosos de sus logros. Hasta que un día, huyendo de la sequía, el vecino pueblo de Limonlandia llegó hasta el valle en busca de refugio. Fue entonces que los naranjilandios sintieron temor de esa gente tan distinta a ellos; pensaron que su felicidad se veía amenazada, y expulsaron de sus tierras a “los extraños”. Pero más tarde la naturaleza puso a los naranjilandios frente a una verdadera amenaza que cambiaría su manera de pensar.” (Choquenet, Machín, & Williamson, 2011)

La apuesta sin duda fue audaz, y las niñas supieron apropiarse de la narración con la maravillosa creatividad y capacidad reflexiva que las caracteriza, y que a veces nos hace preguntarnos ¿quién le enseña a quién?

En medio del rodaje, donde las niñas pudieron manipular luces, cámaras y todo tipo de artefactos ligados al cine, una de ellas (particularmente fascinada con los equipos) se nos acercó para preguntar si era muy difícil hacer cine. Marcel, mi colega y amigo personal le respondió sin dudarle: sí, pero vale la pena. Cuando nos vimos enfrentados a escribir esta pequeña reseña, lo primero que recordamos fue esta situación, que nos volvió a doler como una herida recién abierta.



Imagen 72: Rodaje del video del cuento *Una aventura sin fronteras*.



Hacer cine no se trata de *glamour*, fama ni dinero, como nos lo muestra el discurso oficial. Se trata de abrir nuestros corazones y trabajar en equipo para lograr contar una historia y plasmar nuestros sueños en un formato que emula la realidad. En este ejercicio aprendemos a ser rigurosos, organizados, resistentes, luchadores y, sobre todo, buenos amigos que colaboran juntos para lograr cumplir un sueño en común. ¿Vale la pena enseñar cine a niñas y niños? Nosotros creemos que sí.

Si es que tan sólo una de nuestras alumnas logra vencer todos los obstáculos que implica hacer cine, llegando a contar su propia historia a un público masivo, sin duda esta ardua tarea habrá valido la pena y significará un gran aporte para nuestra sociedad, ávida de nuevos puntos de vista. El cine democratiza, al incorporar nuevas miradas que teníamos enajenadas, dándole voz a los sin voz.

Esperamos que Chile, siguiendo el ejemplo de *NaranjaLandia*, se vuelva tierra fértil para todas y todos los que tenemos algún sueño que cumplir, independientemente de quienes seamos y de dónde vengamos.



Código QR 11: Ver el video de adaptación del cuento *Una aventura sin fronteras*.

Enero 2022

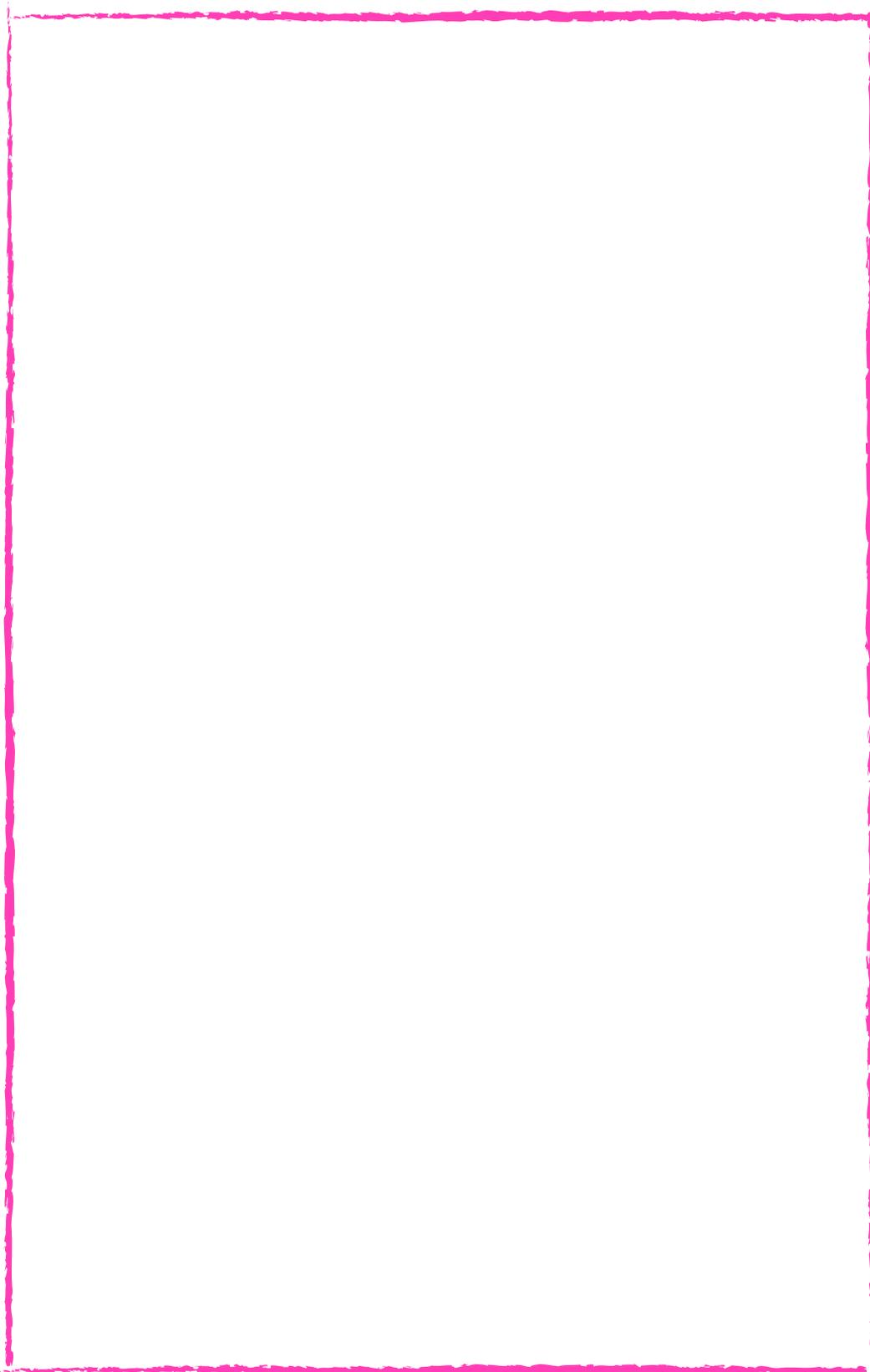
REFERENCIAS

Choquet, C., Machín, M., & Williamson, M. (2011). *Una aventura sin fronteras* Santiago: LOM y Amnistía Internacional





PAUSA LEM - ESPACIO DE LIBERTAD





APÉNDICE

¿DE QUÉ LIBROS ESTÁS HECHA? CUESTIONARIO DE QUIÉN APRENDE/ENSEÑA: MI VIDA LECTORA EN POCAS PALABRAS

... Porque la vida lectora sí importa...

¿Por qué la vida lectora sí importa?

Porque si la vida lectora importa...

Este cuestionario nos resultó entretenido de hacer. Cada pregunta fue un viaje que nos llevó por momentos hilarantes de la infancia, explorando experiencias donde los libros eran parte de la vida cotidiana o irrumpían como algo novedoso. El recorrido también se dirigió a momentos cuando dimos algunos pasos en el mundo, como aprender a escribir nuestro nombre, leer por nuestros propios medios —ya sea con el dedito sujetando la letra o con una voz fluida y segura—, e, incluso, nos transportó al instante cuando nos encontramos con esa obra o con quienes —personalidades o personajes— nos darían la filosofía para encarar nuestras vidas.

El dejarnos interrogar por este cuestionario, nos hizo recordar vivencias desafiantes con las que hemos comprendido las distintas formas de las personas para existir y relacionarse, valorando lo que portan consigo los libros.

LEM invita a que no tengamos pudor de ser quienes somos. Por eso, recurrimos como equipo a nuestras propias historias de vida para probar el cuestionario. En el proceso, pudimos observar que ante las mismas preguntas, aunque estábamos reflexionando sobre lo mismo, no se dan respuestas iguales. Te invitamos a jugar con este cuestionario



y veas qué encuentras. No pierdas la oportunidad de entrevistar a la mayor cantidad de personas y maravillarte con las diferencias que vas escuchando.

Estas son respuestas de gente común. No necesariamente hemos recibido educación de excelencia. Incluso, podemos haber leído mucho menos que tú. Sin embargo, somos personas afortunadas, quienes gracias a los textos a los que hemos podido acceder, nos hemos enamorado del acto de leer. Si no amáramos la lectura, no seríamos nosotras y LEM no existiría. Queremos agradecer a todas quienes un día nos animaron a escuchar historias y nos instaron a adentrarnos en el mundo de los libros, sin pensar, que una vez que fuésemos mayores, estaríamos haciendo lo mismo que ellas y que un día, llegaríamos hasta abrazar el arrojo de escribir con toda personalidad.

RUTH

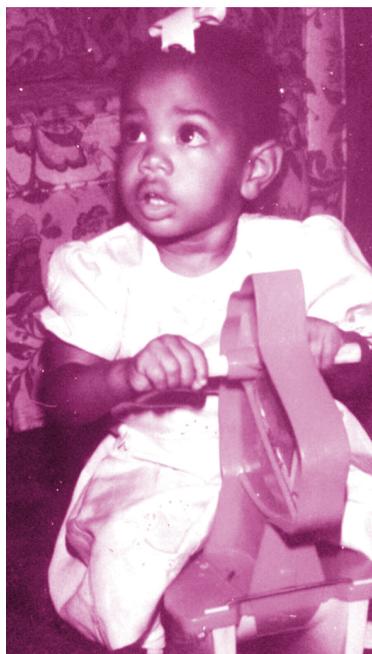


Imagen 73: Ruth en Santo Domingo, República Dominicana, en la década de los años ochenta.

Si tuvieras que elegir un solo libro de tu infancia y ese libro fueras tú

R: Papaíto Piernas Largas, aunque lo leí bien grandecita. Me recuerda mucho los muñequitos (dibujos animados) que veía en mi infancia “Candy Candy” y las tardes después de verlos jugar con mi amiga Amanda y mi hermana Lidia. Soy muy romántica. También me hace recordar a mis hermanos mayores, que la vieron en su primera emisión. Era nuestra conexión más fuerte en ese momento a pesar de nuestra diferencia de casi 20 años de edad.



¿Dónde se desarrolló tu infancia?

R: Se desarrolló en Santo Domingo, República Dominicana, a principios de los años noventa. Crecí en un barrio llamado Ensanche La Paz parte atrás, en una casita pequeña con mis siete hermanos, mi papá y mi mamá. Una infancia llena de juegos, inocencia, diversión y muchos amigos.

¿Cómo empezaste a leer? ¿Quién te ayudó?

R: La verdad no tengo muchos recuerdos de libros en mi infancia o alguno que me haya impactado. Mi infancia (primaria) fue más de ver películas y escuchar música influenciada por el gusto de mis hermanos mayores. Sin embargo, en la secundaria descubrí un mundo diferente con la lectura. Recuerdo que tenía una asignatura llamada Realidad Cultural, que era impartida por Mercedes Clark, la directora del liceo; ella me hizo descubrir los interesantes libros de autoayuda, superación personal, empoderamiento y liderazgo, también me enseñó analizarlos a profundidad. Con la profesora de castellano, llamada Odalis, descubrí los libros de romance.

¿Qué significan esas personas en tu vida?

R: Significan mucho, porque cambiaron la manera en que veía el mundo y me enseñaron a asumir los problemas de la vida, principalmente gracias a los libros de autoayuda y empoderamiento.

¿Alguna vez rayaste y/o profanaste un libro?

R: Sí, en mi infancia había unas enciclopedias en mi casa que mi mamá compraba para poder consultar por temas de las tareas. Recuerdo haberlas subrayado o dibujar alguna flor o corazones en alguna esquina. Más que leerlas me entretenía mucho viendo las imágenes.

¿Qué te gusta leer de grande?

R: Los libros de autoayuda, principalmente, y romances.

¿Leer influyó en lo que eres de grande? ¿Por qué?

R: Sí, muchísimo. Es prácticamente mi esencia, esos libros que leí en mi adolescencia cambiaron mi perspectiva sobre cómo el ser humano podía afrontar las diversas situaciones en la vida, me hizo más empática, más luchadora, más consciente del potencial que tenemos como seres humanos. Creo que me descubrí mediante la lectura, me complementa.



¿Recuerdas alguna hazaña lectora?

R: Recuerdo que, en una época de la universidad, teníamos un club de lectoras de novelas románticas, podía leerme una novela en dos días.

¿Qué habrías mejorado en tu experiencia de leer?

R: Libros más para mi edad. Yo nací en el año 1986, durante mis estudios muchos de los libros eran viejos y no nos daban el espacio para el análisis profundo, entender bien el contexto. Ahora, por la experiencia de mi sobrino, sé que han variado en los textos y eso es muy bueno.

Me hubiera gustado un análisis más profundo de las lecturas, empezar a analizarlo entre todas (profesoras y alumnas), que cada una pudiera dar su punto de vista de lo comprendido de la lectura y tener una guía adulta.

¿En qué aspectos de tu vida ha tenido importancia la lectura?

R: En la superación, en la forma de enfrentar las situaciones de la vida, de relacionarme con los demás y, en mi trabajo.

¿Qué importancia tienen para ti las historias que te han contado? ¿Cuáles recuerdas?

R: Tienen la importancia en la transmisión de cultura, de creencias. Las historias que más me gustaban eran las que contaban mis amigas que venían del campo, sobre las brujas en los techos de las casas y en las ramas de los árboles o el avistamiento de un Bacá o ciguapa, personajes que se encuentran dentro de las leyendas dominicanas LE



ALEXIS



Imagen 74: Alexis en Santiago de Chile, en la década de los años noventa

Si tuvieras que elegir un solo libro de tu infancia y ese libro fueras tú

R: Papelucho y mi hermana Ji. Yo había tenido un hermano y una hermana hacía muy poco y me sentía muy hermano mayor, sentía que tenía y quería tomar un rol de hermano mayor.

¿Dónde se desarrolló tu infancia?

R: En Renca, en la población Huamachuco 1, a pocas casas de la casa de mis abuelos maternos. Nací el 12 de febrero de 1990, a los anecdóticos 10 meses de gestación, en el matasanos del Hospital Félix Bulnes, de Quinta Normal.

Mi cancha para jugar a la pelota, al tenis, al tombo, la escondida y a los países, era un pasaje llamado Los Copihues. Allí, la iglesia a la que íbamos con mi familia abrió un casino (comedor) para ir a almorzar los domingos o hacer eventos religiosos, por lo que podía juntar a mis amigos del pasaje con los de la iglesia.

No íbamos mucho al parque, porque era una cosa muy seca: el Parque Las Palmeras era como un conjunto de construcciones a medio edificar o a medio morir, dependiendo de cómo se le viese. Con los años, sólo veías usándolo a los jugadores de fútbol los fines de semana o a los apostadores de carreras de perros.



¿Cómo empezaste a leer? ¿Quién te ayudó?

R: Gracias a mi mamá y mi tata.

Soy el mayor de cuatro, y fui hijo único durante cinco años. Según mi mamá, fui una guagua y después, un niño muy fome¹²²: lloraba, me movía y desordenaba muy poco. Que fuera así de tranquilo, le dejaba mucho tiempo a mi mamá para inventarme juegos o ponerse a leer a sus poetas.

A mi mamá le gustaba la poesía de Octavio Paz y Amado Nervo, recuerdo que en la casa donde vivíamos había un parrón y debajo de él pasábamos las primaveras y veranos. Yo jugaba con una gallina que me regalaron mis bisabuelos que vivían en Lo Miranda. Mi mamá me enseñó a leer utilizando cosas que estaban en nuestra casa: primero fue con sonidos de animales, luego con sílabas o sonidos que pudiesen empezar con algunas vocales y, finalmente, con algunos versos.

Mi tata siempre ha leído de todo. La Ceci, mi abuela, siempre dice: “este viejo cochino se lee hasta los papeles sucios que hay botados”. Mi tata me hablaba de lo importante que era aprender a leer, que él sólo había llegado hasta lo que es hoy octavo básico, pero que leer era lo más importante del mundo, y leer de distintas fuentes. Él me comentaba sobre las noticias que había en el diario. Recuerdo unas torres de diarios apilados en un cuarto que había detrás de su casa, que la Ceci le reclamaba tanto para que botara. Él me contaba sobre lo que las noticias decían en el diario mientras yo iba mirando las fotos.

¿Qué significan esas personas en tu vida?

R: Mi mamá ha significado muchas cosas en mi vida: amor, enojo, felicidad, ternura; siempre depende del contexto. Lo hermoso de todo es cuando los años se te vienen encima, y vas entrando a eso que llaman adultez, porque valoras muchas cosas, y los recuerdos se vuelven colecciones de reflexiones con imágenes. En ellos he descubierto que mi mamá ha significado un refugio para mí.

Mi tata es quien me ha enseñado a ser reflexivo con la vida. Por lo general, mi papá y mis hermanos son más bien explosivos con sus emociones: demasiado contenidos hasta que se desbordan. Tuve la fortuna de vivir cerca de ellos (de mi tata y de la Ceci) cuando era niño, y siempre me aconsejaban respecto a mis emociones, quizás no a nombrarlas, pero sí a reflexionar sobre mis actos y sus repercusiones en los demás, a ser empático y compasivo.

¹²² Fome es la palabra que usamos para decir “aburrido”.



¿Alguna vez rayaste y/o profanaste un libro?

R: Aquí mi primera experiencia fue con los planos de mi tata, haciendo una tareíta. No sé cuánta plata perdió mi tata en tener que volver a hacer el plano, porque aunque trató de hacer milagros con la gilette sobre el papel diamante, no hubo caso.

Actualmente, soy un 'doblador de hojitas', principalmente, para marcar las citas que más me gustan.

¿Qué te gusta leer de grande?

R: Leo muchas cosas, aunque por lo general me atrapa la poesía. Entre los más clásicos: Lihn, De Rokha, Vallejo, Wilms Montt. Y entre las más contemporáneas: Viviana Ávila, Mekanaky Adn y Graciela Olave, por mencionar algunas. Las novelas de ciencia ficción también me gustan hartito. Cuando era chico rallé la papa¹²³ con Un mundo feliz de Huxley y hace poco me gustó hartito Los tres estigmas de Palmer Eldritch de Philip K. Dick; y los libros de historia, pero de esa historia que se desenvuelve alrededor de la biografía de un personaje que entreteje sus vivencias en los hitos de la Historia, como Los hijos del frío, de Javier Rebolledo. De los últimos descubrimientos que he tenido, aunque no son nuevos, están El verano sin hombres de Siri Hustvedt y un nuevo favorito, La ciudad y la casa de Natalia Ginzburg.

¿Leer influyó en lo que eres de grande? ¿Por qué?

R: Sí, porque en primer lugar, me ha ayudado a encontrar modos de expresar mis emociones, ubicarlas en imágenes y/o palabras, sencillamente. En segundo lugar, a modo de juego, la lectura me influyó como una abstracción de la realidad vivida, pero tomando una ubicación dentro de la historia, poder imaginarlo todo como un observador constante de un mundo que nadie sabe bien cómo es, más bien, cada uno lo imagina distinto.

¿Recuerdas alguna hazaña lectora?

R: Cuando me mandaron a leer Martín Rivas y descubrir que mi comuna era muy antigua porque en ese libro, que narra una historia del siglo XIX, aparece una visita a Renca. Me acuerdo de que el libro me aburrió un montón, pero leer que aparecía mi comuna en él, me animó mucho, ya que me sorprendió encontrar su nombre en una novela.

123 Usamos esta expresión para decir "me maravillé", "enloquecí", "me obsesioné con".



¿Qué habrías mejorado en tu experiencia de leer?

R: Me habría gustado que me hablasen más sobre los libros en el colegio, pero a modo de entretenimiento, no de tarea, y luego me preguntaran qué quería leer, más que imponerme textos... o quizás una mezcla de ambas, pero que en algún momento mi deseo importase. También un acompañamiento en las lecturas habría sido bueno, poder conversar sobre el libro, más que evaluarlo en una prueba donde se preguntan características de los personajes y algunos hitos puntuales. Los libros se escriben alrededor de contextos que son más bien reales y muy palpables; eso, ahora de más añoso, lo extraño mucho al mirar mi pasado.

¿En qué aspectos de tu vida ha tenido importancia la lectura?

R: Como dije, la lectura me ayudó a expresar mis emociones, a entender cómo comunicar lo que siento, por lo tanto, ha sido algo transversal en mi vida. También en la escritura, poder desahogarme y entenderme por medio de esta, ha sido muy importante; pero para llegar a escribir algo, es muy cierto que es necesario conocer antes qué se ha escrito y cómo.

¿Qué importancia tienen para ti las historias que te han contado? ¿Cuáles recuerdas?

R: Mi tata me contaba muchas historias sobre cómo ha cambiado la ciudad desde que tiene memoria a la fecha. Muchas de sus historias están relacionadas con trabajos que tuvo que hacer en distintos lugares y anécdotas que vivió en ellos. Unos que recuerdo son sus trabajos en Colina, por Chicureo: Piedra Roja y los hippies de los 60'-70', y otros en Polpaico y los balnearios a los cuales iban las personas que vivían en las comunas del norte de Santiago.

Para mí, las historias y la Historia van de la mano porque, tal como mencioné, todo ronda un contexto más bien realista de las cosas, pero que tiene interpretaciones o modos distintos de ser abordado. Lihn, por ejemplo, tiene un poemario que se llama Paseo Ahumada, que es muy ilustrador sobre la vida del Paseo Ahumada en Santiago durante los años de dictadura, y Carmen Berenguer también hace un trabajo que me fue muy entretenido para recordar al Divino Anticristo, un personaje del barrio Lastarria de Santiago en su libro *mama Marx*, que aprendí a conocer durante mis años de universitario.



CARMEN GLORIA

Mi experiencia lectora: la imagen, el origen de todo



Imagen 75: Yoyi, en Santiago de Chile, en la década de los años ochenta.

Si tuvieras que elegir un solo libro de tu infancia y ese libro fueras tú:

R: No es un libro, sino un cuento. Siempre me llamó mucho la atención “El flautista de Hamelin” de los hermanos Grimm, por lo virtuoso del flautista para atraer a las ratas y limpiar Hamelin completo. Pero también porque no le pagaron lo acordado, provocando que volviese a tocar para llevarse a todas las niñas. Esto último me parecía brutal, pero brutal: que las adultas no hicieran nada para que no se llevara a las niñas. Mi lógica de niña decía que debieron haber respetado el trato con el flautista entregándole el pago pactado y listo. Para mí era tan simple la solución y se hubiese evitado que las familias se quedaran sin sus niñas y las niñas sin sus madres, porque en algún momento iban a despertar del encantamiento del flautista y no tendrían a sus familias. En mi mente de niña, me gustaba la habilidad del flautista para conseguir lo que quería sólo con tocar su flauta, era una especie de superhéroe, hasta que se llevó a las niñas.

¿Dónde se desarrolló tu infancia?

R: Mi infancia se desarrolló en el campo, en Peñaflores, que es de donde más recuerdos tengo. Nos perdíamos todo el día con mi hermano y volvíamos solo cuando nos



llamaban a comer. En las tardes regresábamos muy sucios y cansados, mi mamá nos bañaba y nos íbamos a dormir.

¿Cómo empezaste a leer? ¿Quién te ayudó?

R: La lectura para mí no fue fácil, me salté pre kínder y kínder porque pasaba enferma (era asmática), entonces después de aprobar las evaluaciones de kínder para entrar a primero básico, daba bote intentando leer. Recuerdo que a mi hermana la mandaban a prepararme para los dictados y mientras ella me dictaba, yo, en vez de escribir, dibujaba. (Qué ganas de que alguien hubiese guardado esos dibujos). Cuando mi hermana se dio cuenta de lo que hacía, me acusó y me retaron, pero yo seguí dibujando y a mi hermana también la seguían mandando a prepararme para los dictados. Se frustraba mientras yo lo pasaba choncho. Hasta que mi mamá dejó de ser amable y dejó de pasarlo choncho.

En el primer dictado con nota que tuve en primero básico me saqué un 6.0 porque escribí burro con “v” (risas).

¿Qué significan esas personas en tu vida?

R: Mi hermana siempre fue mi admiración, aunque ella no me soportaba. No me soportaba, porque yo hacía cosas como las que mencioné en torno a los dictados y donde también la retaban a ella.

Mi mamá, por su parte, fue la que siempre nos inculcó la importancia de estudiar. Ha de ser por eso que cada cierto tiempo vuelvo a estudiar, es un poco adictivo. Mi sobrino me dice “la eterna estudiante”, por lo mismo.

¿Alguna vez rayaste o profanaste un libro?

R: Al principio no los rayaba, sentía que eran intocables, pero de grande comencé a rayarlos cuando eran míos, me gusta volver a tomar un libro —pasado un tiempo— y ver qué subrayé esa vez que lo leí y porqué consideré eso importante.

¿Qué te gusta leer de grande?

R: Me gustan las novelas, debo reconocerlo, pero hace rato que no leo ninguna porque he estado leyendo mucho sobre mediación artística y educación, más que de arte, incluso. Y es que la pedagogía me hipnotizó como el flautista de Hamelin. El último libro que leí, que no es novela ni trata de pedagogía, se llama Mírame a los ojos, de Alberto Vega, que me ha servido para comprender de mejor forma la situación de discapacidad cuando es adquirida.



¿Leer influyó en lo que eres de grande? ¿Por qué?

R: Me hubiese gustado leer más cuando pequeña, pero como mencionaba anteriormente, el proceso no fue el mejor y, por lo mismo, trataba de esquivarlo. Prefería dibujar, aunque no sirviera para los dictados del colegio.

Cuando acepté la invitación a trabajar en este proyecto, fue porque podía hacerlo desde el arte. La lectura influyó en mí a partir de las imágenes. Hay cuentos que no recuerdo bien, pero sí recuerdo sus imágenes y desde ahí es que pude aportar a este proyecto, así influyó la lectura en mí. Porque no sólo se puede leer a través de las letras, las imágenes también narran y de ese modo intenté trabajar con las niñas.

¿Recuerdas alguna hazaña lectora?

R: Recuerdo a mi hermana leyéndome *Papelucho*, le encantaba. A mí no me producía mayor asombro, consideraba que yo hacía cosas más entretenidas que él con mi hermano chico. Mi hermana me leía en las noches y yo me quedaba dormida. Tal vez por eso se ofrecía a leerme, para que me durmiera.

¿Qué habrías mejorado en tu experiencia de leer?

R: Me hubiese gustado no haberme saltado pre kínder y kínder, para que leer hubiese sido algo grato, algo que disfrutara tanto como dibujar.

¿En qué aspectos de tu vida ha tenido importancia la lectura?

R: Cuando estudiaba pedagogía, mis compañeras reclamaban por todo lo que había que leer, haciendo hincapié en que la teoría se distanciaba un montón de la práctica. Yo las escuchaba y les decía que para mí eran un complemento, sentía que conocía más el mundo y me conocía más a mí misma a partir de la lectura y que ese aprendizaje era lo que me permitía entender a las niñas del liceo donde estaba haciendo mi práctica; que sin esa teoría no lo hubiese logrado. Entendía el porqué del control del cuerpo al que han estado sometidos (siéntate, cállate, etc.), entendía la relación premio-castigo, entendía la importancia de reflexionar en torno a mi propia práctica para, desde ahí y a partir de toda la teoría pedagógica acumulada, repensarme para ver cómo podía generar cambios reales, cambios que nos sirvieran para la vida.



¿Qué importancia tienen para ti las historias que te han contado? ¿Cuáles recuerdas?

R: Recuerdo las historias que me contaba mi abuela de cuando ella era pequeña, que era bien traviesa, la verdad. Me encantaba que me contara sus historias. Salía con sus hermanas (también vivía en el campo) y no volvían sino a comer. Un día una señora les regaló un zapallo enterito diciéndoles “tomen, llévenselo a la mamá para que les haga sopaipillas”. Ellas se lo agradecieron y se fueron con el zapallo, pero en un momento dijeron “vieja loca ¿cuándo las sopaipillas se han hecho con zapallo?”. “Se hacen con harina”, dijo la menor, así que la solución que encontraron fue tirarlo a la acequia más cercana y ver como el agua se lo llevaba. La mamá (mi bisabuela) nunca supo del zapallo.

Me gustaban las historias de mi abuela porque me las imaginaba en colores y porque me las contaba siendo ella una adulta, tenían reflexiones interesantes que me gustaban tanto o más que la historia misma, eran una especie de “Ud. no lo haga”.

ANA MARÍA



Imagen 76: Ana María, en Parral, Chile, en la década de los ochenta.

Si tuvieras que elegir un solo libro de tu infancia y ese libro fueras tú

R: Alicia en el país de las maravillas (Lewis Carroll, 1895). ¡Porque estaban todas locas, en un mundo que no se entendía! Y que yo además no entendía, porque mi vida cotidiana tenía muy poco de la Inglaterra del siglo XIX. Para mí tomar el té, era tomar once con los panes amasados de mi abuelita, salidos del horno de tarro. Pero sí, el grupo que hacíamos cada tarde con ella y mis hermanas sí me



hacía mucho sentido. En esos años, poco entendía de la Reina Roja, así como de las manifestaciones en la Alameda- avenida principal de la capital de Chile- para terminar con la dictadura.

¿Dónde se desarrolló tu infancia?

R: En Parral, región del Maule. En los veranos íbamos de vacaciones al campo y también fuimos a la montaña. Nací en 1982. A los 18 años, me vine a Santiago a estudiar en la Universidad de Chile.

¿Cómo empezaste a leer? ¿Quién te ayudó?

R: Primero fueron las historias orales de mi abuelita Ana Luisa y de mi tía Ana. Sin restarle crédito a mamá y papá, leer formaba parte de los momentos de ocio libre que teníamos con mis hermanas y mi hermano, que incluían la performance de trepar por los libreros y luego dar “un salto de fe” de Cristina, dos años mayor que yo. Ella nos daba el show completo: acrobacias y mediación lectora. También sacábamos todos los libros de su lugar y nos dividíamos el trabajo: unas leían y otras, habitábamos los huecos de los estantes. El librero que nos parecía enorme, hoy está en casa de mi hermano. Ha sido resignificado por su colección de publicaciones de Historia.

Cuando no sabíamos leer, tomábamos los tomos de la enciclopedia de casa —esa donde entre sus páginas aparecían pétalos disecados de flores— y nos íbamos directo a las ilustraciones en papel couché. Me encantaban las páginas de las banderas, los trajes típicos y de la historia del vestuario. Un tiempo gocé siendo una “lectora impostora”, ya sea porque me habían leído o porque comprendía las imágenes. Andaba pregonando “sé leer”. Y como en una versión de Pedrito y el Lobo, no recuerdo cuándo el acto de leer devino verdad: leía, ya no simulaba. Y ese placer de la “malicia de fingir” fue desplazado por el de la auténtica autonomía.

Con mis hermanas leímos hasta destrozarnos la colección de fábulas, preguntas para cada día, etc. que mi madre le compraba al vendedor viajero que visitaba su escuela. Mi papá, estudiaba mucho y siempre que venía a Santiago, nos traía libros nuevos y tortas curicanas. Me acuerdo de esa colección de Zig Zag donde venía Cuentos de la selva, de Horario Quiroga. Mis hermanas mayores, Keka (1976) y Cristina (1980) me leían en voz alta, siempre me involucraron.

¿Qué significan esas personas en tu vida?

R: De verdad que todo, porque somos familia y la lectura es parte de lo que hemos vivido juntas. En mi caso, leer y narrar coinciden con cuidar y criar, con construirte una imagen del mundo, que es docto, técnico, mágico y pagano. Porque ellas me



llevaron por primera vez a la biblioteca municipal, un espacio público ceremonioso. También, por todos los juegos y las exploraciones.

¿Alguna vez rayaste y/o profanaste un libro?

R: Yo recuerdo que no, soy la hija del medio y me daba rendimiento portarme bien. Pero mi hermano sí pasó por un momento donde le gustaba dibujar unos señores gordos en los libros y muros. Y como eran libros colectivos, puedo decir que sí, los libros que leíamos en casa estaban profanados.

En la universidad me traumaticé con este tipo de prácticas. Una vez un profesor exhibió en clases un libro que había destacado con amarillo limón. También, en la biblioteca me prestaron libros rayados con lápiz pasta azul. Lo sufrí y reclamé.

¿Qué te gusta leer de grande?

R: Sigo la senda de buscar libros para estudiar, como mi papá, y de comprar libros infantiles para mi hijo, como mi mamá. Y siempre me gusta Pedro Lemebel y Nona Fernández, porque son obras que te topará en el teatro o en el cine. También, me gusta Malaimagen (Guillermo Galindo). A través del señor influencer de los cachureos, llegó a mí el guion de la vida es bella, de Begnini. Al terminar el libro, lloré. Pero antes, cuando lo empecé, sentí el placer de “hacer la trampa de leer el libro de la película”.

¿Leer influyó en lo que eres de grande? ¿Por qué?

R: Claramente que sí. De alguna parte fueron surgiendo las palabras, el vocabulario, las ideas. Agradezco hasta a los siempre olvidados textos escolares, que me permitieron ejercitar. En el hecho de disponer de ellos, hay una voluntad de papá y mamá de no fallarnos.

¿Recuerdas alguna hazaña lectora?

R: En primero medio me leí todo lo que encontré en la biblioteca del colegio. La señora Lucrecia Mora, bibliotecaria, me prestó todo lo que había. Me leí Ana Karenina, de León Tolstói, en una semana. ¡Lo que fue descubrir ese mundo de personajes con nombres eternos, incluso en los momentos más dramáticos! También, cuerpos y almas de Maxence Van Der Meersch fue como una maratón de Netflix.

¿Qué habrías mejorado en tu experiencia de leer?

R: Que alguien me ayudase a poner en contexto las palabras de mundo que iban apareciendo. Aquellas que, por no entender sus circunstancias, dejé pasar, y ya



de grande, redescubrí. También hubiese deseado una generación de ilustradores e ilustradoras como la de ahora.

¿En qué aspectos de tu vida ha tenido importancia la lectura?

En el que yo más valoro: en la adolescencia. En esa época de mi vida me sirvió para investigar sobre la música que me gustaba. Entender las escenas indie de distintos países. En los 90s, Internet era muy restringida, había que comprar revistas. En esos años, con mi padre también éramos cómplices en la lectura de diarios. Partimos tras la búsqueda de los suplementos juveniles y de cultura. Terminé intentando comprender la guerra de Los Balcanes. De ahí mi interés por los estudios internacionales.

¿Qué importancia tienen para ti las historias que te han contado? ¿Cuáles recuerdas?

¡Las historias de campo y del diablo de mi abuela! Me gustaba dormir con mi abuelita, cuyo repertorio eran las historias de entierros, de brujos, del Tué-tué. Ella le tenía pavor a los westerns que daban en la tele por las tardes. Me decía “mijita, se me va a salir el corazón por la boca”. Pero sus historias para dormir eran de alto impacto. Aquí, dos piezas: “La flor de la higuera” (San Juan) y “El rey que tenía un cacho y la flauta de cicuta”. En la primera, se habla del diablo; en la segunda, de una ejecución.

Cuando íbamos al campo, mi tía Ana nos contaba mil historias. Era una gran contadora de cuentos, los disfrutaba y su risa era formidable. Me enseñó el que yo llamo mi primer mantra: “una hormiguita entró al granero, sacó un granito, corrió ligero”. Sabía muchos chistes y adivinanzas. Y mi abuela, como mi tía y yo, llevamos el mismo nombre y la afición por contar: Ana Luisa, Ana Fidelina y Ana María.

En los viajes al campo, mi madre me daba unas monedas para gastar en el “móvil”, una micro acondicionada como almacén. Había que estar atenta y correr para alcanzar a comprar una golosina. Algún verano de mi vida, me gustaría ir por los campos con un biblio-móvil.



PARA HACER TU PROPIO CUESTIONARIO Y/O ENTREVISTAR A QUIEN QUIERAS SOBRE SU VIDA LECTORA

Si tuvieras que elegir un solo libro de tu infancia y ese libro fueras tú

¿Dónde se desarrolla/desarrolló tu infancia?

¿Cómo empezaste a leer? ¿Quién te ayudó?

¿Qué significan esas personas que te enseñaron a leer en tu vida?

¿Alguna vez rayaste y/o profanaste un libro?

¿Qué te gusta leer de grande? / ¿Qué crees que te va a gustar leer cuando seas grande?



¿Crees que leer influirá en lo que serás de grande?/ ¿Leer influyó en lo que eres de grande? ¿Por qué?

¿Has tenido alguna hazaña lectora?/ ¿Recuerdas alguna hazaña lectora?

¿Qué mejorarías de tu experiencia de leer?/ ¿Qué habrías mejorado en tu experiencia de leer?

¿En qué aspectos de tu vida tiene importancia la lectura?

¿Qué importancia tienen para ti las historias que te cuentan o te han contado? ¿Cuáles recuerdas?





COLOFÓN

LEM 1 ha sido impreso en papel bond ahuesado de 90 grs., con tapas en couché opaco de 250 grs. Elegimos el color pantone flúor 806 C *pink* y las tipografías Amatic SC, Creativo y Nunito. Para la encuadernación, usamos costura hilo y *hot melt*. Imprimimos 300 ejemplares el 8 de marzo de 2024 en Gráfica Andros, Santiago de Chile.

Equipo LEM

Ana María Moraga Sepúlveda. Directora del Proyecto LEM. Máster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo. Magíster en Teoría e Historia del Arte. Administradora Pública, Licenciada en Gobierno y Gestión Pública. Instructora de Yoga, especializada en Yoga Infantil. Colabora desde 2013 en la Organización Haitiana OCACH.

Ruth Esther Martínez Reyes. Ruth Esther Martínez Reyes. Licenciada en Derecho, Máster en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional. Coordinadora del Departamento de Niñas y Niños de la Organización OCACH. Especializada en programas sociales con enfoque en infancia, trabajando temas relacionados a la interculturalidad, identidad, inclusión y empoderamiento.

Carmen Gloria González Órdenes. Licenciada en Artes, Profesora de Educación Media con mención en Artes Plásticas y Magíster en Educación, de la Universidad de Chile. Gestora Cultural por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su línea de investigación ha estado orientada hacia los procesos de mediación artística y la formación de agentes culturales dentro de la educación no formal.

Alexis Patricio Urzúa Labraña. Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización y Geógrafo de la Universidad de Chile. Estudia la vivienda y el habitar de los migrantes, realizando investigaciones en distintas ciudades de Chile. Ha trabajado en proyectos relacionados con las TI y el análisis de datos para definir desarrollos económicos territoriales.

Emmanuel Pierre Louis. Profesor de Idiomas francés, creole, inglés y español. Intérprete y Mediador Intercultural. Presidente y Fundador de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH). Encargado de la Oficina Municipal de Asuntos Migratorios de su comuna de residencia en Chile. Con formación en temáticas de gestión migratoria y asuntos comunitarios.

Esther Casseus. Técnico en Educación Parvularia. Integrante del Departamento de Niñas y Niños de la OCACH. Facilitadora Intercultural y monitorea de ocio infantil, con más de 15 años de experiencia en República Dominicana y Chile.

Falia Sanon. Integrante del Departamento de Niñas y Niños de la OCACH. Facilitadora Intercultural y monitorea de ocio infantil, con más de 15 años de experiencia en República Dominicana y Chile.

LEM es un libro de distribución gratuita para promover los derechos culturales de las niñas haitianas en Chile y sus familias.

En este libro encontrarás...

- Una propuesta para fomentar la lectura e interculturalidad, a partir de la identidad afrodescendiente, el habitar, la mediación artística y el acervo de la memoria común
- Adaptaciones de cuentos y relatos ilustrados creados por y con niñas de una organización haitiana en Chile
- Entrevistas, poemas, cuentos, leyendas e historias del mundo contadas por personas de diferentes países
- Códigos QR para acceder a los videos y contenidos de apoyo

Lo escribimos para...

- Comunidades educativas, docentes en formación y ejercicio, bibliotecarias y mediadoras de lectura
- Personas que cuidan y se arrojan a la lectura como modo de abrazar el mundo

LEM es...

Leamos el Mundo es un espacio de aprendizaje intercultural, habitado por niñas y adultas, con raíces en Haití, Chile y República Dominicana. Investigamos cómo crear y proponer una metodología que piensa la democratización de la vida cotidiana de las hijas de familias haitianas, ampliando sus formas de experimentar y comprender el mundo. Nació en la OCACH, Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana, Chile.



PROYECTO FINANCIADO POR EL FONDO NACIONAL DE FOMENTO DEL LIBRO Y LA LECTURA, CONVOCATORIA 2020



ISBN DIGITAL