

Relatos de infancia, motivaciones adultas: Racismo, identidad y participación en colaboradores/as en una organización haitiana en Chile

Childhood stories, adult motivations: Racism, identity and participation in collaborators of an Haitian organization in Chile

280

Ana María Moraga Sepúlveda, *Universidad de Chile. Colaboradora de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH)*

Resumen

Un grupo de haitianas en Chile, organizadas por su líder- un profesor- desde hace cinco años emprendió el trabajo con las niñas y niños de su comunidad. Ante las extenuantes jornadas laborales, buscan afrontar las dificultades de los adultos para mediar los aprendizajes de sus hijos. Aunque la educación sea un motor de migración, la vida de estos niños y niñas es acontecida por el racismo: bullying, bloqueo del acceso a capitales culturales y un habitar hacinado/segregado.

Desde un comienzo, la organización¹ trabaja con profesionales de distintas nacionalidades, coordinados por una abogada dominicana. Este artículo indaga las motivaciones de colaboración de estas personas. A través de grupos de conversación, se exploraron las huellas del racismo en sus relatos de infancia. Primero, desde la configuración de una visión humanitaria. Luego, desde la empatía y evocación a experiencias dolorosas, donde son 'portadores' de un fenotipo o una cultura 'en desajuste' con el contexto escolar. Concluye que esta segunda hipótesis es la de mayor significancia, acompañada del impacto de la participación infantil.

Palabras clave: educación comunitaria, cuidado infantil, racismo, interculturalidad, participación.

Abstract

A group of Haitian women in Chile, organized by their leader - a teacher - has been working with children in their community for the past five years. Faced with strenuous workdays, they seek to confront the difficulties of adults in mediating their children's learning. Although education is an

1 Agradecimientos a Emmanuel Pierre Louis y Ruth Martínez Reyes, respectivamente Presidente y Directora del Departamento de Niñas y Niños de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH), de Pedro Aguirre Cerda, Santiago, Chile. www.ocach.cl.



impetus for migration, the lives of these children are affected by racism: bullying, blocking access to cultural capital and overcrowded/segregated housing.

From the beginning, the organization works with professionals of different nationalities, coordinated by a lawyer from the Dominican Republic. This article explores the motivations for collaboration of these people. Through conversation groups, they explored the traces of racism in their childhood stories. First, from the perspective of a humanitarian vision. Then, from empathy and recalling painful experiences, where they are 'carriers' of a phenotype or a culture 'in disagreement' with the school context. This second hypothesis is the one of greatest significance, accompanied by the impact of child participation.

Keywords: community education, child care, racism, interculturality, participation.

Fecha de recepción: 15/07/2019

Fecha de aceptación: 24/09/2019

281

La vida de las y los hijos de inmigrados en Chile: Cómo la escuela puede hacerlo más difícil

Chile, al sur de América Latina, posee una población que supera los dieciocho millones.² La mayor parte de sus habitantes se asienta en la Región Metropolitana de Santiago. Su reto de asumirse en la interculturalidad no se circunscribe exclusivamente a las migraciones internacionales de las últimas décadas, más bien arranca con la propia génesis del país.

En este artículo se quiere plasmar la concepción de diversidad e identidad que ha nacido de nuestra experiencia intercultural e intergeneracional en el Departamento de Niñas y Niños de la Organización de Capacitación y Ayuda a la Comunidad Haitiana (OCACH). Es decir, la “diversidad” como algo distinto de la existencia de “minorías” susceptibles de ser integradas y/o asimiladas por una nación, sino que un tránsito relacional donde tanto las y los nacidos en el territorio, como las y los inmigrados construyen la diversidad a partir del “estar juntos”. Así también, el intercambio como oportunidad para propiciar aprendizajes colectivos, sobre la vida, nunca como ‘la instrucción’ o ‘tutoría caritativa’ a un grupo que necesita ‘ser auxiliado’. Tales relaciones tienen que ser entendidas en sus desigualdades estructurales y mecanismos de configuración.

² Según el Instituto Nacional de Estadísticas (2019), 18.751.405, de los cuales 9.244.484 son hombres y 9.506.921, mujeres.



En Chile viven 1.251.225 personas inmigradas, de las cuales el 51,6% son hombres y el 48,4%, mujeres, concentradas en el rango entre 20 y 39 años de edad. Haití ocupa el tercer lugar, con 179.388 nacionales (14,3%), luego de Venezuela y Perú (INE/DEM, 2019). Desde políticas y líneas de investigación, se pone atención a las hijas e hijos de estas personas.

Entre las recomendaciones para “contribuir al proceso de adaptación de los niños y niñas inmigrantes”, están la posibilidad de una preparación previa, el contar con adultos cercanos que acompañen amorosamente y contextos educativos que incluyan, equiparando el rol de estos con el de la familia en tanto “soporte para transmitir y otorgar seguridad” (Vivanco, sin fecha). ¿Qué sucede cuando la existencia de tales soportes no se visualiza? Desde nuestra praxis, se observa la ausencia de la mediación entre los hogares de estos/as estudiantes y los espacios de aprendizaje formales. Pese a que en las razones de estar en Chile yace la “búsqueda de un futuro mejor” de la mano de la educación, padres y madres carecen de tiempo para acompañar la escolarización de sus hijos. También, a veces, las mismas escuelas se resisten a la mediación intercultural.³

Los debates sobre interculturalidad y racismos anteceden a los de las migraciones contemporáneas. Los estudios pioneros en Chile remiten al pueblo mapuche, dejando expuestas a las orientaciones institucionales educativas: “la escuela se presenta como ‘otro campo de batalla’ indirecto del conflicto intercultural en Chile” (Rother, 2005: 71), sentando bases para las discusiones actuales. Aunque se han logrado avances a nivel de la academia, el sistema no llega a estar al nivel de las concepciones de buen vivir de las comunidades. Alarcón *et al*, explican los esfuerzos de comunidades Mapuche para criar a sus niñas y niños. Por crianza comprenden un proyecto social y cultural de este pueblo, atravesado por la paradoja “de enseñar a ser persona correcta, justa, conocedora del mundo Mapuche, fuerte y genuina en un ambiente de hostilidad, de imposición de patrones de crianza, educación y desarrollo ajenos a la cultura propia” (Alarcón *et al*, 2018: 651).

La migración peruana de las últimas décadas no solo permitió hacer visible nuestro racismo hacia nuestros vecinos, sino que también hacia las niñas y niños del colectivo. Para Tijoux (2013a) esta discriminación racista es coadyuvante de un proceso de socialización al que asiste un componente de estigmatización donde se interactúa con chilenos, pero también, un

³ En el mes de mayo, el facilitador intercultural haitiano, Sr. John Dormeus presentó su carta de renuncia a la misma escuela donde la OCACH funcionó por 4 años. En 2019 el establecimiento dio por terminada la facilitación del espacio. Carta dirigida al Alcalde y Directora de Educación Municipal, fechada el 28-05-2019.

deseo de integración ante las condiciones objetivas que presenta Chile como país de residencia. Es imposible eludir que “los niños(as) deben soportar el racismo, como ‘un modo de ser’ de los chilenos, el cual implica la valoración generalizada y definitiva de diferencias que justifican privilegios o agresiones” (Tijoux, 2013a: 99). Finalmente, se pregunta si estas niñas y niños podrán resistir a esas experiencias de racismo cotidiano, a lo que responde con la posibilidad de una libertad que los determinara como sujetos en sí y para sí, donde desde la mediación de un trabajo reflexivo “lograran identificarse con ellos mismos y con sus historias tan cual ellas han acontecido, con el propósito de controlar su posición y disposición frente al mundo” (100). Esto será clave para toda propuesta educativa, invitándonos a la idea de aprendizajes acerca de la vida. En un trabajo posterior (Tijoux, 2013b), expone elementos para una educación contra el racismo, que consideramos un paso necesario para hablar de interculturalidad:

“Comprender la violencia de estos sufrimientos que enfrentan los inmigrantes peruanos en Chile, implica ingresar en el racismo como una categoría productiva que no aborda el fenómeno como algo nuevo, sino como algo histórico, pero tampoco como un hecho coyuntural, sino como un hecho estructural» (Tijoux, 2013b:12).

Esta contribución ayuda a mantener distancia de una concepción ingenua respecto de la interculturalidad, dando relevancia al relato de vida (Bertaux, 2005), para reconstruir los hechos desde el esfuerzo de develar y desmontar las distorsiones que en ellos producen los imaginarios racistas. Además de ayudar al estudio y divulgación de nuestro trabajo, son herramienta para cultivar nuestras relaciones, aspirando a nuevos niveles de entendimiento: conocernos y conocer.

Niñas y niños, tratados erróneamente como “inmigrantes”, de “segunda generación” (García, 2002), cuando incluso el espíritu de la Constitución que Chile hereda de la dictadura (1973-1990) reconoce el *ius solis* como fuente de nacionalidad. Cayendo en la condición de extranjería, algunos han tenido que lidiar con restricciones de acceso al sistema escolar y beneficios estudiantiles, aunque la reglamentación haya sido explícita en la aceptación universal: “el diseño del sistema obstaculiza la incorporación plena de los niños y niñas en ‘situación irregular’ o con ‘matrícula provisoria’”. El currículo escolar, desde su rigidez “se manifiesta poco amigable a la inclusión de estudiantes de otras culturas y nacionalidades”. A nivel de convivencia escolar, el foco en la sanción bloquea las posibilidades de democratización (Estévez, 2014:3).

Mora (2018) ofrece una crítica reciente a las políticas nacionales, desde la inexistencia de una de escolarización de niños y jóvenes hijos/as de inmigrados. Propone la profesionalidad docente y la interculturalidad crítica, que suponen “repensar la naturaleza del trabajo y el rol docente como intelectual” (Mora, 2018:8).

La discusión sobre interculturalidad con perspectiva crítica se remite a los años noventa, intentando superar una tendencia funcional, de ocultamiento de conflictos y contextos de poder, dominación y colonialidad, presentes en la idea de diversidad cultural (Walsh, 2010). Tubino (2012) distingue entre la micro y la macrointerculturalidad. La primera, circunscrita a las relaciones interpersonales y la segunda a las estructuras sociales y simbólicas. Es en estos planos donde la interculturalidad crítica es a la vez estrategia, acción y proceso permanente de negociación entre:

“[...] Un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y «blanqueados» en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente-y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere transformación desde las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010:79).

La propuesta de ciudadanía intercultural de Alfaro *et al* refiere a un régimen de ciudadanía para el ejercicio de derechos en situaciones con desigualdades estructurales de larga data. Se sustenta en capacidades intraculturalmente específicas e interculturalmente negociadas (Dietz, 2017:206).

Stefoni *et al* (2016) resaltan que la ausencia de una política pública orientada a todo el sistema escolar, que lo dote de lineamientos y herramientas, dificulta la interculturalidad en los espacios educativos. Recalcan la oportunidad de basarse en lo recorrido por la interculturalidad bilingüe, con pertinencia socio-histórica según cada país. Desde la misma idea de cobertura universal, está la propuesta de promover la competencia comunicativa intercultural (Vila, 2006).

La educación social es vista como espacio de praxis para la promoción de una ciudadanía intercultural como “una acción desplegada en relación, en la que nos hacemos a nosotros mismos a partir de las vinculaciones con el otro”, donde la acción educativa tiene por eje la

búsqueda de “un encuentro conversacional que trata de reconocer al otro en su singularidad cultural” (Martín-Solbes y Ruiz-Galacho, 2018: 46).

En nuestro caso, no solo se trata de cultura asociada a una identidad nacional y/o comunitaria. La religión es un asunto significativo. Sus iglesias evangélicas, ante la exclusión sociocultural y política, operan como centros de participación que, a través de la migración, se han reconstruido en República Dominicana y ahora en Chile. Si bien la religiosidad no ha sido factor de límites para la interculturalidad, llama a pensar conjuntamente estrategias de intercambio de saberes, cuando el sistema de creencias podría producir una clausura en torno a sí y obstaculizar la circulación de ideas que difieran de sus códigos morales.

La OCACH y su Departamento de niñas y niños: de la contención a la educación sobre la vida

“¿Se le puede llamar vida si para alimentar a tus hijos te ves obligado a alejarte de ellos?” (Sayad, 2010: 95).

Este espacio surgió como una prioridad del líder de la organización. Usualmente los esfuerzos de las comunidades inmigradas están en atender temáticas de derechos de extranjería y laborales (Jensen y Valdebenito, 2010). En asociación a estos asuntos, surgen los de salud, vivienda y educación, asomándose las infancias. Este relevamiento en la agenda vino de la temprana constatación de la denegación de facto del derecho a la crianza y al cuidado de los hijos, que experimentan las madres y los padres haitianos de ese sector. Es frecuente que sus empleos sean informales, en un mercado mayorista de frutas, verduras y hortalizas. A la intemperie, generalmente como estibadores los hombres y las mujeres como vendedoras de café y comida (Moraga, 2018a). El mercado es un punto para la compra-venta de productos del agro de todo el país. De acuerdo con lo observado,⁴ la dinámica se desarrolla en torno a la venta total de la carga ofertada. Los camiones, una vez en el centro de distribución, precisan de una cuadrilla. El trabajo es a trato: 25 €⁵ por la totalidad de la carga vendida, dependiendo de las fluctuaciones del mercado. La faena puede comenzar a las 22.00

4 Trabajo de campo realizado entre febrero y agosto de 2015, como ayudante en dos emprendimientos haitianos en el Mercado Mayorista de Lo Valledor: <https://mercadolovalledor.cl/>, [14-07-2019]

5 Valor euro: 769,91 pesos chilenos. Fuente: El Mercurio, convertidor de monedas [en línea], <<http://www.elmercurio.com/inversiones/monedas/convertidor.aspx>>, [14-07-2019]



horas de un día y finalizar a las 17.00 horas del siguiente. La relación es sin seguridad social ni laboral, manejando manualmente cargas pesadas, expuestos a la radiación solar y la humedad, según la estación. Igualmente, hay integrantes de la comunidad con emprendimientos que proveen alimentación y víveres para el hogar, así como el abastecimiento de pequeños almacenes en la zona. Todo se desarrolla en esos horarios. Asimismo, están quienes trabajan en otros lugares de la ciudad, que a diario deben sumar a su jornada laboral un mínimo de dos horas de traslado -ida y regreso- minimizando los tiempos para cuidar presencialmente a los hijos. Gestar, parir, criar y educar un hijo en el país, es una tarea que se torna en extremo difícil (Moraga, 2018c). A nivel escolar, esto redundará en apoderados/as ausentes, susceptibles de crítica por la comunidad educativa, lo que se agudiza cuando los padres solo hablan kreyol.

No se deja a los niños solos en casa. Algunas veces esta tarea se deriva a una familiar, sosteniéndose hasta que esta obtiene un empleo. Otras, en la hermana adolescente, o en alguien con un negocio establecido.⁶ Cuando ello no es posible, una mujer debe desertar de trabajar, para asumir esta labor en el círculo cercano, como ilustra el relato de una de las integrantes de la organización, con hijos de 7, 5 y 3 años de edad, en diferentes niveles escolares:

“Era un problema. El «B» estaba en primero, la «J» estaba en el jardín, tenía la jornada completa, por eso es que no tenía tanto problema con ellas. Pero cuando no hay jardín, es un problema, me tengo que quedar cuando no hay jardín, no trabajo ese día [...] Así está pasando con la «V» ahora. Y el «B» termina a las 3 y media. Había una chica que tenía un negocio, cerca del colegio. Ahí el «J» [su marido] tuvo que salir del trabajo a retirar al «B» y dejarlo en el negocio de la chica. Era una lucha eso, es difícil. Eso es un problema, y el «B» se quejaba, no quería, porque del colegio al negocio, a veces cuando lo buscamos, estaba [...] durmiendo, no hay dónde acostarlo ¡no! [...] Es un problema y muchos lo estamos pasando así, y la razón de que yo no estoy trabajando ahora es eso: me quedé con ellos, porque no tengo con quién dejarlos y me quedé sin trabajar”.⁷

La situación de vivienda es otro asunto. Subdivisión de espacios, especulación con los arriendos y condiciones inadecuadas para el habitar. Contreras y colaboradoras identificaron un “mercado ilegal de acceso a la vivienda central, exclusionario y racista, que devala

6 Pude observar como una oportunidad los cuatro hijos de un vendedor de 11, 8,7 y 5 años pasaron una tarde de lluvia sentados en una cocinería, sin espacio para jugar, ni materiales didácticos, bajo el cuidado colectivo del cocinero, las meseras (que hacían despacho) y los comensales.

7 Entrevista realizada en 2018 para la investigación “El Otro(a) soy yo. Procesos de racialización en mujeres afroinmigrantes de Chile y Suecia, dirigido por la Prof. María Emilia Tijoux. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo y Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.



operaciones de propietarios que ven en el mercado informal de la vivienda mecanismos de ahorro y progreso material” (Contreras, *et al*, 2015:53). A esto se debe sumar las lesiones y muertes resultantes en tales condiciones (El Mostrador, 2018). Es otro elemento que permite comprender cómo la vida de estas niñas y niños es acontecida por el racismo, manifestado desde el *bullying* escolar, en los bloqueos y trabas para acceder a la escuela y espacios culturales, hasta un habitar segregado y hacinado. El carecer de espacios necesarios para el desarrollo psicomotor y juegos desde la primera infancia (tener que jugar “a ser estatuas sobre la cama”), también se asocia a accidentes de gravedad.⁸

En un comienzo, fue el presidente y la Directora del Departamento. La comunidad se fue organizando cada sábado en la mañana, con las mujeres que podían destinar tiempo a este proyecto. Ellas venían de República Dominicana, donde habían migrado por primera vez, en estadías de entre 10 a 25 años. Su trabajo con infancias fue en iglesias cristianas, principalmente con menores en situación de orfandad. Eran cuatro mujeres para un grupo de hasta 45 niños/as. Ahí es donde se insertan las voluntarias de otras nacionalidades, como un apoyo complementario en número, que aportase diversidad de contenidos y abriera puentes de mediación intercultural.

Desde 2014, el Departamento partió sin presupuesto, como un espacio de contención, en una escuela amplia, apta para la realización de juegos y actividades de ocio creativo. El primer grupo de participantes, eran escolares nacidos/as en Haití. Algunos debieron ser encargados con familiares antes de venir. Aprendieron el castellano junto con ingresar al sistema educativo. Los voluntarios de fuera de la comunidad no hablábamos kreyol y fue gracias a las monitoras haitianas que logramos dilucidar situaciones de *bullying*, negadas por las autoridades de la escuela de las niñas afectadas. De igual manera, sus conflictos internos. El actual (3 a 12 años), en su mayoría nació en Chile. Muchos/as entienden kreyol, pero se expresan en español, incluso en su hogar.

En 2015, tratamos de avanzar hacia la mediación en espacios culturales, desplegando redes institucionales.⁹ Actualmente estamos proponiendo un programa de fomento lector con

⁸ En noviembre de 2018, el líder de la organización nos informó del caso de una niña de 7 meses de edad que resultó con el setenta por ciento de su cuerpo quemado, al tirar del cable de un hervidor de agua en funcionamiento. La familia residía en una habitación en la cual cabían dos camas y un pasillo de las separaba.

⁹ La OCACH adjudicó el proyecto Fondart: "Cultura para niños y niñas haitianas. Traspaso intergeneracional, acceso e interculturalidad", folio Núm. 92387, financiado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile.



pertinencia intercultural e intergeneracional. La intencionalidad que subyace a esta investigación no solo apunta a un deseo de que desarrollen herramientas para posicionarse ante el sufrimiento, o “tengan éxito en las escuelas”, a que puedan comunicarse y establezcan amistadas sanas. Se aspira, con toda fuerza, a que ellos/as entiendan los mundos que habitan, quiénes son, y que tienen un lugar en esos mundos.

La Directora del Departamento impulsa una fundación para ampliar los horizontes de este trabajo y disponer de financiamiento estable.¹⁰

¿La contención, para quién?: relatos de vida y motivaciones de las y los ‘colaboradores internacionales’¹¹

La actitud humanitaria

El grupo de voluntarios externos a la comunidad haitiana en promedio tiene 32 años. Está compuesto por profesionales del área de las artes, leyes y de las finanzas, algunos trabajando en Chile en empresas transnacionales, otros/as insertos en la de educación. En su mayoría, todos/as en empleos con jornada completa y con remuneraciones superiores al sueldo mínimo, sin militancia política. Originarios/as de Chile, México, Brasil, Holanda, República Dominicana, Inglaterra/Polonia y Ecuador, sin hijos/as al momento de ingresar al proyecto. De sus trayectorias laborales en curso, se desprende que su estadía en el proyecto se extiende desde los 3 meses a los 2 años, registrándose pausas por maternidad y reincorporación en compañía de los hijos.

En los grupos de conversación sostenidos, llamó la atención que la experiencia previa de voluntariado era común a todos/as. Pese a que nadie pasó por un proceso de selección, sino que la Directora nos fue invitando individualmente, todos/as compartíamos la experiencia previa de trabajo con niñas y niños ‘vulnerables’. El sufrimiento infantil como patrón global: niñas y niños gitanos en Rumania, o de las periferias de Ecuador. Menores separados de sus padres y madres por órdenes judiciales en México e Inglaterra. Residentes en hogares de

10 Ruth Martínez Reyes, trabaja en la creación de la Fundación Acción Quimera <https://www.facebook.com/pages/category/Non-Governmental-Organization--NGO-/Acci%C3%B3n-Quimera-602359840285200/> [11-07-2019].

11 Nos encontramos en proceso de elaborar un término diferente al de “voluntario/a”, que esté libre de una connotación histórica que aluda a lo caritativo o militar. Se recurre a esta palabra para explicitar que se trata de trabajo no remunerado. El artículo se refiere al grupo de colaboradores/as de nacionalidades diferentes a la haitiana, independiente del coordinado por el Departamento en conjunto con el Institute for Study Abroad (Programa de Movilidad Estudiantil U. Chile) desde 2015.



servicios sociales, o a cargo de iglesias en la República Dominicana. Escolares de zonas rurales de la quinta región, o de poblaciones de la Región metropolitana asociadas al estigma del narcotráfico en Chile.

La palabra “vulnerable” en cada una de nuestras experiencias- así es como se nos presentaron los proyectos e hizo entender la condición de los grupos con los que interactuamos- no puede ser pasada por alto: ¿Es que nuestra ingenuidad, traducida en ganas de ayudar, nos estaba llevando a hacer turismo social? ¿Buscábamos vernos en una la fotografía con niños haitianos o queríamos algo más? ¿Buscábamos algo?

Las imágenes sobre África que recibimos en nuestra primera infancia de los años ochenta, nos despertaron el dolor y las ganas de ayudar. Aunque América Latina hubiese estado estallando en pobreza y autoritarismo, desde una idea infantil de orden mundial, nos sentíamos con la responsabilidad de hacer una donación, con el ánimo de que lo visto no pasara más. Fassin explica esta “dualidad emocional de la empatía”, como característica de la razón humanitaria:

“[...] ver la exposición iconográfica de los cuerpos raquíticos y las miradas implorantes en las campañas de ayuda a las poblaciones del tercer mundo para comprobar la permanencia de esta doble valencia del sufrimiento que indigna y al mismo tiempo atrae” (Fassin, 2016:369).

El Presidente de la OCACH nos hizo ver en 2013 por qué el recurso a la victimización fue la razón de rechazo a trabajar con una ONG. El texto del convenio equiparaba “haitiano” a “inmigrante vulnerable”, noción que no les identificaba. Tuvimos que buscar las jerarquías en nuestros imaginarios, hasta encontrar las diferencias entre constatar situaciones de desigualdad, cuestionándolas, y el reproducirlas en nuestras maneras de relacionarnos con “los inmigrantes”, nuestros compañeros de proyecto (Moraga, 2018b). ¿Qué se necesita hacer para comenzar disociar al sujeto del adjetivo “inmigrante”? (García, 2002) ¿Cuándo aparecen las personalidades y se diluyen las etiquetas? En estos años hemos aprendido que la nacionalidad “es una”, dentro de las que hay en el equipo, que en un espacio intercultural hay un universo de categorías relevantes. Con todo, nunca tendremos total certeza de los alcances de nuestra ignorancia sobre las subjetividades de quienes nos han abierto las puertas de su espacio de cuidado y educación.

Nos adentramos en la hipótesis del humanitarismo y en el reconocimiento moral de la acción de “ayudar al otro”. ¿Era nuestro trabajo de ayuda para alguien? ¿Para quién? Siempre fue

orientador el que la Directora del Departamento se refiriese “a los niños y las niñas”, sin adjetivo alguno. Nos aprendimos sus nombres, conocimos sus casas, sus familias y sus historias. No nos daban temor las preguntas sobre si veíamos a las niñas y niños como iguales y qué huellas nos había dejado nuestra participación anterior con infancia en situación de vulnerabilidad. Hubo situaciones que nos chocaron y nos desgarraron. Pero en general, siempre nos divertimos. Todas nos invitaron a crecer y perseverar.

Bustamante (2005) explicó cómo se construye la vulnerabilidad social en tanto categoría para identificar a las personas inmigradas, especialmente en situación irregular. Esta viene a ser “la condición personal impuesta a un inmigrante/extranjero de extrema carencia de poder” (Bustamante, 2005: 20). Hace hincapié en aprehenderla como una construcción social, como un estigma impuesto desde una percepción de asimetría, favorable para los agentes que concurren a concebirla de esa manera.

Fassin presenta a la razón humanitaria en el centro del orden moral contemporáneo, como poderoso imaginario social de nuestro tiempo y movilizadora de las prácticas de nuestras sociedades, en el corazón de los referentes de sentido:

“De forma paradigmática, en las sociedades occidentales, el compromiso romántico en el mundo se desplazó de la figura del voluntario, arriesgando su vida al lado de los movimientos de liberación, a la figura de lo humanitario, salvando vidas en los espacios liberados por los beligerantes” (Fassin, 2016:367).

Resulta interesante su argumento de cómo la acepción cristiana clásica del sufrimiento en tanto redención, a través de una ruptura, entra en la política contemporánea. Es el desplazamiento de la pasión por la compasión, en tanto “la exaltación del propio sufrimiento en atención al sufrimiento de los otros” (Fassin, 2016:368). Ahora, qué subyace tras ese sentimiento de equivalencia de las vidas y equivalencia de los sufrimientos de los que habla Fassin? ¿Son los de un ‘otro sufriente’ que ‘requiere de nuestro auxilio’? ¿O se trataba más bien de los nuestros? ¿Era en realidad el sufrimiento, expresión de la injusticia social, lo que nos hacía participar de esta instancia?

Relatos de infancia proyectados en las vidas de las niñas y niños con los que se trabaja

Una palabra clave es la proximidad y cómo esta interacción va construyendo relaciones cotidianas. En el marco de esta cercanía, es donde el cuidado, como se verá más adelante, aparece como descriptor de estas experiencias interculturales: “la capacidad del ser humano

para empatizar con otros diversos, ser sensible a sus necesidades y responder adecuadamente va a jugar un papel fundamental en un mundo globalizado y de interdependencias crecientes” (Comins, 2015:159). Llegó un momento en que los niños pasaron a ser los hijos de nuestros amigos, o de personas que nos habían ayudado en una investigación, que identificábamos en los puestos de hortalizas, o en las ceremonias matrimoniales a las que éramos invitadas.

Un segundo asunto que surge, son las coincidencias entre lo que ocurría a las niñas, con lo ya experimentado por nosotros, especialmente en lo que atañe a la identidad y la autoimagen. Nunca pensamos que nuestra Directora,¹² sintió en su infancia un sentimiento de fealdad, inferioridad y tristeza. En República Dominicana, no era seleccionada para los actos escolares y sus compañeros le llamaban “la pelo lindo”, por no alisarse el cabello afro. No era la única, aparecen historias de abuelos y personas mayores generando autoconfianza, que permitían reivindicar un ideal de belleza y virtud, en contraposición a los cánones imperantes en la escuela. Esos recuerdos cobran toda potencia al momento de definirse hoy como adultos y asumir una responsabilidad comunitaria.

De larga data es el estudio de la crisis de identidad que viven los sujetos inmigrados. Desde el desarraigo, no se logra ser otra vez en la comunidad de origen, tampoco, pertenecer a la de residencia. Como lo planteó Sayad desde la diáspora argelina en Francia:

“Al volver con su familia, a su pueblo, a su comunidad campesina, el emigrado vuelve como «persona que está de vacaciones» e incluso como «extranjero», a un mundo que le parece cada vez más extraño. Todo en su comportamiento-su uso del tiempo, sus horarios, sus actividades, sus desplazamientos, su ocio, sus gastos, su alimentación (el número, las horas y los menús de sus comidas), su traje-debe recordar a todo el mundo su estatus de emigrado”. (Sayad, 2010:83).

Si los adultos experimentan la doble condición de ser un extranjero y un “invitado en su propia casa”, a las niñas y niños, no les espera algo tan diferente. Con el crecimiento, tienen que realizar una serie de negociaciones, sorteando los conflictos sobre cuál o cuáles son sus identidades de adscripción. Es justamente lo que uno de los integrantes experimentó siendo un inglés hijo de polacos. Recordaba que al verse en videos, no lograba hablar ni inglés ni polaco como un nativo, que no llegaba reconocerse en una identidad nacional, ni cultural.

En la comunidad puede darse que en una misma familia haya hijos haitianos, dominicanos y chilenos. La identidad es un estado dinámico de conciencia, que supeditada al desarrollo

12 Además de ser Abogada y liderar una fundación, en Chile desarrolla una carrera como modelo publicitaria.



cognitivo individual, posibilita la auto adscripción, auto-descripción y su auto-representación. El foco debiera trascender del ámbito individual y mirar hacia lo relacional (Salzmann, 2017).

Estas experiencias nos pueden ayudar a entender que hay alternativas a la asimilación como posición identitaria, discursiva y/o estrategia de residencia (Colectivo IOÉ, 2008). Dice Chomski: “Todos necesitamos escuchar historias familiares. Sin ellas somos como árboles sin raíces. Tenemos que saber de dónde venimos para saber dónde vamos” (2014:27). ¿Qué ocurre cuando se pierde el kreyol? ¿Cuándo las madres se avergüenzan de su lengua materna y/o los hijos e hijas se resisten a hablarlo? ¿Cuándo no hay palabras exactas para traducir y se va haciendo cada vez más engorrosa la explicación? ¿Cuándo se pierde el interés en la cultura haitiana ante las imágenes de país-basural que muestra la televisión chilena?

Este es un reto para este espacio comunitario. Se traduce en retener a las niñas y niños después de cumplir los doce años de edad. Luego, en crear momentos para reconstruir la memoria intergeneracional, en documentar acervos, como insumos disponibles para la articulación de futuros discursos y representaciones de infancia.

La esperanza en la experiencia de participación y el cuidado

En esta empatía y compromiso a partir de experiencias de vida, se encuentra la actitud hacia el cuidado más que hacia la acción humanitaria. Para comprender la relación entre la ética del cuidado y la de la justicia, se tiene en cuenta que la primera (Referencia a V. Camps en Comins, 2015:161):

1. Se trata de una ética relacional, donde lo que importa más que el deber es la relación con las personas.
2. No se limita a concebir la ley, sino que le interesa su aplicación situacional.
3. Considera que la racionalidad debe mezclarse con la emotividad.
4. Se centra en la implicación y el compromiso directo y casi personal con los otros.
5. Añade enfoque particularizado al enfoque abstracto y general de la ética de la justicia

En esta ética las relaciones interpersonales gozan de una “importancia moral fundacional”, trascendiendo hacia una reflexión de carácter político. En atención a lo narrado por el grupo, esta ética estaría en la forma de relacionarse, encarnando la idea de que el cuidado aporta al ejercicio ciudadano.

Se encontró una relación entre la participación durante la infancia, con la búsqueda de espacios de colaboración comunitarios. Visitas a centros urbanos, de valor cultural o ecológico, sembraron un ansia de accionar en lo público, abriendo los círculos sociales como plano de desenvolvimiento. Conocer ciudades puerto cuando se vive en el interior, estar por primera vez en un Planetario o en el Congreso Nacional, haber sido parte de un grupo scout, son desprovistas de toda trivialidad al momento en que se escucha cómo fueron impactando y construyendo sentido, en torno a espacios antes desconocidos.

Agud, Novella y Llena (2014) exponen que para que esta experiencia llegue a ser significativa y auténtica deben existir claridad y transparencia, dando a los niños la opción de decidir si participar o no, y la manera cómo le gustaría hacerlo. La confianza es sustancial: la participación debe darse en ambientes familiares, con metodologías accesibles, seguras y en contexto de respeto mutuo. El papel de los adultos debe ser consistente y ético, como proveedores de apoyo y asistencia. La comunidad en su conjunto está llamada a facilitar la agencia de las niñas y niños.

Llena *et al* (2017), en su análisis de los relatos de jóvenes, identifica espacios, momentos y procesos para el empoderamiento, concluyendo la importancia de la interacción entre ellos. La posibilidad de estar, ser y devenir, de entregar oportunidades, seguridad para el desarrollo de capacidades. Regresando a lo planteado por Tijoux (2013a), se trata de propiciar la construcción de sujeto en sí y para sí, para la reconstrucción de relatos e historias de vida de acuerdo con lo ocurrido. En Llena y colaboradoras, uno de los factores de mayor incidencia en el empoderamiento es:

“poder comprobar que tienen las herramientas, las capacidades para resolver o gestionar de forma positiva los conflictos, el resolver cuestionamientos, el superar alguna situación negativa o incidente crítico, tener la posibilidad de poner en juego esas capacidades, lo que les refuerza y ofrece evidencia de la capacidad” (Llena *et al*, 2017: 91).

Asuntos como estimular el pensamiento creativo, la lectura, la expresión corporal y la oratoria desde una perspectiva intercultural, podrían contribuir al desarrollo de herramientas para enfrentar el *bullying* escolar, que emerge por asuntos como la pronunciación de consonantes, el “color” de la piel, lo que se lleva de merienda, el volumen del pelo o la nacionalidad de los padres/madres.

Si retomamos el proceso de esta iniciativa, así como los relatos de una parte de su equipo, se puede afirmar la presencia de una práctica de cuidado basada en un ideal de justicia que parte

de la experiencia de infancia y luego, en contacto con otras infancias durante la época universitaria. Habría coincidencia con las fases del cuidado como proceso social y práctica para una sociedad civil activa: “1. Ser sensibles y detectar las necesidades sociales del cuidado, 2. Asumir la responsabilidad y la potencialidad de ser agente de cambio, 3. Realizar las acciones pertinentes, es decir, realizar el cuidado”. (Comins, 2015:171).

Nos resta trabajo para concebirnos en una comunidad intercultural. Estamos concentrados en desmontar en nuestras relaciones cotidianas las operaciones que llevan a legitimar jerarquías, tanto en y entre los integrantes de mayor antigüedad, como en los que se incorporan. Llegar al cómo nos vemos y representamos entre nosotros (Vecina, 2016). La acción comunitaria es valorada como camino para la integración social y la interculturalidad (Vecina, 2013), dado su énfasis en la característica que apela a un cambio en la estructura educativa, entrando en una “lógica natural comunitaria”, que supera las perspectivas centradas en el individuo (Huanacuni, 2015). Un derrotero es seguir la filosofía de Freire, desde el propósito de recreación del mundo: “que el hombre, impulsando el diálogo, conciba la educación como expresión de los problemas de la vida cotidiana” (Pérez y Sánchez, 2005:317). Contribuir a comprender y problematizar lo que se vive y se sufre es un desafío contemporáneo.

Conclusiones

No se trata del sufrimiento del otro, tampoco necesariamente del de los nuestros, sino de los que compartimos, al hacerlos explícitos, al transparentar nuestros discursos e intenciones que quieren evitar que los dolores se sucedan en diferentes personas, que encarnen diferentes cuerpos, que marquen diferentes existencias. Se trata de aprendizajes acerca de la vida, de personas que a través del trabajo con estas niñas y niños, desean replicar las experiencias positivas de la infancia y ejercer un rol público en la comunidad como espacio legítimo. Como una acción política de la vida cotidiana, del acto de participar y estimular el pensamiento, intentando formas de ver el mundo.

La educación comunitaria es un espacio libre, que puede ser creado, recreado y co-creado constantemente desde la relación sincera entre los integrantes que en un comienzo son individuos colaborando y con el tiempo, aspiran a ser parte de una comunidad intercultural que construya aprendizajes propios, y en el proceso se acoja, se contenga.



La dificultad de la crisis de identidad, de esa doble ausencia, no solo afecta a los adultos inmigrados, sino que también a sus hijos e hijas, gran parte de ellos/as nacidos en Chile ¿Es este padecimiento privativo de las hijas e hijos de inmigrados? ¿O es un asunto público que tiene que ver con los devenires de bienestar-malestar y cohesión-conflicto de nuestras sociedades?

Recoger los saberes de personas que han vivido lo mismo y conocer qué estrategias utilizaron para enfrentarlo puede ser un aporte. Escucharlas y aprender con ellas nos ayuda a evitar retroceder y exponer nuevamente a los niños y niñas. Hacerles ver que el estigma no está en sus cuerpos, sino que en los imaginarios de quienes ven cruelmente y normalizan esa mirada como “su manera de ser”. Visualizar que en algún momento el acoso se termina o se puede contrarrestar. Que pueden tener voz, elaborar su propio discurso. Que ante la imposibilidad de contar con la presencia de los padres y las madres, la tarea se comparte y se respalda con liderazgo.

Sin lugar a dudas que estos cinco años de trabajo son muestra de un aprendizaje, con implicancias tan potentes como la evidencia académica. Permite detenernos un momento en nuestra composición intercultural: el mundo es amplio y tenemos derecho a estar en él, a ir y venir. Que todos/as somos susceptibles de experimentar el racismo tanto fuera como dentro del país de origen. Finalmente, que los aprendizajes sobre la vida acaecidos en la comunidad y con perspectiva intercultural y desde el cuidado, podrán estimular toda habilidad, todo conocimiento.

Bibliografía

- Agud, I. y Novella, A. (2016). “Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica”. En *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, 1, 83-98. [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/412969>>, [10-06-2017].
- Agud, I., Novella, A. y Llena, A. (2014). “Conditions for effective children’s participation, according to children’s voices”. En *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, vol. 46, 9-21. [en línea] <https://www.rcis.ro/images/documente/rcis46_01.pdf>, [10-06-2017].



- Alarcón, M. et al (2018). “La paradoja entre cultura y realidad: el esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile”. En *Chungará* (Arica), vol 50, 4. [en línea] <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562018005001601>, [20-03-2019].
- Bertaux, D. (2005). *Relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bustamante, J. (2005). “La construcción social de la vulnerabilidad de los migrantes”. En Godenau et al (Coord.). *La inmigración irregular: aproximación multidisciplinar*, Tenerife, Cabildo Insular de Tenerife, 19-44.
- Colectivo IOÉ (2008). *Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos*. [en línea] <<https://www.colectivoioe.org/uploads/54bf7beb2963745c05a2bc125e8cc6f002bea00d.pdf>> [02-07-2010]
- Comins, I. (2015). “La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita”. En *Thémata. Revista de Filosofía*. 52, 159-178. [en línea] <<http://institucional.us.es/revistas/themata/52/9.%20Irene%20Comins.pdf>>, [10-06-2017].
- Contreras, Y. et al (2015). “Acceso exclusionario y racista a la vivienda formal e informal en las áreas centrales de Santiago e Iquique”. *Revista Polis*, 42, 53-78 [en línea], <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_04.pdf>, [20-06-2017]
- Dietz, G. (2017). “Interculturalidad: una aproximación antropológica”. En *Perfiles educativos*. Vol. XXXIX, 156, 192-207. [en línea] <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&nrm=iso>, [10-06-2019].
- El Mostrador (2018). “Tragedia de migrantes: Mueren 3 haitianos en el incendio de su casa en Estación Central”, [en línea] <<https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/11/08/tragedia-de-migrantes-mueren-3-haitianos-en-el-incendio-de-su-casa-en-estacion-central/>>, [08-11-2018]
- Estévez, C. (2014). “La educación truncada: la realidad de las niñas y niños migrantes en Chile”. En *Educación 2020*. [en línea] <<http://educacion2020.cl/tema-noticia/migrantes/>>, [01-07-2017].
- Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria: una historia moral de tiempo presente*. Buenos Aires: Prometeo.
- García (2002). "Los hijos de inmigrantes como tema sociológico. La cuestión de la segunda generación" En *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 3, 27-46 [en línea] <http://institucional.us.es/revistas/anduli/3/art_2.pdf>, [23-01-2019].
- Huanacuni, F. (2015). “Educación Comunitaria”. En *Integra Educativa*. Vol. VII, 4, 159-168 [en línea] <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1_a08.pdf>, [05-04-2019].
- Instituto Nacional de Estadísticas. INE/DEM (2019). *Estimaciones y proyecciones de la población de Chile 1992-2050 total país*, [en línea], <<https://www.ine.cl/estadisticas/demograficas-y-vitales>>, [20-06-2019]
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile. 31 de diciembre de 2018*, [en línea], <<https://www.ine.cl/docs/default-source/demogr%c3%a1-fic-y-vitales/estimaciones->



- [personas-extranjeras/sintesis-estimacion-de-personas-extranjeras-residentes-en-chile.pdf?sfvrsn=ce195bd2_14](#)>, [30-05-2019]
- Jensen, F. y X. Valdebenito. (2010). “De inclusiones y exclusiones: una perspectiva de la inmigración desde la asociatividad en Chile”. *Miradas en Movimiento*, 3, 6-38 [en línea] <https://www.researchgate.net/publication/43207290_De_inclusiones_y_exclusiones_una_perspectiva_de_la_inmigracion_desde_la_Asociatividad_en_Chile>, [20-03-2017].
- Llena, A. et al. (2017). “Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos”. En *Pedagogía Social*, 30, 81-94 [en línea] <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135052204007>>, [15-04-2018].
- Mora, M. (2018). “Política Educativa para Migrantes en Chile: un silencio elocuente”. En *Polis*, vol 17, 49, 231-257 [en línea] <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000100231>, [04-05-2018].
- Moraga, A. (2018a). “Cuando no basta con ser ‘el buen migrante’”. En *El Desconcierto*, [en línea] <<https://www.eldesconcierto.cl/2018/04/27/cuando-no-basta-con-ser-el-buen-inmigrante/>>, [28-04-2018]
- (2018b). “Sobre cómo me enseñaron a renunciar a mi racismo: agradecimiento a la comunidad haitiana residente en Chile”. En *El Mostrador*, [en línea] <<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2018/04/21/sobre-como-me-ensenaron-a-renunciar-a-mi-racismo-agradecimiento-a-la-comunidad-haitiana-residente-en-chile/>>, [21-04-2018].
- (2018c). “Recordando a Joane en los relatos de las mujeres que están”. En *El Desconcierto*, [en línea], <<https://www.eldesconcierto.cl/2018/09/28/recordando-a-joane-en-los-relatos-de-las-mujeres-que-estan/>>, [28.08.2018]
- Novella, A. et al (2013). “El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil”. En *Bordón*, Vol. 65, 3, 93-108 [en línea] <<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23166>>, [04-05-2017].
- Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). “La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire”. En *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Vol. 9, 2, 317-329. [en línea] <<https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>>, [04-05-2019].
- Rother, T. (2005). “Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche”. En *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9. 71-84. [en línea] <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900907>>, [04-05-2018].
- Sagástegui, D. (2004). “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado”. En *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39. [en línea] <<http://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>>, [30-03-2017].
- Salzmann, T. (2017). “El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación”. En *Cultura y representaciones sociales*, vol. 12, 23. [en línea] <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102017000200101>, [30-03-2019].



- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Antrhopos.
- Stefoni, C. et al (2016). “Educación e interculturalidad en Chile: un marco de análisis”. En *Estudios Internacionales*. Núm. 185, pp. 153-182. [en línea] <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692016000300008>, [30-03-2019].
- Tijoux, M. (2018). «El sufrimiento social de los hijos(as) de inmigrantes». En VV.AA. *Afectos y efectos de una educación intercultural y antirracista: Experiencia en torno a la migración del Colegio República de Croacia en Iquique*. Iquique: Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y de las Artes, pp. 14-31.
- Tijoux, M (2013a). “Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias”. En *Convergencia*, 61, 83-104. [en línea] <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000100004>, [30-03-2014].
- (2013b). “Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo”. En *Polis Revista Latinoamericana*, 35, 287-307 [en línea] <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682013000200013>, [30-03-2014].
- Tubino, F. (2002). “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”. En Fuller, N. (ed). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, pp. 51-76.
- Vivanco, S. (sin fecha). “Niños, niñas y familias migrantes en Chile”. En *Chile Crece Contigo*. [en línea] <<http://www.crececontigo.gob.cl/columna/ninos-ninas-y-familias-inmigrantes-en-chile/>>, [01-07-2019].
- Vecina, C. (2013). “La acción comunitaria, un camino para la integración social y la interculturalidad”. En *TSGlobal. Investigaciones en Intervención Social*, vol. 3, 5, 54-75. [en línea] <<http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/1528>>, [20-08-2017].
- Walsh, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Viaña, J. et al: *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96. [en línea] <<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>>, [20-08-2017].

Para contactar:

Ana María Moraga. Email: anamariamoraga@u.uchile.cl

