



Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Graduados

Experiencias de movilidad en la Isla Huar:
Viajes por la “Cosmovilidad” de la Infancia

Tesis presentada a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile
en cumplimiento de los requisitos para optar al Grado de Magíster en Antropología.

Por Fernando Valenzuela Ruiz

Valdivia – Chile

2024

Palabras clave: Movilidad archipelágica, Infancia, Cosmovilidad

“Las islas se mueven”

(Miguel, 6 años. Sector La Vega, Calbuco, Diciembre 2022)

A niños y niñas de la Escuela Quetrolauquen

A Wenu, mi colaborador en esta investigación

RESUMEN

Tomando los conceptos de Cosmopraxis que plantea De Munter y de Resonancia de Harmut Rosa, se buscó comprender con especial énfasis en las prácticas, las movilidades de niñas y niños de la Escuela Quetrolauquen de la Isla Huar. En el marco de estas movilidades archipelágicas y mediante una aproximación metodológica participativa y etnográfica, se pudo dar con una primera aproximación a la hipótesis que señala que niñas y niños que viven en el ámbito relacional de la insularidad, expresarían a través de sus prácticas de movilidad una “Cosmovilidad”, entendiendo esta como una movilidad de las prácticas que se crea y recrea permanentemente. Dar cuenta de esta movilidad resonante, recreada a través de sus prácticas cotidianas con el entorno y los seres con los cuales dialogan cotidianamente, aun cuando emerjan nuevos medios de movilidad desde la continentalidad, daría cuenta de aquello que se podría configurar como una Cosmovilidad de las infancias de una isla del archipiélago de Calbuco. A su vez, esta Cosmovilidad se vería proyectada a futuro por niñas y niños de la Isla Huar, como una isla devenida ciudad, tanto en sus formas como en sus movilidades.

1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis no solo es el resultado o producto final de la investigación propuesta en el título. Es también un inicio. Porque el propósito de este estudio tiene como búsqueda abrirnos a resonar con aquello que niñas y niños son capaces de enseñarnos respecto a sus prácticas de movilidad cotidianas y a su relación con los seres, las cosas, la tierra y el mar que les rodea. Porque no es solo estudiar la infancia sino aprender de ella en un territorio que les es propio.

La movilidad es más que solo desplazamiento, plantea Creswell, (2010), a lo que agrego que es necesario pluralizar la(s) movilidad(es) porque las y los protagonistas no son los mismos/as en todas partes, sino que emergen distintos sujetos/as de la movilidad en diversos territorios. De este modo, en las movilidades intervienen las geografías, el género, las infancias, las cosas, lo urbano y lo rural, entre otras relaciones. Asimismo, Jirón, (2010) señala, al igual que lo hace Creswell, que el movimiento no es la única dimensión abarcada por la movilidad, sino que es sobre todo una práctica social de desplazamiento a través del espaciotemporal. El “giro hacia la(s) movilidad(es)” (Sheller y Urry, 2006) que se da en las ciencias sociales ha tenido un papel fundamental en aspectos como la generación de la subjetividad, la organización social y el lugar (Adey, 2009), además de un impacto significativo para el análisis de los procesos sociales (Creswell, 2006).

Sin embargo, y adelantando uno de los aspectos que se problematiza en esta investigación, me interrogo sobre las movilidades en relación a las infancias, sus prácticas cotidianas, las inquietudes, la reflexividad de niñas y niños en relación a su mundo móvil, las concepciones de tiempo y espacio en esas relaciones móviles, todo esto, enmarcado en un contexto insular. Porque interrogarme sobre las movilidades de la infancia en un contexto insular trae consigo el cuestionamiento crítico respecto a las posiciones adultocéntricas que los estudios de las infancias han tenido en las ciencias sociales. Como señala Quecha, (2014) “poco a poco los niños y niñas se han visibilizado en el escenario político, social y cultural, hecho por el cual se vuelve pertinente analizar su dinámica contemporánea para la complejidad en la cual viven los menores en diferentes partes del mundo”. De esta forma, a mi juicio, la disciplina antropológica debe tener un rol protagónico y preponderante a la hora de saber – aprender lo que de las infancias emerge.

Aun cuando, como plantea Quecha, se ha visibilizado poco a poco el rol activo de la infancia en la sociedad, la ausencia de niñas y niños en un rol no tangencial a la hora de acercarnos al

estudio de un fenómeno, sigue siendo un tema de debate. Cortes, (2002) señala que esta ausencia se debe (o puede deberse) a una marginalidad conceptual en la vida cotidiana y/o a la evidente posición subordinada al mundo adulto. Estos como otros factores son los que han excluido, por ejemplo, a las mujeres y al género como expresión del sesgo masculino que le da poca o nula importancia a las actividades de los niños y a sus experiencias y formas de pensar y sentir sus vidas. Por su parte Hirschfeld, (2002), señala en relación a la Antropología que existe “una visión empobrecida que sobreestima el rol de los adultos y subestima la contribución de los niños”. En definitiva, la autora apunta a una falta de reconocimiento a las capacidades que la infancia tiene a la hora de dar forma a la vida social y cultural.

En búsqueda de las singularidades de nuestro Sur es que las movilidades de las infancias, por cierto, adquieren relevancia de estudio y lo es más si entendemos que la relación con el mar, situándonos en las islas del Seno de Reloncaví y del Archipiélago de Calbuco, es vital para todos quienes nacimos y crecimos en el “bordemar”. Como plantea Baldachino, (2003) los habitantes de las islas y de la ruralidad archipelágica han hecho del movimiento y el viaje parte de su vida cotidiana porque de ello ha dependido su sobrevivencia. La movilidad, inherente a la insularidad o “isleñidad”, se vuelve parte también de una identidad, donde la migración y la movilidad están permeadas en ella (Lazo y Corvalán, 2018).

Conceptualmente, ¿Desde dónde se abordará la propuesta? Las coordenadas conceptuales y teóricas se aproximan a lo que Koen de Munter, (2016) apunta respecto a la reflexión antropológica hacia el “con-vivir”, la cosmo-praxis, considerando una plena dimensión relacional-ecológica en lo que respecta al entendimiento de las prácticas sociales. Si a esta manera de entender la realidad social, y desde una Antropología de las prácticas más que de las abstracciones simbólicas, sumo lo que Harmuth Rosa, (2018) señala respecto a la resonancia (“la buena vida”) y la alienación como contrapartes en el modo de entender la vida social-relacional, puedo establecer una base conceptual para efectuar los análisis que contribuyan a la comprensión. Para que lo anterior tribute a lo que se ha planteado, es clave considerar una ética acorde al trabajo con las infancias tomando distancia de las posiciones adultocentristas. Para esto, los aportes de la Sociología de la Infancia (James, Jenks y Prout 1998; Corsaro 1997; Quortrup 1994), aportarán en dicha apuesta ética.

El propósito principal de este estudio es comprender y aprender de las experiencias de movilidad de niñas y niños que viven su cotidianidad en una isla del archipiélago de Calbuco, a saber, la isla Huar. Desde esta experiencia antropológica se inspira un desarrollo conceptual

particular que es la Cosmovilidad, es decir, entender desde la cosmo-praxis de las movilidades cotidianas de niñas y niños aquello que podría ir configurándose como una Cosmovilidad. En otras palabras, es orientarnos a mirar, y agrego aprender, “la vida social directamente a partir de la praxis del convivir” (De Munter, 2016).

Respecto a la coordenada territorial, esta tesis está asociada al Proyecto Fondecyt Regular 1220762 "Movilidades adaptativas: aproximación interdisciplinaria a la movilidad cotidiana en el Archipiélago de Chiloé". En este contexto, se propone una aproximación a las movilidades cotidianas desde y a través de la infancia en islas del archipiélago de Calbuco, considerando una de las catorce islas que componen el Archipiélago de Calbuco: Huar. La elección de esta isla responde a la disponibilidad de informantes y a la apertura del DAEM Calbuco para desarrollar el trabajo investigativo en dicha isla a través de la Escuela Unificada de Huar – Quetrolauquen.

La coordenada temporal del estudio se enmarca desde y durante el año 2022 con los primeros acercamientos teórico-conceptuales a la coordenada temática que es, como ya se ha introducido, las movilidades cotidianas de la infancia en contextos de insularidad. El acercamiento al trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de Noviembre del 2022 hasta Mayo del 2023, sumergiéndome así en las temporalidades y ritmos que responden a las mareas; tiempos y ritmos que responden según el viento: norte, sur, o “travesía” y que hacen del viaje continente – isla experiencias que se distinguen según esas condiciones climáticas. Las temporalidades no deben estar ajenas en su entendimiento también al contexto en que las movilidades cotidianas de la infancia se desenvuelven. Los tiempos de “hoy” y los tiempos de “antes” suelen encontrarse y distanciarse cuando de entender fenómenos sociales se trata.

En síntesis, y como ya se ha planteado en este acto introductorio, la coordenada temática nos lleva al estudio de las movilidades cotidianas a través de las experiencias de niñas y niños a quienes se invita a ser colaboradores/as, participantes y también sujetos/as de esta investigación. Es la comprensión y el aprendizaje asociado a las prácticas cotidianas de movilidad de la infancia, que llamaremos: Cosmovilidad.

Se asume entonces dicha tarea, propuesta y expuesta como área de interés no solo para quien investiga sino como emergente necesario para las Ciencias Sociales. No interrogaré a la infancia, primero escucharé y trataré de mirar lo que ven, en un acto de honestidad que mueva nuestros horizontes disciplinarios para el aprendizaje, siempre en movimiento.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Quién no se desplegó explorando horizontes cuando despuntaba la infancia? Y no es extraño que la inquietud sea una de las “formas de ser” primordiales del “ser niñas y niños”. Y es desde la infancia, y a través de ella, que esta idea de investigación busca proyectarse.

El porqué se debe investigar sujetos, historias, lugares, experiencias, suponen interrogantes, vacíos o simplemente conocer más de eso que se supone se sabe. La inagotable sed de explorar. Cuando se me presenta la oportunidad de investigar movilidades en un contexto insular, inmediatamente conecté con el sustantivo “oportunidad” y con la investigación que hace unos años llevé a cabo junto a viejos y nuevos amigos en la ciudad de Puerto Montt, mi ciudad natal. En dicha ocasión, investigamos sobre el proceso fundacional de un Barrio Popular: el Barrio Mirador (Bustos, et.al 2015). Muchas de aquellas familias llegaron a Puerto Montt desde las islas de Chiloé o desde las islas del archipiélago de Calbuco. Y una frase se repetía en las historias familiares: la búsqueda de mejores oportunidades. Y tiene sentido, si el sustantivo es aquel tipo de palabra que determina realidades. Los que en ese momento nos hablaron como adultos, fueron antes cuando sus familias llegaron a Puerto Montt, niñas y niños.

Pero antes de entrar en la experiencia misma, y cuya oportunidad de conocimiento se transmite aquí, primero presentaré los ejes de porqué considero esta investigación se sustenta y por ende se problematiza. En rigor: Movilidad insular, infancia y cosmo-praxis que llamaré para este estudio “Cosmovilidad”, son las claves a problematizar.

Si la movilidad en sí misma es un eje fundamental a problematizar, lo es más, si esa movilidad se significa desde la experiencia de la infancia. Este es, sin duda, un punto clave a problematizar: la movilidad y las movilidades de niñas y niños en un contexto insular archipelágico en el sur de Chile. En consonancia, me pregunto: ¿qué implicancias para la movilidad de niñas y niños tiene el hecho de que los espacios de residencia sean islas? Es decir, la condición de insularidad donde el imaginario geográfico del “aislamiento” puede jugar un papel importante. Las comillas en aislamiento destacan que el concepto recién planteado es una construcción conceptual de quien escribe y que debe elaborarse y significarse a través de la experiencia del otro, que para esta investigación, es el otro – infancia. Articulado también a este punto respecto a la condición de insularidad, emerge la interrogante sobre el aspecto temporal de la movilidad. No podemos obviar la aceleración de los ritmos de vida propia de los procesos de modernización lo que nos lleva a la inevitable distinción de la vida rural y la vida urbana.

Un punto clave a considerar hace referencia a cómo las ciencias humanas, en particular la Antropología, se acerca al estudio de la infancia, y más puntualmente, a las movilidades entendidas desde la infancia. Si ya hablamos de movilidades (y/o de inmovilidades) en un contexto insular, ahora debemos hacer foco en que la búsqueda que aquí se propone es la movilidad a través de la infancia. Los estudios de Stjernborg, (2017) con adultos mayores o de Cortés, (2011) con niños, o los estudios de movilidad y género de Jirón, (2017) darían cuenta de esta apertura a movilidades en grupos específicos. Grupos específicos que viven las singularidades de su territorio y de su movilidad. Ya lo plantean algunos autores al hacer notar que “los estudios de la movilidad cotidiana en metrópolis latinoamericanas evidencian consecuencias adversas para algunos grupos compuestos principalmente por mujeres, ancianos, niños y sectores empobrecidos económicamente (Cosacov, 2015; Gutiérrez, 2009; Jouffe & Lazo-Corvalán, 2010).

Es decir, los sujetos de la movilidad son los protagonistas, de ahí que, valga preguntarse sobre el sujeto antropológico de la movilidad y en especial como se ha situado a la infancia como “sujetxs (protagonistas) de estudio”.

Como plantea Chacón, (2015), en la tradición antropológica,

“(…) a la infancia se le ha situado en campos tangenciales al objeto de estudio de la antropología; la escuela de la cultura y la personalidad ha sido la corriente que ha abordado más el tema (...) las nuevas aproximaciones requieren de la reflexión del sentido antropológico para valorar desde el análisis de la cultura el espacio social de niños y niñas, es decir, de la infancia”.

Es cierto que, y como se ha planteado, ha existido una apertura hacia nuevos grupos de estudio. De esta forma, han emergido nuevos colectivos antes ignorados y que en relación a la movilidad rompen con el patrón de movilidades estándar. Como plantea Cebollada, (2005) y Jirón, (2007), para grupos que tienen dificultades únicas y patrones de movilidad específicos, el abordaje de aquellas singularidades debe entonces responder en coherencia. De este modo, como plantea Quecha, (2014) integrar a la disciplina antropológica el estudio con niñas y niños implica reflexionar sobre cómo trabajar en el campo entendiendo que poco a poco la infancia se ha visibilizado en el escenario político, social y cultural. Aun cuando, como plantean Cortés-Morales y Christensen en Zunino, (2018) en comparación con otros temas de movilidad, como la migración, o la movilidad en adultos, las movilidades cotidianas de la infancia no han tenido la relevancia de las categorías de estudio antes nombradas. Si ha existido un énfasis mayor, o

por lo menos, se han cuestionado los abordajes dicotómicos entre movilidades independientes o dependientes en la infancia.

La aproximación antropológica a las movilidades en la infancia en esta investigación supone un posicionamiento que no otorgue otra visión adulto-céntrica sobre la movilidad en sí, y por ende, la infancia sea tratada como objetos residuales o tangenciales del acto de movilidad. Como señala Rodríguez, (2007) la mera suposición de superioridad del adulto hacia niñas y niños produce acercamientos normados desde la lógica del adulto y que no se adecuan a la experiencia infantil y su riqueza. En el mismo tenor, Tonucci, (2003) señala la importancia de que el protagonismo sea de las niñas y niños, escuchar lo que tienen para decir y comprender lo que de ellas y ellos emerge.

En consecuencia, los abordajes en que la infancia ha sido protagonista en las ciencias humanas son variados en sus enfoques y búsquedas. Así, Barield, (2007) refiere que en los estudios antropológicos de las niñas y niños se han analizado preferentemente el lugar de los niños en la sociedad, los conceptos culturales acerca de los niños, el desarrollo y la socialización de los niños en un contexto cultural y el bienestar y la supervivencia de la infancia en un contexto determinado. Por otra parte, para autores como Jenks y Prout, (1998), la infancia no es sólo un producto social sino un fenómeno social en si misma donde no se puede hablar de “la infancia” sino de muchas “Infancias”. Lo interesante para esta propuesta está en que los autores señalan que no habría una determinación estructural de la infancia, sino que niños y niñas tienen un mundo significado como sus propios elementos. En este tenor, Mayall, (2002) propone, más que hablar de estudios de la infancia, hablar de una “sociología de los niños”.

En definitiva, una justificación válida que sustente la posición aquí asumida, y como ya se ha planteado, hace referencia a la ausencia de la infancia en términos de una marginalidad conceptual en la vida cotidiana y a una posición de subordinación al mundo adulto. Ya lo plantea Hirschfeld, (2002) al señalar que existe una sobreestimación del rol que juegan los adultos y al mismo tiempo una subestimación de la contribución de niñas y niños en la cultura. Hirschfeld apunta la crítica a la Antropología, aun cuando, y como plantea Levine, (2007) los estudios etnográficos a lo largo del siglo XX muestran que desde la década del 1920, autores como Margaret Mead y Malinowski, en sus estudios en Samoa y las Islas Trobriand respectivamente, ponen especial cuidado en observar a los niños y adolescentes de estas sociedades, además de llamar la atención respecto a las formas muy diferentes en que la infancia es vivida en ellas en comparación con las sociedades occidentales. Sin embargo, no dejan de

ser observaciones de la infancia, impresiones respecto al papel de ella, desde el lente clásico de quienes permitieron el desarrollo posterior de la disciplina, eso es indudable. Pero lo que busco al estudiar movilidades insulares desde la infancia es superar la visión universalista de la niñez, que por ejemplo postulaba la psicología del desarrollo, sino reconocer su carácter histórico y sociocultural situado en territorios singulares: una isla del Archipiélago de Calbuco (LeVine 2007; James y Prout 1997).

Por último, propongo problematizar sobre el desarrollo de un concepto: la “Cosmovilidad”. Este concepto supondría no sólo configurar la hipótesis de que las infancias de la Isla Huar tienen una manera de vivir, sentir, pensar y proyectar su experiencia de movilidad sino también que el sentido de la experiencia de la infancia implicaría, en sí misma, una cosmopraxis de la experiencia humana que vive en, desde y a través de una isla. Cabe puntualizar, que se hace referencia a la infancia situada, es decir, a niñas y niños y sus experiencias de movilidad en las islas de un archipiélago particular, con historias, ascendencias y miradas propias de la infancia contextualizada en ese entorno.

Esta investigación busca “comprender-aprendiendo” de las experiencias de movilidad de la infancia desde su cotidianidad, a la vez que, desde un desarrollo conceptual que articula cosmopraxis y las resonancias, pueda configurar y dar inicio al desarrollo conceptual de la Cosmovilidad (De Munter, 2016, Rosas, 2014). Si bien, el concepto de Cosmo-movilidad ha sido desarrollado por el autor Muchasivoy, (2018) en su estudio sobre el “Conocimiento indígena para descolonizar el territorio”, este lo propone en relación, entre otras cosas, a la movilidad en el espacio-tiempo de una cultura y en la interacción entre memoria, lugar y territorio en y desde una cultura en particular que es la cultura Kamëntsá. Sin embargo, el desarrollo que busco aprender a través de las experiencias de movilidad cotidiana de niñas y niños de la Isla Huar y que llamo una Cosmovilidad, se sustenta en lo que se conoce como las Antropologías de las prácticas (Chaiklin y Lave 2001; Ingold 1996, 2014; Ortner 2006), “según la cual para aproximarse a “lo social” son las prácticas que priman sobre los significados (lo que, obviamente, incluye también el relatarse historias o sueños, por ejemplo)”, señalan los autores. En palabras de De Munter, (2016) una superación de los paradigmas cognitivistas y semiotizantes. En rigor, y como plantea Ingold, (2003) un abordaje que asuma cuestiones directamente más ecológicas, “investigando desde un compromiso ontológico como una correspondencia entre el ser/estar social con el ser/estar vivo en general”.

La “cosmovilidad” de niñas y niños que se desplazan, juegan y viven entre canales, mar, islas y continente, daría cuenta entonces no sólo de las sensorialidades en esa experiencia sino de una integración dada tanto por la experiencia del niño que se moviliza como de la cultura, la historia, la naturaleza, las relaciones familiares, lo intergeneracional, en definitiva, entender que la movilidad desde la infancia implicaría un devenir espacio-temporal propio, donde, y aquí tomando lo que Muchasivoy, (2018) plantea respecto a la “cosmo-movilidad” en el contexto de una ontología relacional, “el ser humano, la naturaleza, el tiempo y el espacio conforman un solo cuerpo capaz de contar, mencionar, hablar, sentir, experimentar y atestiguar los cambios en el espacio habitado”. Lo que se propone también en esta investigación es tomar este concepto como una manera de descolonizar lo adultocéntricas que pueden ser las nociones de movilidad entendiendo la experiencia de la infancia como una cosmovilidad no despojada, ni desterritorializada, ni destemporalizada en la visión propia de quienes, como dice la ontología relacional, “están vivos”. Así, en concordancia con la obra de Ingold, (2013) “la experiencia humana conlleva el impulso vital a través de nuestros cuerpos móviles y nuestras prácticas cotidianas, prácticas que habilitan, que crean y a lo largo de las cuales nos dejamos criar” (De Munter, 2016).

En definitiva, si quiero aproximarme a las movilidades de la infancia desde una proyección ecológica, -o como explica De Munter, (2016), “la experiencia humana movida constantemente, bajo sus propios impulsos, pero también movida (y con-movida) por los contextos o entornos – con otros seres, cosas, paisajes, etc.- produciéndose así continuas sintonizaciones con estos movimientos”- propongo que lo que trasunte desde la infancia sea comprendido como una cosmovilidad, en términos de prácticas de movilidad en un territorio insular, donde niñas y niños son protagonistas de su entorno y su tiempo en un archipiélago del sur. Esto es, abrimos a que nos podrían enseñar las infancias de la Isla Huar de su movilidad y como se producen en correspondencia con los demás procesos de vida.

2.1 Preguntas de investigación

¿Cuáles y cómo son las prácticas de movilidad cotidiana de niñas y niños de la Isla Huar, que estudian en la Escuela Quetrolauquen, en relación al lugar y territorio que habitan?

2.2 Hipótesis

A través de las prácticas cotidianas de movilidad de las infancias de la Escuela Quetrolauquen de la Isla Huar, en términos de su relación con el espacio y territorio, seres, tiempos, afectos e

imaginaciones, es posible aproximarnos a la/las Cosmopraxis que pueda introducirnos en lo que en esta investigación se conceptualiza como Cosmovilidad.

2.3 Objetivo General

Comprender las prácticas de movilidad en niñas y niños de la Isla Huar para acercarse a como experimentan su movilidad cotidiana en relación al territorio-(maritorio) que habitan.

2.4 Objetivos Específicos

Identificar actores y actantes (humanos y no humanos) que interactúan con niñas y niños en sus prácticas de movilidad en la Isla Huar.

Conocer los ritmos y tiempos de movilidad cotidiana de niñas y niños en la Isla Huar.

Explorar en las sensorialidades de niñas y niños que habitan en la Isla Huar en sus prácticas de movilidad cotidiana.

Examinar futuros de movilidad proyectados por niñas y niños de la Isla Huar.

3. ANTECEDENTES GENERALES

Algunas consideraciones generales extraídas de la Estrategia Regional de Desarrollo de la Comuna de Calbuco (2010), del Centro de Información de Recursos Naturales (2021), Instituto Nacional de Estadísticas (2021) y de la Biblioteca del Congreso Nacional (2021).

La Región de los Lagos se localiza entre los paralelos 39° 15' y 43° 40' Latitud Sur, en una zona en que se unen la parte continental e insular del Sur de Chile, tiene 169 islas e islotes, 29 lagos y lagunas y un borde costero navegable de 6.500 km, incluyendo ríos y borde marítimo fluvial y lacustre. Posee una superficie aproximada de 67.013,1 km², la quinta de mayor tamaño del país, representando cerca del 10% del territorio (Estrategia Regional de Desarrollo, 2010). La región de Los Lagos posee alrededor de 4.600 km. de borde costero lineal. Las islas que posee esta región suman 2.900 km. de largo, otra cifra de grandes proporciones (Álvarez, 2018). Las características geográficas únicas, la dispersión poblacional, unidas a la ruralidad generan severos problemas de integración. Los territorios enclavados en la cordillera, algunos insulares,

o en algunas zonas del borde costero, comparten el mayor déficit de servicios básicos y sociales (Estrategia Regional de Desarrollo, 2010).

En términos de población, El 65,2% de la población habita en áreas urbanas, mientras que el 34,8% es población rural, experimentando esta última un descenso paulatino en los últimos períodos intercensales (Estrategia Regional de Desarrollo, 2010). La orografía y la influencia oceánica y lacustre determinan las características climáticas, en que se diferencian los tipos clima: templado cálido lluvioso con influencia mediterránea; templado cálido lluvioso con descenso estival de las precipitaciones; templado cálido lluvioso; frío lluvioso y; clima de hielo en altura (Estrategia Regional de Desarrollo, 2010).

Respecto a la comuna de Calbuco y de acuerdo al Censo de Población y Vivienda del año 2017, la comuna de Calbuco posee un total de 33.985 habitantes, de los cuales 17.104 son hombres y 16.881 son mujeres (Biblioteca del Congreso Nacional, 2021). La población distribuida por rango etario hasta los 64 años es homogénea. Sin embargo, la categoría con mayor concentración de población se encuentra en el rango de 45 a 64 años (INE, 2021). Hasta los 14 años había al 2017 un total de 7.238 habitantes que representan el 21% de la población de la comuna. En tanto la tasa de natalidad y mortalidad señala para la comuna que para el año 2016 hubo un 11,8% de tasa de natalidad y un 9,6 de tasa de mortalidad (Biblioteca del Congreso Nacional, 2021).

Es relevante el alcance respecto a que la mayor concentración de empresas está en el sector comercio. A nivel subrubro económico destaca explotación de criaderos de peces y productos del mar con 40 empresas, representado el 11,8% del total de empresas de la comuna. Le sigue el subrubro construcción con 27 empresas equivalente a 7,9% del total y otros tipos de transporte por vía terrestre, correspondiente a 24 empresas que representan el 7,1% del total (CIREN, 2021).

La Isla Huar es la 2º isla más grande del archipiélago. Se encuentra a 15 millas al sur de Puerto Montt y bajo los 41°43' de latitud y 72°50' de longitud, al este de Calbuco, separada del norte de tierra firme por un pasaje hondo de dos kilómetros de ancho. Está dividida en 12 sectores, algunos de ellos como Chipue, La Redonda, Los Cuervos, Las Pampitas, Quetrolauquén, Colhue, Alfaro, Choncoihue, Chauque, Nalcahue, Chucagua, Chancura e isla Mailliña, la cual queda conectada a Huar “cuando hay marea”. La isla se caracteriza por la buena agricultura y calidad de sus tierras. Actualmente tiene 1750 habitantes en una dimensión geográfica de 3.600 hectáreas.

Un mayor desarrollo sobre antecedentes relevantes sobre la Isla Huar se expone en el siguiente apartado.

3.1 Isla Huar: Contexto geográfico

“Se dice Huarunos y huarunas, tío”

¿Qué significa Huar?, pregunté a niñas, niños y adultos. No fue unánime. La Sra. Angélica Marín, donde me alojé, me dijo, “lugar de abundancia”. Su hija, Romina Marín, Educadora Diferencial de la Escuela de Quetrolauquen, me dijo que no tiene una traducción literal. Los niños y niñas me dijeron a coro: “Lugar de brujos tío”. Entremedio de las opiniones de niñas y niños pude escuchar también: “Es el nombre de un Chono”. Lo cierto es que, establecida en Julio de 1713 con el nombre de villa de San Felipe de Huar, su nombre derivaría del primer indígena Chono que vivió en la isla, llamado Huercán o Hueraman.

Un poco de historia. Me contaron que la isla fue poblada por diferentes tribus de recolectores, de ahí que existan depósitos de conchas de mariscos, más conocidas como conchales. “Los Chonos vivían en la isla”, me contaron los niños/as en la escuela. En un salto en el tiempo, en 1710 se estima el comienzo de un poblamiento permanente cuando los jesuitas instalan la misión San Felipe de Huar, con el propósito de sedenterizar y evangelizar a 30 familias de Chonos que se encontraban de paso en la isla. En 1718, los Chonos abandonan Huar en resonancia con su vida nómada. La isla se siguió poblando con familias españolas que provenían del Fuerte San Miguel de Calbuco. Con el paso del tiempo fueron familias formadas por españoles y ex-soldados en campañas organizadas por los jesuitas quienes migraron hacia las islas y de ahí a otras partes. Algunos se quedaron.

La presencia de los Jesuitas tuvo incidencia tanto en la migración, poblamiento y obviamente en la profunda religiosidad católica en la isla. De ahí que, por ejemplo, cuando la lancha llega a la isla, en dos de sus tres paradas, Chucagua y Alfaro lo primero que se distingue a la distancia son sus iglesias de tejuela de Alerce, una amarilla y la otra pintada de rojo. En la isla, existen 5 Iglesias, cada una con su respectivo cementerio. “Los muertos se ponen pesados cuando se mueren y no quieren salir de sus casas... por eso el cementerio tiene que estar cerca, imagínese llevando al muertito de un lado a otro de la isla...”, me dice la Sra. Angélica Marín, y agrega: “En la Poza está la iglesia de Lourdes, en Alfaro la Inmaculada, en Chucagua la Candelaria, en Nalcahue la Jesús de Praga y en Quetrolauquen la del Transito”, me enumera mientras conduce su todoterreno golpeado por los caminos de ripio. En la isla se celebran fiestas religiosas

católicas, donde los habitantes se reúnen a realizar vigiliat. Una de las principales es la Fiesta de Lourdes, que se celebra el día 11 de febrero de cada año en el sector La Poza.

Es relevante como niños y niñas de la escuela Quetrolauquen, al preguntarles qué les contarían de la isla a niñas y niños que no la conozcan, muchos/as hablaron de los Chonos. Los Chonos, que navegaron el archipiélago de Chiloé y la península de Taitao, también tienen historia que contar desde la Isla Huar. En sus dalcas, como se llamaban sus canoas, viajaban en grupos dedicándose a la caza de lobos marinos, peces y aves, así como también a la recolección de mariscos, labor asociada a las mujeres (Memoria Chilena – Biblioteca Nacional de Chile). En sus idas y venidas por los canales del sur y tras la conquista española de Chiloé, los Chonos establecieron vínculo con la población Chilota y con los misioneros jesuitas. Es así que, en 1710, un grupo de Chonos se establece en la Isla Huar, dejando atrás, temporalmente para la mayoría, sus raíces nómadas. Algunos de ellos fueron evangelizados y se quedaron en la isla. La mayoría, sin embargo, volvieron a los canales del sur y a la vida nómada que se les quería arrebatar según los designios de Dios. Ya en 1718 la misión jesuita en la isla prácticamente había desaparecido. La matrícula de la misión circular jesuita del año 1735 señala que sólo 9 familias de *chonos* quedaron residiendo en Huar (Almonacid, 1992). Con el tiempo, con el progresivo mestizaje y aculturación hacia fines del S. XVIII, los Chonos ya habían desaparecido como tal y se habían mezclado con la población Chilota.

3.2 Geografía física y política de la Isla de Huar

La siguiente información se extrae del Instituto Geográfico Militar, (2009), Municipalidad de Calbuco, Instituto Nacional de Estadística, (2021), fuentes de isleños y mi propia observación.

La Isla Huar o Guar, que pertenece a la comuna de Calbuco, a 15 millas de Puerto Montt alguna vez fue parte de lo que se conoció como el Departamento de Carelmapu, hasta 1928. La isla mide de este a oeste unos 9 kilómetros y unos 3 de norte a sur (IGM, 2009). Su superficie de 35 kilómetros cuadrados se compone de lomajes que se definen de baja altura, aunque recorriendo la isla se entiende cuando niñas y niños hablan de “meterse en el monte” y con esto planteo que estando en el lugar esos lomajes se ven grandes, amplios y que tocan el horizonte de lo que uno puede ver. No estuve en lugares en que pudiese ver desde determinada altura el mar al otro lado. En el monte hay arrayanes, luma, ulmos, entre otras especies.

La isla se caracteriza por ser tierra fértil para los cultivos: arvejas, papas, habas, entre otras. Sin embargo, como me contaba la Sra. Angélica Marín, “para huertear tiene que haber tiempo bueno”, le pregunté si tiene invernadero, me dijo que ya no, el último temporal se lo había volado. Vi ovejas, gallinas, gansos, y uno que otro caballo. Lo que vi coincide de cierta forma con las crianzas de ganado vacuno, lanar y porcino que la literatura cuenta sobre la isla.

En un día de temporal, la luz amenazaba con cortarse. La nieta de la Sra. Angelica junto a un amigo de ella de la misma edad jugaban con un juego de mesa: Monopoly. Pregunté si tenían velas. No tenían. Antes no faltaban, me decía. Desde el año 2005 la isla cuenta con luz eléctrica prácticamente en todos los sectores. La luz seguía pestañando, pero no se cortó. El clima templado frío lluvioso de la isla se hace sentir, cuando esa lluvia pega de costado viniendo del norte (está de norte se dice en el sur).

Hace unos años la Isla Huar contaba con 5 escuelas: Dolores Cattín de La Poza, Quetrolauquén, Pedro Barrientos de Nalcahué, Alfaro y Chucahua. Después del incendio del 2010 en la escuela Quetrolauquen, se reconstruye para que el año 2015 se refundara como Escuela Unificada de Isla Huar. Actualmente, y como informa el Sr. Felipe Aguilar, jefe comunal de convivencia escolar, la matrícula en la escuela unificada de Quetrolauquen es de 62 estudiantes, 26 en la escuela de Chucagua y 2 en la escuela Pedro Barrientos. Esta investigación se realiza en conjunto con estudiantes y profesores colaboradores de la Escuela Unificada de Huar. Luego de terminada la educación básica, los y las jóvenes de la Isla Huar completan su educación media en liceos y colegios de Puerto Montt y/o Calbuco fundamentalmente, aunque también salen a Chonchi (Chiloé) u otras ciudades al norte de Puerto Montt. Cabe señalar, que hoy en día la continuidad de estudios de jóvenes de la isla es prácticamente total respecto a los niños y niñas en edad de cursar su enseñanza media. Es más, también están los casos, como el de la profesora Romina Marín y Catalina Marín quienes estudiaron su enseñanza básica en la isla, estudiaron en Puerto Montt su enseñanza media y su enseñanza superior, y hoy son profesionales de la Escuela Quetrolauquen.

En relación a centros asistenciales en salud, la isla cuenta con dos postas de salud rural, ubicadas en Quetrolauquen y Alfaro respectivamente. Ante la inevitable pregunta: ¿Cómo lo hacen cuando hay una persona que necesita atención de urgencia? La Sra. Angélica Marín me cuenta que hay dos alternativas: Salir con “lancha rápida” o bien por helicóptero. También la isla cuenta con un retén de carabineros ubicado en el sector de Alfaro que depende de la cuarta comisaría de Calbuco.

Según el Centro de Información de Recursos Naturales (2021), la economía de la isla se define como una economía de subsistencia, lo que significa que las familias hacen uso de los recursos disponibles asociados a los recursos naturales: la pequeña agricultura (cultivo de hortalizas como papas, lechugas, etc.), ganadería de ovinos en pequeña escala, la pesca, la recolección de mariscos y otros recursos naturales. Otro rubro en ciernes es el turismo y los emprendimientos de hospedaje de las familias que han recibido el apoyo de los programas de microemprendimiento. Obviamente, que el impacto de la empresa salmonera en la toda la zona ha producido una migración de la tierra al mar en búsqueda de mejores oportunidades ya sea como operarios o en labores de buceo. Esta reflexión es común de escuchar en la isla, si bien, el trabajo en el mar es parte del ser isleño, el paso del cultivo de la tierra a los cultivos de salmones se ha transformado en una nueva vía de sustento y trabajo de gran relevancia. En términos de género se habla más de hombres trabajando en la empresa salmonera, aunque también las mujeres se han incorporado a ella.

En términos de conectividad, es clave decir: “según las condiciones”, “en condiciones normales” o bien, “depende como esté el tiempo”. Porque las salidas de las lanchas o de la barcaza siempre dependen de las condiciones climáticas. En la isla me explicaron que con vientos de hasta 50 km las lanchas pueden salir, con más de 50 km los puertos cierran. Ahora bien, en condiciones normales la isla se comunica con Calbuco mediante lanchas, que tradicionalmente zarpan desde Colhue y Alfaro a las 7:30 y 8:00 respectivamente y en la tarde ambas regresan a sus sectores a las cuatro de la tarde, esto es de lunes a sábado, mientras que los días domingos salen de la isla a las 13:30 y regresan entre las 16:00 y las 17:00. También salen lanchas desde la isla directo a Puerto Montt que zarpan a las 7:30 am y vuelven a la isla a las 15:00 hrs. En verano este horario se modifica, y las lanchas que salen desde la isla salen entre las 14:00 y las 15:00 en la tarde y vuelven a las 17:30. Lanchas como la Galaxia IV, Manantiales III y Don Benjamín son las lanchas que tienen recorrido frecuente. Desde Calbuco a la isla el valor es de 300 pesos. De la Isla a Puerto Montt el costo del viaje es de 2.500.

Sin duda, que la llegada de la barcaza fue un acontecimiento importante. No tuve la oportunidad de viajar en ella, solamente en lancha. Sin embargo, pude ver desde la costanera de Calbuco como embarcaban en cierta oportunidad. Las personas llevaban bolsas, sacos, materiales de construcción, entre otras cosas. Eran las 09:30 AM. También iba un bus de tamaño mediano. No vi niñas/os. La barcaza tiene por nombre Fortuna V con una capacidad para 40 personas y fue algo anhelado por mucho tiempo por la comunidad de la isla. Como ya planteaba, los isleños han visto en el turismo rural una oportunidad, y también así se los han hecho ver

desde el gobierno comunal, asesorándolos a través de programas de desarrollo, con intermediadores que desarrollan proyectos, para que las personas que posean un emprendimiento puedan beneficiarse de esta apertura al turismo. De este modo, la barcaza para muchas y muchos significa una oportunidad. Pero no solo en relación al turismo, sino que también para que puedan llevar sus animales a las ferias o con una comodidad que las lanchas no siempre otorgan, sobre todo al desembarcar.

3.3 Insularidades e Identidades

¿Dónde surgió la vida?, Korenaga y Rosas sugieren una respuesta: “la vida pudo comenzar en estanques calientes, acumulaciones de agua en islas primigenias que surgieron desde el fondo marino hace 3.500 millones de años” (Rosas & Korenaga, 2021). Parece que las islas no son solo terreno fértil para los antropólogos/as, sino es el fundamento de la existencia misma. Como señalan en el Núcleo de Investigación de la Realidad Insular, (2023), “la antropología moderna (la de los etnógrafos) comenzó en las islas. La expedición al Estrecho de Torres, Boas en la isla de Baffin, Radcliffe-Brown en las Islas Andaman, Malinowski en las Islas Trobriand, Margaret Mead en Samoa”, es una muestra de esa fertilidad que sigue dando brotes hasta el día de hoy.

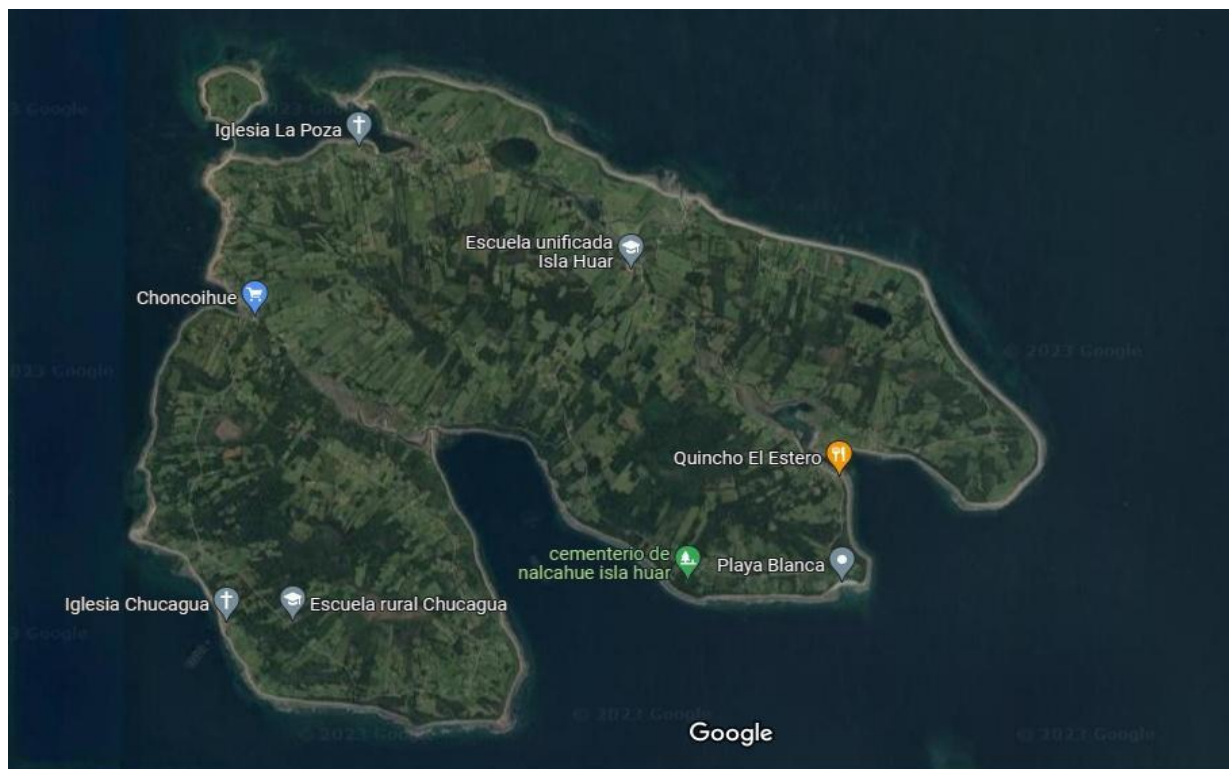
La isla, como esa masa de tierra rodeada por agua, parece delimitarse en fronteras naturales que uno tiende a relacionar con la dificultad. Sin embargo, a las islas se llega, se nutre desde afuera y necesita de ese afuera. Como el ir y venir de los isleños “al pueblo” para comprar “lo que hace falta”; porque fue de la migración de afuerinos los que se hicieron isleños; porque no es necesariamente aislada de todo lo demás y nunca una isla esta desierta del todo. El límite parece ser, como plantea Heidegger, donde todo comienza (Núcleo de Investigación de la Realidad Insular, 2023).

Las islas se mueven, me dijo un niño cuando le conté que iba a conocer la Isla Huar. Las islas se mueven entre el adentro y el afuera, entre la tierra y el mar, entre el buen clima y el mal clima, entre el viento de más de 50 km y el viento de menos de 50 km. Las islas se mueven. Y es el movimiento, ese ir y venir, lo que caracteriza al mundo de lo rural y también al mundo de lo insular. Como plantea Baldacchino, (2003), los isleños han necesitado del contacto con el exterior para su sobrevivencia, por ende, el movimiento es parte trascendente de su existencia. Esa forma de ser, trasunta entonces a la identidad que, además de relacionarse con la propia insularidad y el aislamiento, también tiene que ver con la migración y la movilidad (Lazo & Carvajal, 2018).

Lo anterior adquiere sentido en tanto la insularidad constituiría en si misma un rasgo de identidad territorial, como plantea Hernández, (2010), al señalar que “dota a determinados ámbitos espaciales de características específicas, únicas y permanentes”. Dicha identidad territorial, según Hernández, marcaría la distinción con la identidad continental. De ahí que el isleño, como la literatura consigna, es un navegante, un explorador aventurero o también un desterrado. No obstante, es interesante reparar en lo que Clifford, (1995) plantea respecto a que la identidad (fronteriza) sería coyuntural y no esencial, en coherencia con quienes plantean en razón de los territorios serían procesos de producción temporales y finitos, donde los significados serían comprensibles desde los marcos sociales desde donde se proyectan.

Sin embargo, la insularidad o la noción de ella, debiese ser entendida, según plantea Brinck y Morales, (2007), más como un hecho cultural que una sumatoria de distinciones de índole geográfica, y sobre todo, considerando la importancia del aspecto relacional con el exterior y no necesariamente como sinónimo de aislamiento. Como plantea Saavedra, (2011), los archipiélagos son territorios de diásporas y migraciones, de ahí que, por ejemplo, la movilidad en las islas de Chiloé, el Seno de Reloncaví, el archipiélago de Calbuco, y más al sur, sea decisiva en la construcción identitaria de las costas sur australes. Una tensión es clave, según Saavedra: la localización y la movilidad.

Han sido importantes los aportes de Álvarez y Hidalgo, (2018) quienes analizan los cambios en los patrones de movilidad en el mar interior de Chiloé, en relación con la identidad, las condiciones normativas y educacionales que influyen en el ser insular. Actualmente, señalan los autores, las nuevas generaciones se fugan rápidamente hacia las ciudades en busca de porvenir dejando las islas pobladas solo por personas de la tercera edad. Es interesante que al envejecer la población, niños y niñas pierden la posibilidad de aprender de eso que les era propio y que en la actualidad no les es transmitido.



Isla Huar / Imagen satelital, Google



Isla Huar, sector Quetrulauquen / Imagen satelital, Google

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Espacio Isla, ¿Lejos para quién?

No creo haber tomado mal el tiempo. Pero la lancha hacia Huar debe haberse demorado 1 hora y 15 minutos... a Chucagua. A Colhue, llegó a las 2 horas de haber zarpado desde “La Vega”, en Calbuco. No lo encontré lejos ni un viaje poco amable. Sin embargo, cuando debía volver, no pude. Un temporal se desató y no pude volver. Tuve que quedarme en la isla, y si, para alguien que no es de la isla y que está habituado a la inmediatez de la ciudad, todo parecía lejos e inalcanzable. Pero sentirme aislado, creo que tiene sus matices.

Como plantea Innerarity, (2020), nuestra civilización se ha construido sobre la distancia, pero su imaginario echa de menos la cercanía. Es así que, como refiere Aliste (2017), la constitución de los territorios periféricos como podríamos considerar a las islas es, en definitiva, una producción histórico-geográfica. Esta consideración, la de las islas y lo periférico, su lejanía, el aislamiento, sería la construcción de un espacio como un factor asociado a lo objetivo (Lindón 2012). No obstante, hay todo un proceso de producción de sentido y significación de dicho espacio, que hay que valorar y/o atender, señala Lindón. Del mismo modo, la autora enfatiza en que las territorialidades también se nos imponen a partir de lo cual fijamos un sentido o significación espacial. ¿El espacio como naturaleza muerta?, diría que nada más alejado de la realidad de un espacio que vive en movimiento, sin embargo, algunos autores plantean que el “paradigma espacio” ha mantenido “la impronta de lo inerte, lo estable, lo fijo, es decir, de una naturaleza muerta” (Foucault 1967; Lindón, 2012; Nogué, 2006; Zusman 2013).

Como ya se dijo, la construcción del espacio va más allá de lo objetivo. No es algo solamente asentado en lo material o físico sino también en su proyección simbólica, dice Zusman, (2013). Es decir, lo geográfico más allá de la materialidad, al objeto frente a un sujeto puro e incontaminado. Pech, (2008), señala que de forma simultánea y dialéctica existe una producción y reproducción de significados entre el grupo que habita ese lugar fronterizo y el que incide o busca dirigir sus destinos. Si asumimos o relacionamos a lo insular como espacios fronterizos, me pregunto que, ocurre con las prácticas y su relación con el espacio, sin las abstracciones o simbolizaciones que estos autores plantean. Sin duda, que en el ámbito de la geografía se marca la necesidad de un reenfoque al hablar de geografía(s), dando el giro hacia los contextos de producción de saberes y prácticas territoriales (Lindón, 2012; Zusman, 2013).

Pero volvamos a la pregunta inicial de este apartado: ¿Lejos para quién? Porque es indudable que al hablar de la insularidad nos lleva a pensar en la lejanía, lo fronterizo, como ya se planteaba, o con el aislamiento. Ahora bien, como señala Amigo, (2017) el aislamiento, como un concepto histórico, también está sujeto a cambios y re-significaciones. Y como concepto que se resignifica en su tránsito histórico, pienso en lo político de estas resignificaciones. Es así que Amigo refiere a los imaginarios territoriales modernos del Estado Chileno, por ejemplo, al hablar de insularidad. De este modo, “el aislamiento se presenta como el antónimo de integración y sociabilidad, conceptos que son vistos con un valor positivo en la conformación del Estado-nación, el cual requería la integración espacial como requisito de la configuración de la identidad territorial” (Amigo, 2017). De este modo, aislamiento es separación, incomunicación, algo que se debe remediar para instalar el desarrollo. El mismo autor señala que, en el primer documento de la SUBDERE, (2008), se define territorio aislado como un territorio con problemas de accesibilidad, población escasa y dispersa, y con baja presencia estatal, lo que se traduce en una situación de desventaja y desigualdad social.

Aliste, (2017) se pregunta: ¿Desde donde pensamos a las islas y su vida en ellas? ¿Qué proyectamos? De ahí que, como plantea Ther (2012) sea relevante atender a lo vivido como prácticas y sus agentes locales y también hacer foco en lo normado. ¿Desde donde pensamos las islas?, pregunta Aliste. Desde las prácticas será pensada al menos en este estudio, le respondo a Aliste.

4.2 Temporalidades en pleno temporal

El apartado anterior, trató del espacio. Ahora veremos qué pasa con el tiempo. ¿Qué entendemos por tiempo? Sin duda, que la conceptualización de tiempo es relevante en la vida de las personas, “ya que está ligado a la duración de los eventos, a los procesos de cambio y a la valoración que se hace de las vivencias y las experiencias, dependiendo de la visión, uso y aprovechamiento que cada persona hace de éste” (León, 2011). Es así que, culturalmente, la percepción, noción, sensibilidad respecto al tiempo tiene sus propias particularidades. Restrepo, (1998) señala que las culturas americanas autóctonas el espacio-tiempo es cíclico y relativo y es en todo sentido sagrado. Y en ese espacio-tiempo, el mito y/o el rito “puede recrear cualquier momento del antes, el ahora o el después, incluso los orígenes mismos”. Dice Restrepo que para estas culturas, el universo se hace a cada momento, por la constante interrelación de sus componentes.

¿Cuál es el ritmo de la Isla Huar?, les pregunté a niñas y niños. La idea era que con las palmas se pudiera marcar el ritmo. Porque los tiempos del continente, supondría uno, no son los mismos que la percepción del tiempo que tendrían los isleños. Omerod (2012), plantea que “todos exploran la forma en que el mundo social está constituido por sistemas adaptativos complejos que se extienden sobre el tiempo-espacio. Estos sistemas son al mismo tiempo robustos y frágiles”.

El tiempo no sería solo una cualidad física y por supuesto vital en nuestro entramado de existencia, sino que también, como dice Guadalupe Valencia, (2007), “el tiempo, cualquier tiempo, es siempre un producto de la vida social, del conjunto de relaciones significativas que la estructuran”. Es relevante que aparece lo relacional, lo que nos acerca al posicionamiento que busco establecer. Amigo (2017), refiere que lo geográfico sería la simbiosis de temporalidad y espacialidad. Es decir, la comprensión de lo geográfico llevaría consigo un modo de visualizar el tiempo y el espacio.

Es relevante, sin duda, que si lo geográfico llevaría un modo de visualizar tiempo y espacio, existiría entonces una tensión entre lo que ese tiempo y ese espacio refiere para lo urbano y para lo rural; para lo continental y lo insular. Innerarity, (2020) refiere que “Todos tienen tiempos muy diversos y chocan continuamente”. En ese choque, cual guerra desigual, los sistemas con un ritmo lento, por hacer la distinción, son aplacados por la imposición de los ritmos temporales más rápidos.

Pensemos, en la relación temporal que existe entre los seres humanos de un territorio-espacio determinado con el medio natural del que son parte. En esa relación, por ejemplo, es que los Aymaras tienen la destreza “para relacionar atenta y activamente los diferentes contextos de la vida –en sus dimensiones temporales y espaciales– que permiten la convivencia de los integrantes del mundo”. (Arnold y Yapita 1992, 1998; De Munter 2007, 2009, 2010). De aquí, existan los calendarios agrícola de los Aymara y los rituales como *jallu pacha*(tiempo/espacio de lluvia). “Se trata de uno de los momentos culminantes de las prácticas del ayni, que constituyen el motor mismo de los ritmos espirálicos de ese calendario ritual-agrícola” (De Munter, 2016). La Sra. Angélica Marín, me dijo (fijese cuando haya luna (llena) y se viene a mariscar”, tiene que haber marea, me dijo. Que haya marea hace referencia a que haya marea baja. Lo que la Sra. Angélica me dice estaría en una relación tiempo/espacio de marea, que permite mariscar. Para las culturas americanas autóctonas el espacio-tiempo es cíclico y relativo y es en todo sentido sagrado (Resptrepo, 1998). Tomando a los ritos, por

ejemplo, Restrepo plantea que inmersos en un espacio-tiempo cíclico mayor, el rito puede recrear cualquier momento del antes, el ahora o el después, incluso los orígenes mismos

Sin embargo, los ritmos acelerados de los tiempos actuales, tocarían también la vida insular en su ritmo distinto. Rosa, (2018), señala que sin ser un impulsor de la “lentitud”, “sería imposible ir más despacio en una sociedad moderna y capitalista, en la cual la velocidad es un factor constitutivo, y además la lentitud *per se* no es deseable: un camión de bomberos lento es peligroso y una conexión a Internet lenta es insoportable”. El ritmo de vida en una isla como Huar sería distinta que la vida en una ciudad como Puerto Montt, por poner un ejemplo, pero a la vez y en coherencia con lo que plantea Rosa, es innegable como la Modernidad ha ido transformando el tejido temporal de la isla, por ejemplo, con la nueva barcaza o con la presencia de las lanchas rápidas de las salmoneras o con los buses o micros que llevan a niños y niñas a la escuela. Y si, como dice Rosa: “la modernidad, en su corazón, es la dinamización del mundo en su realidad material”, ¿Qué dinamización material vemos en una isla como Huar?: En la Isla Huar existe hoy movilización como micros de acercamiento para los niños y estos no tengan que caminar como antes sus padres lo hacían; existe una barcaza que permite que muchas familias tengan autos y camionetas; existe un flujo de personas que van y vienen que no necesariamente “son de la isla”; el turismo rural adquiere fuerza, con ello la economía adquiere otro ritmo; las salmoneras y sus centros de cultivo han acelerados los procesos de vida en la isla, etc. Y hablo de procesos, porque como plantea Rosa: “la Modernidad se trata de la aceleración del tiempo, dijo una vez Peter Conrad. Sin embargo, creo que no es el tiempo mismo el que se acelera, sino los procesos en este” (Rosa, 2018). Sí, el internet en la isla corría más rápido que en cualquier ciudad hiperconectada... si hay buen tiempo (clima), eso sí.

Esta tensión de aceleraciones y ritmos generaría crisis, argumenta Rosa, lo que llama problemas de desincronización entre la modernidad y los tiempos naturales. Y va más allá. Para Rosa, (2018) hay una necesidad permanente de optimización y maximización, y eso es lo que Rosa llama una aceleración totalitaria ya que afectaría a todos aunque de formas distintas. La profundidad de este autor, hace me sitúe un poco más en lo que plantea. Actualmente seríamos, según refiere, ante la imposición del tiempo acelerado, sujetos de culpa. También señala que la velocidad de hoy trasciende en todas las esferas de la vida, desde lo íntimo y privado, hasta lo social y extimo. Si la velocidad es totalitaria, como plantea Rosa, me pregunto: ¿Cómo se ven presionados por la inmediatez los isleños/as? ¿Qué ocurre con los ritmos y la aceleración moderna en los niños/as?

Piaget, (1978), autor de “El desarrollo de la noción de tiempo en el niño”, considera que el concepto de tiempo es difícil de comprender por los niños y las niñas, pues es abstracto e intangible; el niño vive la experiencia temporal situado más en el presente. En el mismo ámbito, Piaget desarrolla la recíproca relación entre el tiempo y la velocidad asociada a la dimensión espacial. Para Goris, (2006) la conceptualización del tiempo en niños y niñas si bien se inicia en la infancia “se desarrolla conforme las personas maduran, en un contexto social y cultural dado”.

No puedo dejar de mencionar las concepciones que Restrepo, (1998) hace respecto al tiempo en relación a la cosmovisión. El autor señala, que “las culturas americanas autóctonas no tuvieron, ni tienen, esa categórica diferenciación entre tiempo sagrado y profano ni la idea de un tiempo circular”. Para ellos el espacio-tiempo es cíclico y relativo y es en todo sentido sagrado. Es así que, respecto a lo que Restrepo plantea en relación al rito, este no tendría una temporalidad única, sino que se puede recrear en cualquier momento “del antes, el ahora o el después”, ya que estaría inmerso en un espacio-tiempo cíclico mayor. El autor además entrega una reflexión crítica relevante, al señalar que la secuencia del tiempo y el espacio separados, lineales y absolutos debe romperse, ya que tiene un sentido homogeneizador y falseado de la historia (Restrepo, 1998).

4.3 El giro hacia la movilidad

El giro hacia la movilidad, es más que el ir y venir de lo estático a lo móvil, claro está. En voz de Cresswell, (2010), debemos considerar las movilidades como constelaciones donde dialogan tanto formaciones históricas como geográficas. Es decir, y en palabras de Lazo, (2017) en la movilidad hablan el movimiento físico, las significaciones y las prácticas. Si las movilidades se expresan en distintas dimensiones que dialogan, podríamos tomar lo que algunos autores como Latour, (2005) y que toma Lazo para explicar los ensambles en la movilidad.

Las movilidades en un tiempo-espacio determinado, en territorios delimitados o no, se configuran como acontecimientos a través de los cuales se expresan necesidades sociales y son, indudablemente, fuentes para entender distintos procesos que nos pueden hablar de exclusión y/o desigualdad. (Ramírez, 2009; Jirón y Mansilla, 2014). Es así que, autores como Ascher, (2005) o Román, (2014), reconocen que la movilidad es un derecho o bien una necesidad inherente al ser humano. Jirón, (2014) por su parte, plantea las desigualdades existentes en las dinámicas de movilidad, lo cual tiene injerencia en las oportunidades de desarrollo, por ejemplo, en las áreas urbanas. En este mismo tenor, Avellaneda, (2008) enfatiza en que la cohesión social

se puede medir “a partir de la igualdad de oportunidades que tienen sus habitantes para participar (o no) de la vida en la ciudad”.

Lo que plantea Avellaneda respecto a la movilidad en relación a la vida en la ciudad, me interroga respecto a esa “movilidad otra”, a la movilidad rural o la movilidad insular. Si bien, como plantea el título de este apartado, en la última década se ha experimentado en las Ciencias Sociales un giro hacia la movilidad considerando la importancia que ha tenido en el análisis de los procesos sociales (Cresswell, 2006), y entendiendo que tiene un papel clave en la generación de subjetividad (Adey, 2009), no ha existido, sin embargo, la misma intensidad de aproximaciones en la investigación sobre esas otras movilidades. Ya lo plantean Sheller y Urry, (2007), quienes señalan que las investigaciones se centran en mayor medida en espacio urbanos, donde otros entornos, otras personas, otros discursos que ocurren en otros territorios tales como islas, mares, etc., no han sido del todo considerados (Vannini, 2009). Retomaremos esto más adelante.

Sheller y Urry, (2007) respecto a este giro hacia la movilidad, señalan la importancia de examinar el rol de las movilidades en las prácticas sociales así como comprender los diferentes modos de movilidades y sus combinaciones. A saber: viajes virtuales, imaginarios; circulación comunicativa; movimientos físicos de personas y objetos, redes, relaciones, flujos y circulación, y no lugares fijos; esto, desafía la idea del espacio como un contenedor para los procesos sociales (Elliott y Urry, 2010). Jirón y Mansilla, (2014), aporta la mirada de que las experiencias de esas movilidades aporta a las experiencias en la vida de las personas. Otro elemento a destacar es que al existir diferentes modos de movilidad se presentan complejas combinaciones de movimientos y anclajes. Lazo y Calderón (2014) refieren en relación a los anclajes que el territorio no es un receptáculo pasivo de lo que ahí ocurre, sino que ofrece los anclajes necesarios para la experiencia.

Graham y Marvin, (2001), las movilidades se organizan en sistemas que presuponen infraestructuras móviles. Cuando se habla del paradigma de las movilidades, se plantea que las prácticas sociales pueden emerger a través de lo “no planeado”, donde las personas pueden innovar y/o combinar diferentes sistemas. Es así que, las prácticas sociales se van transformando en el tiempo, desde el pasado, pasando por el presente y proyectando un futuro, lo que ha permitido que se abran campos de investigación en campos variados pero articulados, desde el transporte a los usos de suelo, por nombrar algunos ejemplos (Sheller y Urry, 2018). Un punto importante a considerar respecto a los campos de investigación, es que si entendemos

a la movilidad como un emergente de prácticas sociales que también producen “lo social”, se debe considerar entonces, las distinciones necesarias cuando hablamos de movilidades, ya que ese ejercicio puede ser desigual (Bergmann y Sager, 2008).

Cresswell, (2010) al hablar de movimiento lo relaciona indefectiblemente con el lugar y la experiencia. Para esto, no podemos dejar de tomar en cuenta los propósitos de los viajes, su finalidad, los ritmos, las rutas, entre otros aspectos que configuran las movilidades. A su vez, las movilidades significan distinto según los contextos socioculturales e históricos. Las circunstancias hacen de las prácticas de movilidad signifiquen distinto (Lazo y Carvajal, 2018). Como plantea Cresswell, (2010), ciertas formas de movilidad poseen significados que son cultural y socialmente codificados. De ahí que, como señala Lazo y Calderón, (2014), tanto las características individuales que conforman los desplazamientos y el territorio en donde se realizan los traslados sean factores significativos.

Queda claro que la movilidad es más que un mero desplazamiento, como dice Avellaneda, (2011) la movilidad debe comprenderse como un importante capital social. Es así que, las personas que forman parte y a la vez dan vida a esas movilidades se convierten en los sujetos de esa movilidad, y por ende, en sujetos de estudio. Creswell, (2010) identifica tres dimensiones que se asocian al concepto movilidad: Movimiento, Representación y Práctica. Si la primera refiere al traslado de un lugar a otro dentro de un territorio y la segunda recoge las representaciones tales como libertad, rebeldía, etc.; la tercera tiene que ver con las experiencias en tanto prácticas de movilidad de cada persona con el espacio y los procesos singulares que ahí se vivencian a través de esas prácticas.

Si Creswell plantea una triada asociada a la movilidad, dimensiones dice el autor, su abordaje debe ser de forma integral, señala Román, (2014), ya que la experiencia individual y la colectiva y también el espacio son importantes. Otra vez aparece el espacio, que como plantea Román “se concibe como soporte físico, pero también como un agente que define, modula y altera a las personas y su bienestar”.

Anteriormente, se planteaba la interrogante sobre las movilidades en contextos de insularidad y el desarrollo que ha tenido desde que el paradigma de las movilidades se vuelve relevante. Como afirma Baldachino, (2007) las comunidades isleñas de una u otra forma han vivenciado lo que las movilidades desde otros contextos se impone. Es así que, y como así lo demuestra el caso de Chiloé (Ther, 2018), las exigencias que la impronta de las movilidades

hace que estas realidades insulares, como Chiloé, deban enfrentarse a transformaciones espacio-temporales no menores (Lazo y Carvajal, 2018).

La experiencia de movilidad archipelágica tiene la característica dicotómica de mar y tierra, isla o continente, o bien, como plantea Lazo y Carvajal, (2018), las desafían. Lo que debe ser un fundamento a la hora de estudiar las movilidades archipelágicas es considerar el archipiélago no como algo estático sino como ensambles, redes, tejidos múltiples de movilidad (Stratford et al, 2011 en Lazo y Carvajal, 2018). Y es relevante la mirada de como las tecnologías aportan a la movilidad isleña. Pudiésemos considerar, sin embargo, que el verbo aportar supondría una valoración. No lo sabemos ahora, puede ser más adelante en esta investigación. Lo cierto es, que como plantea Baldacchino (2006), nuevas y otras materialidades parecen aportar a la movilidad isleña. A lo anteriormente planteado, como dice Vannini en Lazo y Carvajal (2018), las dinámicas actuales en la constitución de las relaciones sociales, relación mediante con las movilidades, pondrían en entredicho el arraigo de los seres humanos a lugares fijos.

Es cierto que las movilidades archipelágicas se caracterizan por las discontinuidades y por cierta atmosfera sensible, poética y de atmosferas afectivas, como señala Lazo y Carvajal, (2018). Puede esto considerarse un acercamiento romántico y alejado donde el isleño sea un ser humano afecto a romantizar. Sin embargo, es indesmentible que las discontinuidades que se plantean en relación a los viajes, u otras discontinuidades como prefiero plantear, son importantes de considerar. Además, como plantean autores como Ingold (2012) o Bisell (2007), citados en Lazo y Carvajal (2018), son componentes preponderantes en los viajes y en esa dialéctica de continuidades y discontinuidades.

Lo que también plantea Lazo, en este repensar las movilidades archipelágicas desde su estudio en el Archipiélago de Chiloé puntualmente, es lo que tiene relación a las tecnologías. Desde la experiencia en la Isla Huar, es evidente como se han instalado, paradigmáticamente quizás, y que juegan su papel de uno u otro modo no solo en las movilidades sino en la experiencia cotidiana de los isleños. Como dice Lazo y Corvalán, (2018), las tecnologías muestran otras formas de experimentar el territorio y su movilidad, a lo que agregó que se hacen parte y las transforman. Como señala Sheller y Urry, (2018) la experiencia de aceleración y ritmo de vida se altera aun cuando uno no deja de estar y vivir con la propia isla.

Lazo ha profundizado en las movilidades insulares y en aspectos que configuran este ir y venir entre isla y continente. De este modo, en un estudio del año 2011, señala como el uso de

vehículos y la posesión de estos sería un signo de bienestar económico de igual forma ocurriría en las ciudades, transformándose en un modelo hegemónico de movilidad. La autora habla del destiempo o el anacronismo respecto a los logros y el bienestar.

La misma autora, Alejandra Lazo, nos invita a repensar las movilidades en el Archipiélago de Chiloé en su estudio del año 2021 donde desarrolla los enfoques no representacionales para comprender las prácticas de movilidad que ocurren en territorios no metropolitanos. Nos invita a situarnos en geografías espacio-temporales en conexión con el mundo urbano moderno pero que se desarrollan en contextos insulares. De este modo, toma en consideración aspectos que no son tomados en cuenta por los enfoques tradicionales, tales como emociones, objetos, cuerpos, paisajes, entre otros. Como la misma autora señala, “las movilidades en contextos archipelágicos, deben ser capturadas desde una perspectiva híbrida, relacional y ensamblada es que deben considerarse los objetos o actores no humanos como elementos trascendentales a la hora de explicar las experiencias de los viajes” (Lazo, 2017).

Otro aporte relevante de destacar es el de Imilan (2017) y el concepto de Performance que toma Lazo en los estudios insulares donde se despliegan performance como “formas de habitar sus mundos próximos y acotados donde en sus viajes se expanden sus cuerpos y conquistan sus entornos” (Lazo, 2017). En coherencia con lo que plantea Imilan, es clave como los sujetos en el transcurso de sus movilidades articulan diversos elementos como materialidades, emociones, normas, etc. y que en su conjunto “hacen a las movilidades” (Imilan, 2017).

El caso de la espera, como elemento propio de la movilidad, lo aborda también Lazo y Carvajal (2017), como una variante e intensidad del movimiento desde las islas; una articulación del devenir. Considerar las variables afectivas como emociones, afecciones, sentimientos en relación con las infraestructuras y el clima y los territorios (Ingold, 2012) es parte de lo que Lazo desarrolla en sus estudios sobre movilidad e insularidad.

Es así que, en “Movilidad y el habitar chilote”, (2018) Lazo toma el concepto de “constelación” de Creswell e identifica en el Archipiélago de Calbuco tipos de constelaciones de movilidad que varían según ritmos atmosféricos y estacionales y como distintas constelaciones de movilidad entran en tensión y constituyen el “habitar chilote actual”.

Se han abordado las movilidades y la infancia en los últimos diez años con distintos niveles de desarrollo y enfoques. Así, los estudios de Quecha, (2014) sobre el trabajo etnográfico con niños donde profundiza en los aspectos metodológicos al trabajar con niñas y niños o los

trabajos de Cortes Morales, (2011) sobre espacialidad y movilidad de niñas y niños en Santiago; o el estudio de la misma autora sobre movilidad infantil en pandemia (2021) son muestra del desarrollo del tema en los últimos años.

Otros estudios de interés son los del Núcleo Milenio - Movilidades y Territorio (MOVYT), que en un estudio del año 2020 muestran aspectos de la movilidad interdependiente de madres y padres y niñas y niños en los viajes y/o paseos en bicicleta en la ciudad de Santiago. Movilidad e infancia también se desarrolla en el estudio del año 2015 de Villenas sobre Infancia, participación y movilidad llamado “Ciudades con vida” donde se busca reivindicar el presente de la infancia en el espacio urbano de una ciudad de España. En el mismo tenor, se encuentra el estudio de Román, (2016) sobre adolescentes, movilidad sostenible y espacio público llamado, “Las alas están en los pies”. La misma autora publica el año 2016 un estudio llamado “Infancia y movilidad, Toparse con la realidad”, donde se plantea identificar que es lo que ocurre social y culturalmente para que niñas y niños hayan abandonado masivamente el hábito de ir solos y solas al colegio, y no solo el ir y venir desde y hacia el colegio, sino que el uso y el disfrute de la calle. Avellaneda, (2015) en “Caminos escolares. Condicionantes para el éxito” hace un estudio en la ciudad de Barcelona que responde a los mismos intereses que Román planteaba en el estudio anteriormente nombrado. Como también lo hace Fernández, (2015) en el estudio “Infancia, urbanismo y miedo social: limitando la libertad de los niños” o el estudio de Pascual, (2016), ¡Queremos jugar en la calle!

Lo estudios donde se tensiona el mundo de los adultos con el mundo de la infancia, donde en el diseño y comprensión del espacio público pareciese invisibilizarse a la infancia son de gran interés puesto que otorgan una crítica a como se concibe la ciudad y el espacio público para una presencia cada vez más dependiente al mundo adulto. Es así que, estudios como el de García, (2019), “Diseñar la ciudad desde y para la infancia” o “Prohibida la pelota” de Molins, (2019) muestran esta tensión. En Chile, Valenzuela, (2017) presenta su estudio sobre “La movilidad en la vida cotidiana de los niños” en una comuna de Santiago siguen el desarrollo de esta tensión antes planteada. En México, el estudio Vargas-Silva del año 2022 desarrolla la movilidad infantil el rango espacial y la experiencia de lugar en la ciudad.

Podemos afirmar, según lo elaborado en este punto del marco y particularmente en relación a las movilidades insulares archipelágicas, que la complejidad que revestiría el aproximarse a aprender y aprehender de las movilidades isleñas, nos acercaría a la concepción de malla que Ingold (2000) plantea. Esta idea supone que las movilidades insulares son más que una red de

puntos a conectar, “hay disposiciones sensoriales y emocionales de los movimientos que revelan las relaciones entre personas, materialidades y sus entornos” (Lazo y Carvajal, 2017). ¿O se revelan en las relaciones entre personas, materialidades y entornos?

4.4 ¿Cosmopraxis o Cosmovisiones?; una aproximación hacia las Cosmovilidades

“Hacia una comunidad de prácticas y practicantes”, citando a De Munter (2016), podría llamarse también este apartado. Lo cierto es que, y en relación a lo que en el apartado anterior se planteaba respecto a que las movilidades y su tridimensionalidad, para el fin y/o principio de este estudio, el acercamiento a las prácticas de movilidad resulta un fundamento que me permitirá nutrir el análisis.

Sea red, malla o como queramos conceptualizar y representar las movilidades insulares, es fundamento para este estudio “mirar la vida social a partir de la praxis del convivir, más que de representaciones abstractas o marcos subyacentes” (De Munter, 2016). En definitiva, la convivencia entre seres en un contexto dinamizado por las prácticas, como plantea Cole (1996), en plena dimensión ecológica y cultural. Es así que, en contextos insulares, rurales, la relación en el convivir entre el hacer, el crecer y el cultivar, son dinámicas del “estando vivo” como procesos de acción y creación constantes (De Munter, 2016).

Ingold (2015) señala de que la vida social debe ser liberada de miradas antropocéntricas por ende lo social respondería más a dinámicas relacionales; líneas de vida en relación con otras líneas de vida. Una retroalimentación o aprendizaje socio-ecológico donde los experimentados educan la atención de los novatos, por decirlo de alguna manera, pero, en un constante proceso de co-participación. Según Munter, esta ontología relacional “del estar atentos” a los procesos de crecimiento del “estando vivos”, sería más aprehensible de analizar en términos de una cosmopraxis más que de una cosmovisión.

Sigo con Ingold, (2000), quien señala que esta “ecología de la vida” es relevante en tanto nos permite entender cómo la socialidad humana se va entretejiendo con todo lo que implica la vida en si. Es aquí donde la “atención” que Ingold plantea respecto a lo que se aprende de los otros “experimentados” (Lave, 1991) nos otorga esa “praxis del convivir” sintonizándonos con dinámicas de vida en un amplio espectro relacional (De Munter, 2016).

Si la praxis o cosmopraxis, como señala Orye, (2011) es asumir una visión en el mundo, en contraposición a lo que la cosmovisión nos plantea respecto a un conjunto teórico que nos permite interpretar el mundo o construirlo, transformo en pregunta lo que Aliste, (2017),

plantea: ¿Debiésemos entonces reconocer los propios sistemas de interpretación con que los mundos locales co-administran o co-fabrican el destino de su habitar a partir de su propio espacio existencial? Orye, (2011) ya plantea que esto del mundo y aprehenderlo no es cuestión de una construcción sino más bien un compromiso en la interacción a partir de constantes “encarnaciones vivas”. Y aquí es vital hacer la distinción que resulta clave: En la Cosmopraxis, ambiente y organismo son parte de un mismo proceso, coparticipes e interactuantes, por ende, no cabrían las dicotomías, por ejemplo, entre lo construido y lo dado (De Munter, 2016). Se concibe entonces, desde esta noción de Cosmopraxis, a una comunidad de prácticas y practicantes más que una comunidad epistémica como entenderíamos desde la noción de Cosmovisión (Chaiklin y Lave, 2001).

La relevancia que la Cosmopraxis adquiere para este estudio de las movilidades de la infancia en un espacio-territorio insular, es lo que refiere al involucramiento de los seres humanos en los entornos de vida (De Munter, 2016); es ese entretejido y como se va adquiriendo un dominio práctico de ese entorno, lo que para esta propuesta resulta un fundamento clave. Cabe consignar, que cuando hablamos de movilidades en contextos insulares no solo hablamos del movimiento de un lugar a otro, sino también del movimiento del tiempo en la espera, es así que, si tomamos el concepto de “atención” que desarrolla Ingold (2015) y que toma De Munter (2016) para el desarrollo de la Cosmopraxis. La atención, en una de sus acepciones, conlleva precisamente, como dice consigna De Munter, la idea de la espera, “de una atención y un cuidado expandido a través del tiempo”. Es así que para Ingold (2015), la convivencia se trenza atencionalmente y no intencionalmente en el hacer cotidiano.

La posición de la cosmopraxis, inevitablemente, reafirma una convicción que invita a la distinción: Lo Cosmogónico que pudiese reafirmar ideas occidentales de entendimiento de un otro/a a través del distanciamiento, la disociación o la atomización (De Munter, 2016). Esta crítica, por cierto, que levanta De Munter, es interesante si se considera lo que plantea Aliste (2017) respecto a que el lenguaje geográfico está envuelto de una territorialización del discurso social y también de la cosmovisión.

Desarrollando de manera general lo que la Cosmovisión es, Restrepo (1998) la define como una visión de sí mismo y del mundo y el universo, de la ubicación del ser humano y sus acciones en conjunto. Hay urdimbres mayores que nos hacen seres humanos participes creativamente en un cosmos. De ahí que, el mito o el rito sean ese tipo de conocimiento emocional e intuitivo, como señala Restrepo (1998), vaya más allá de la racionalidad cuyo sentido es esencialmente

simbólico. Cierta espontaneidad en esas simbolizaciones las definen, como una fuerza germinal de su fuente (Campbell, 1980). Me pregunto entonces, a continuación: ¿Qué ha ocurrido con las cosmovisiones insulares costeras? En relación a estudios sobre realidad insular y cosmovisión destaca el estudio de Álvarez y Ther (2016) que evidencia fragmentos de una cosmovisión asociada a poblaciones costeras del Mar Interior de Chiloé, cuyos orígenes se remontan a intensos procesos de mestizaje hispano-indígena, donde se destaca que en el archipiélago de Chiloé existe un mundo complejo y mestizado.

Estudios que se puntualizarán en el estado del arte apuntan, por ejemplo, como se ha producido la desaparición de cosmovisiones costeras (Álvarez y Ther, 2016), asumiendo que el concepto de cosmovisión “representa el más profundo sentido de pertenencia”. No hay que obviar que las reivindicaciones territoriales de culturas originarias tienen como fundamento las cosmovisiones propias de un espacio-territorio y que suele ser desmembrado/a por el Estado (Álvarez y Ther, 2016). Desde este punto de vista, y situándonos en las realidades insulares actuales, por ejemplo del Archipiélago de Chiloé, tanto el Estado como la Industria Acuícola, habrían desarticulado modos de vida que se sostenían en las cosmovisiones locales. Lo que plantea Álvarez y Ther, no tiene por qué ser excluyente o anular las posiciones que se plantean desde la Cosmopraxis.

Sin duda, que las transformaciones dominantes que se han dado en la insularidad, como lo plantea Álvarez y Ther, llevan a la desaparición de lo eso que se conoce o que se atribuye como lo propio. Ingold, (2012) señala que estás “prácticas antiguas” se acomodan temporalmente con el incremento de conflictos entre humanos y de humanos con el entorno vivo o no vivo”. Podemos ejemplificar esto con lo que plantea Skewes et al. (2012) respecto a la transición ritualizada entre lo terrestre y lo marino, al referirse como se rendía tributo con diversos elementos agropecuarios ofrecidos a la mar. Del mismo modo, cualquier omisión u ofensa al mar traería escasez. Esta creencia arraigada de algunas culturas insulares y costeras ha desaparecido o está por desaparecer si tomamos lo de la desaparición de lo propio. ¿Cómo entenderíamos entonces lo que Ingold señala como el “acomodo temporal”?

Álvarez et al (2008) plantea como desapareció (o ha ido desapareciendo) la cosmovisión de pueblos costeros del mar interior de Chiloé. Por ejemplo, en relación a los corrales de pesca que implicaba el rito del *Treputo*. Se sabe que el rito de transmisión del espacio en la familia era dirigido por un *Chamán figura (o especialista) que* con el paso del tiempo desaparece. Quintero-Montilla, (2009) puntualiza que las poblaciones costeras de Chiloé tenían una

cosmovisión compartida donde se establecían relaciones de parentesco entre humanos y no humanos, de ahí que, en la ritualidad antes señalada, los primeros fueran cuidadosos con los segundos. Esto denota como el/la mar podía ser afectada por lo que los humanos hiciesen o no y que a la vez recursivamente podía afectar a los humanos. En términos de la cosmovisión, y como plantea Saavedra, (2017) un registro simbólico más amplio va dotando de sentido a la vida cotidiana.

Ya he planteado en apartados anteriores sobre el giro hacia la movilidad en las Ciencias Sociales como también sobre la aproximación a esas movilidades a través de la Cosmopraxis, haciendo las distinciones atinentes en relación a las Cosmovisiones. En este sentido, la vida insular y en los ejemplos concretos que nos aporta Saavedra (2017) no cabe duda del uso y apropiación de las culturas insulares, como la cultura Chilota, en relación al “ser navegantes” y como esa característica se vuelve fundamento de los mestizajes e hibridaciones del sur austral. La diáspora, como refiere Saavedra, de “hacheros” y pescadores chilotes hacia otras regiones del sur, hicieron que tradiciones propias del ser Chilote se replicaran y se adoptaran como propias como fruto de esas movilidades en otras regiones del sur austral. Como señalan Appadurai, (1996) y también Clifford (1997) “la diáspora presupone un vínculo que nunca termina de romperse con el origen, ni simbólica ni materialmente, pues implica la recreación ideomaterial del lugar en otro espacio”.

La movilidad, la geografía y su representaciones han sido temas relevantes en los estudios que apuntan a dar protagonismo a esas áreas. Como ya se ha planteado anteriormente, los estudios de Harvey (2007), Lindon (2010) o Nogué (2009) han asumido este posicionamiento. La geografía y la cosmopraxis, o cosmomovilidades como en este estudio se propone, deben ser entendidas como una ventana de posibilidades ilimitadas, señala Dardel (2013) al referirse al paisaje, un horizonte. Lo relevante y a destacar al citar a Dardel, en relación a las cosmopraxis, es la interacción, donde sujeto-objeto se funden en un “horizonte efectual”, donde el comprender es dialogo “entre la experiencia comprensiva (sujeto social) y la convivencia del horizonte histórico de la comprensión”. Si bien, lo que plantea el autor lo relacionan con el concepto de cosmovisión, lo tomo ya que se comparte la idea de que no se puede reducir la geografía a la pura objetividad, también es tiempo e historia, señala Dardel (2013).

4.5 Ontologías y Resonancias

Cuando nos aproximamos a esto que De Munter llama la Cosmopraxis, con las conceptualizaciones sobre todo de Ingold, y hablamos del “estando vivos” o los trenzados de

vida que el mismo Ingold señala, la experiencia estaría enfocada entonces en los aprendizajes, la creatividad, las improvisaciones, alejándonos de la intencionalidad, como dice Duranti (2015). De esta manera, el involucramiento que tendríamos al entender las movilidades en un contexto insular, estaría dada por el encuentro con los flujos mismos de la praxis social (De Munter, 2016).

En este plano relacional y creativo aparece para esta aproximación investigativa la figura de Harmut Rosa, quien plantea que esa relación, ese vínculo, no debe ser necesariamente entre humanos. De este modo, propone el concepto de Resonancia que va más allá de las posiciones Antropocéntricas, más allá de lo inter-humano (Rosa, 2016). Y con esto, podemos articular lo que ya se había expuesto donde vivir es un devenir en relación con otros, en sintonía o en conflicto (De Munter, 2016). Las Líneas de vida que propone Ingold, (2010) producidas por distintas trayectorias de vida, se corresponden con otros senderos de otras trayectorias. Pero en estas confluyen solo humanos, sino animales, plantas, agua, hojas, greda, etc. Una multitud de correspondencias en un cosmos compartido.

El giro ontológico (en la Antropología) supondría entonces entender ese aspecto relacional más allá de lo socialmente humano (Descola, 2014), e incluso con romper la barrera entre lo vivo y lo muerto (De Munter, 2016). Un ejemplos de prácticas relacionadoras, es “el encontrarse” entre personas y animales, como una forma de correspondencia entre sus líneas de vida y aquello que se nos enseña de niños de crear y criar cariño a los animales, como plantea Pachaguay, (2008) en la Poética de las Vertientes. De esta manera de ser, se pondría en práctica una potencialidad humana más universal, como partes de una existencia más amplia (Pixten, 2007).

Aproximarnos a lo social a través de las practicas, como ya se ha planteado, es el fundamento de lo ya definido como las Antropologías de las prácticas (Chaiklin y Lave, 2001). Como plantea Ingold (2013), al abogar por un entendimiento ecológico en los abordajes, por ejemplo, al hablar de las movilidades insulares a través de la infancia, debiésemos investigar desde un compromiso ontológico, esto es, un ser/estar social y el ser/estar vivo en general en correspondencia: “el sentir conjuntamente” De este modo, la experiencia humana “conlleva el impulso vital a través de nuestros cuerpos móviles y nuestras practicas cotidianas (De Munter, 2016). Como señala, Yampara y Temple (2008), dejar prevalecer las prácticas generan constantemente las significaciones culturales y sociales.

Dicho esto, en el título del apartado además de la Ontología se enuncia la Resonancia. Para Rosa (2018), la Resonancia sería lo opuesto a la Alienación. Si tomamos a Marx, la alienación es lo que el Capitalismo crea como una mala forma de vida en que nuestras formas de relacionarnos entre seres humanos, con nuestro trabajo y con la naturaleza se ve seriamente afectado; la alienación como separación del mundo aunque estemos en él (Rosa, 2018).

Rosa, define ciertas condiciones para poder considerarnos en Resonancia. Rosa dice: “cuando algo nos habla”; una relación bidireccional donde si uno está en resonancia con algo siempre tiene un efecto transformador (Rosa, 2018). Esta Resonancia, según plantea el autor, tiene una singularidad respecto a su carácter “elusivo”, es decir, no es que se pueda planificar o controlar aquello con lo que se resuena. Rosa señala si la resonancia puede o no ser mantenida, al ser elusiva, no sería una cuestión de elección individual, sino de condiciones sociales colectivas. Es así que, juega un papel fundamental la experiencia y la acción cotidiana de los/as sujetos/as en sus “relaciones con el mundo” para el abordaje de Rosa (Rosa, 2012).

Es importante entonces comprender la relevancia que tiene el “modo de ser en el mundo”, y que, indefectiblemente, está mediado socioculturalmente (Rosa, 2012). Sin embargo, y más en esta actualidad, podríamos plantear, como señala Gross, (2020), que lo que hoy define la “calidad de vida” es la “cantidad” de recursos disponibles y no la “cualidad” del vínculo con el mundo. Esta cualidad del vínculo con el mundo, y como ya se ha explicado, tendría que ver con la Resonancia y lo que ello implica para una “buena vida”.

Más que entender lo de la “buena vida” desde un carácter valórico moral, si es cierto que existe un parámetro normativo que es un modo particular de vínculo, por ejemplo, con el territorio, la naturaleza, la comunidad, por nombrar algunos. Rosa, (2012) explica que los vínculos resonantes existe un “Tú” responsivo, en cambio en las relaciones alienadas se expresa como algo frío, indiferentes incluso hostil. Esta responsividad en resonancia, tendría que ver no con una concepción de mundo al modo de una Cosmovisión, sino más bien tiene que ver con una “sensibilidad existencial”, que se constituye por aspectos del orden de lo corporal, emocional, sensual y existencial (Gross, 2020). La relación entre el sujeto y lo que lo rodea, el mundo otro, no estaría a razón de Rosa pre-establecidos, o dados de por sí, sino más bien, ambos, sujetos y mundo, emergen a partir y a través de la relación (Rosa, 2019). Ahora bien, del mismo modo, Rosa (2016) señala que tanto sujetos como el mundo serían co-origenarios, donde el individuo sería la entidad capaz de experimentar y actuar sobre el mundo, y donde su subjetividad está envuelta y relacionada con ese mundo como totalidad.

La concepción de mundo, que tanto para esta investigación y en razón a lo que Rosa plantea, es Fenomenológica. Esto es, no sería un mundo objetivo, sino más bien un mundo intersubjetivamente experimentado (Rosa, 2016). De ahí que, desde una Fenomenología de la Resonancia”, por llamarlo así, el mundo “es eso que nos encuentra en la experiencia cotidiana”, desde las abstracciones simbólicas hasta los animales que nos cruzamos en la calle.

Se hizo mención que las relaciones resonantes con el mundo tienen fundamentos claves para poder reconocerse como tal. Estos momentos, según Rosa, (2018) son: **Afección**, que implica como el mundo nos conmueve y nos moviliza en un sentido experiencial, interno y significativo. **Emoción**, en relación a la respuesta emotiva corporal, donde el mundo conmueve al sujeto y este responde con la emoción. **Asimilación Transformadora**, una “apropiación del mundo”, en términos de poner a disponibilidad el mundo y a servicio de fines propios. En este punto, no habría un dialogo afectivo-emocional que resuene, sino más bien un monologo donde, incluso el mundo puede ser absorbido (Rosa, 2019).

Arturo Escobar, (2012) es uno de los exponentes cuando de hablar de Ontologías, Antropología y Cultura se trata. Este autor señala, que el aporte que la filosofía otorga para el entendimiento de este “giro ontológico”, es crucial; es así que, “la comprensión existencial”, es un fundamento de lo que el propio Escobar plantea como Ontología Relacional (Díaz, 2020). En coherencia con lo que se ha planteado, Escobar, (2012) no apunta a una ontología dual propia de la Modernidad. No hay un mundo, o mejor dicho, no se puede concebir de un modo único como si existiera una sola realidad. Este giro ontológico da cuenta, como señala Díaz, (2020) que el o los mundos construidos inter-subjetivamente no son solo construcciones mentales, sino que hay relaciones entre los seres humanos, y no humanos y los ecosistemas donde se está inmerso. No es un mundo, sino múltiples mundos (Díaz, 2020).

4.6 Movilidades de la Infancia: sociologías para su abordaje

Luego de todo el trayecto conceptual que se ha planteado hasta ahora en este marco, es necesario abordar un eje primordial y clave: Las Infancias.

Hay acepciones etimológicas que plantean que infancia/*infans* refiere a “el que no habla”, como quien carece de la capacidad del adulto para conducirse. Para esta investigación, y en al afán de restituir el lugar de la infancia como potencia en devenir, más que fijarme en esas “características” propias del ciclo vital, se toma la decisión de considerar el protagonismo de la

infancia como una referencia que no se puede obviar o considerar accesoriamente como se ha planteado en la problematización (Quecha, 2014).

La invisibilización de aquellas minorías desfavorecidas a la hora de ser sujetos protagonistas en las Ciencias Sociales y en los estudios de la movilidad (Valenzuela, 2017) no considera, como refiere Miralles-Guash y Cebollada (2009), que mujeres, tercera edad, niñas/os y/o personas con capacidades diferentes poseen singularidades en sus desplazamientos cotidianos, de ahí que, esas singularidades de las movilidades sean fuente necesaria de aprender, entender y profundizar en sus prácticas.

Han existido cambios en el transcurso y desarrollo de los abordajes respecto a la infancia; cambios de enfoque que implican posiciones y conceptualizaciones distintas. De este modo, desde los modelos Construccionalistas donde la infancia se establece como fenómeno y donde niñas y niños son actores sociales en sus propias dimensiones y capacidades, hasta los modelos Relacionales niños y niñas son actores sociales dentro de parámetros de poder minoritarios (James, Jenks y Prout, 1998).

En relación a niñas y niños y sus movilidades, hay autores como Roman y Pernas (2009) que señalan que su presencia en espacios urbanos se ha ido de a poco debilitando. De este modo, el rol que las infancias pueden asumir desde esa invisibilidad (Cortés, 2011), como lo plantea Aguirre et al. (1989) es pertinente desde una aproximación que no los considere sujetos/as pasivos/as sino como protagonistas activos/as de esa realidad. Glockner señala que “aproximarse a la interpretación que cada niño hace de su entorno es penetrar en un complejo sistema constituido socioculturalmente en el que intervienen factores simbólicos, familiares, económicos y políticos que fundamentan la ideología y el imaginario colectivo de un grupo” (Glockner, 2006).

El cómo estudiar la movilidad en niñas/os se puede dar desde distintos abordajes y enfoques (Valenzuela, 2017), ya sea como receptores pasivos de las dinámicas de los adultos o bien como protagonistas y como una categoría de estudio en sí. Delgado, (2007) señala que puede existir una tensión entre estos abordajes si entendemos que el espacio vivido y percibido por los niños/as se opone al espacio concebido por quienes diseñan un mundo por y para adultos (Schollaert, 2002). Es así que, como plantea Delgado, (2007), los desplazamientos de las infancias tengan que implicar en cómo nos interiorizamos en como forman parte de la cotidianidad a través de sus desplazamientos. Valenzuela, (2017) plantea que la posición del

niño/a en la ciudad es distinta a cualquier otra, por encontrarse en un proceso de aprendizaje y estímulos constante en la interacción con el territorio.

Piaget, (1978) profundiza en que en la edad intermedia de un niño/a existe un cambio cognitivo importante, una etapa en se vuelven más sociales, mayor autonomía y una maduración de sus sistemas sensoriales. De ahí que, la movilidad adquiera relevancia para la infancia en la forma que la experimentan en edades entre los 8 y 12 años (Valenzuela, 2017). Erickson, (1985) señala la importancia que el contexto cultural tiene, afirmando que es la presión cultural la que conforma la naturaleza, en otras palabras, son los patrones culturales los que moldean a las personas.

Pero ya hemos señalado que la ciudad es hostil para el involucramiento de los niños y niñas en ella a través de sus movilizaciones. En Gaitan et al. (2008) se habla de la poca permeabilidad de las áreas urbanas para la infancia lo que condiciona la experiencia de las y los niños/as por sus calles y los vuelve más dependientes de la presencia de los adultos para sus movilizaciones (Vasconcellos, 2010).

De abordajes reduccionistas hasta lo que hoy se llama la Sociología de la Infancia, ha supuesto una evolución a la hora de no solo plantearnos objetivos de estudio sino también construirlos y porque no diseñarlos (Pavez, 2012). James y Proust, (2007) argumentan el cambio de paradigma señalando que la infancia debe dejar de ser concebida como una etapa caracterizada por lo inconcluso, de madurez precaria o de incomplitud hacia la adultez. Debe entenderse, a razón de estos autores, como una construcción social, por ende, una categoría de análisis en sí misma.

Teorizaciones al respecto se han nutrido entre sí en el tiempo. Desde el aprendizaje infantil como un proceso de socialización de Parson, (1976) a lo que Qvortrup, (1992) plantea respecto a que la idea que los niños son el futuro sería otra visión adultocéntrica, relevando la importancia de el presente de la infancia. La Sociología de la Infancia, por su parte, visualiza la infancia como categoría social permanente y activa (Mayall, 2000). De esta manera, la Sociología de la Infancia se ha vuelto una base fundamental para la visibilización contemporánea de las dinámicas infantiles dentro de la sociedad y de los fenómenos territoriales (Valenzuela, 2017).

Es innegable que la infancia se encuentra condicionada por factores y circunstancias propias de su ciclo vital y desde ahí que se entienda que están condicionados/as en presencia y

movimiento en las ciudades (Tonucci, 2009) a la vez que apprehenden y entienden la realidad de maneras diferentes a los adultos, donde sus preocupaciones e intereses responden a cuestiones más inmediatas (Quecha, 2014).

La dependencia es un factor a considerar cuando de movilidades de niñas y niños se trata, donde la familia se vuelve clave para definir sus dinámicas de viajes (Gutierrez, 2010). Sin embargo, las infancias pueden definir sus movilidades, en tanto la sola experiencia de caminar, como plantea Le Breton, (2015) es una apertura al mundo. Niñas y niños exploran, conocen y disfrutan de sus entornos (Poó et al. 2005). Para este conocer y explorar, es relevante el concepto de “territorios de proximidad”. Lazo y Calderón (2014), señalan, por ejemplo, como la casa se puede conceptualizar como un primer anclaje y a la vez un generador de movimientos hacia otras partes.

Niñas y Niños son también parte del escenario político, social y cultural de un territorio, por ende, son agentes políticos y de ahí lo que se ha explicado respecto a la pertinencia de analizar y comprender sus dinámicas contemporáneas (Quecha, 2014). La infancia como sujetos y sujetas de derecho, como sujetos/as sociales, es un camino que se empieza a construir históricamente ya desde 1924 con la Declaración de los Derechos del Niño por la Liga de las Naciones. Luego, en 1948 se proclama la segunda Declaración de los Derechos del Niño. En 1953 con la UNICEF como organismo estable de la ONU las declaraciones adquieren un carácter vinculante (Quecha, 2014). Niñas y niños son visibilizados socialmente a partir de estos reconocimientos jurídicos.

Superar el adultocentrismo es una de las tareas que esta investigación se propone y es lo que las Ciencias Sociales se han propuesto también conceptual y metodológicamente al no presuponer que el conocimiento del investigador adulto es superior al de niñas y niños por el hecho de ser adulto (Rodríguez, 2007).

Desde la Antropología, y como se ha planteado anteriormente, autores como Mead y Malinowsky, en sus investigaciones precisamente en Islas, puntualizaron aspectos de la infancia en respectivas culturas dando cuenta de cuestiones universales y comparativas en relación de esas infancias con las infancias de las sociedades occidentales (Quecha, 2014). Más adelante, estudios sobre parentesco, la familia que conllevaría a la familiarización (Qvortrup, 1990) o el ciclo de vida a través de la Etnografía fueron tomando relevancia (Levine, 2007). Los estudios comparativos sobre las infancias y las prácticas de crianza de Whitting (1963), o los estudios

sobre las relaciones sociales de los niños/as y su participación social, son ejemplos de esas nuevas maneras de acercamientos.

Sin embargo, como señala Quecha (2014), se critican estos acercamientos ya de una u otra manera se siguen centrando en los adultos y donde al niño/a se le debe transmitir cultura y que se estudia en tanto futuro adulto. Barield (2007), plantea que los estudios antropológicos de la infancia se han caracterizado por tratar el lugar de los niños en la sociedad, los conceptos culturales, el desarrollo y socialización en el contexto cultural y el bienestar y supervivencia.

No se puede obviar la importancia que el método etnográfico ha tenido para los acercamientos al universo infantil y como esta forma se ha ido incorporando a la Sociología de la Infancias (Gaitán, 2006). El uso de la Etnografía ha ido en coherencia con lo que Qvortrup (1987), planteaba en relación a prestar atención a la capacidad de agencia de niñas y niños. Este autor reconoce postulados que son fundamentales para comprender lo que implica la Sociología de la Infancia:

1. La infancia es una forma particular y distintiva de la estructura social de cada sociedad.
2. La infancia es, en términos sociológicos, una categoría social permanente y no meramente una fase transitoria.
3. La idea del “niño” es problemática, mientras la infancia es una categoría histórica, intercultural y variable.
4. La infancia es parte integrante de la sociedad y su división del trabajo.
5. Los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y de la sociedad.
6. La infancia se encuentra, en principio, expuesta a las mismas fuerzas sociales que los adultos, aunque de una manera particular.
7. La dependencia de los niños tiene consecuencias en su invisibilidad en las descripciones sociales e históricas, así como en sus derechos a la provisión del bienestar.
8. La ideología sobre la familia, y no tanto los padres, constituyen una barrera contra los intereses y el bienestar de los niños.
9. La infancia es una categoría minoritaria clásica, sujeta tanto a una tendencia a la marginación como a la paternalización.

Con lo desarrollado hasta ahora se puede entender que la infancia se construye social y culturalmente y que tiene matices propios de cada cultura. Rodríguez (2007) señala que se debe considerar que niñas y niños pueden hablar con su propia voz sobre sus experiencias y que los

abordajes deben considerar su presente y no como futuros adultos (Ames, 2010). Del mismo modo, no se debe pasar por alto que la infancia está en relación con otras categorías sociológicas, como el género y la clase. ¿Son constructores, niñas y niños, de su vida social?, Rodríguez lo afirma y es un fundamento para los nuevos abordajes de la infancia.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Diseño y Tipo de investigación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo son las prácticas de movilidad cotidiana de niñas y niños de la Isla Huar en relación al lugar y territorio que habitan y en la forma en que experimentan su propia movilidad? Se propone un diseño y aproximación cualitativa que busca ser fiel, como método de investigación social, al fenómeno que se estudia más que a un conjunto de principios metodológicos (De Gialdino, 1992). Se apoya este diseño en la aplicación simultánea de múltiples técnicas de recogida de información (Crivello et al 2009), inspiradas en algunos estudios sobre la niñez como los estudios de Citlali Quecha. La información se aprehende y se aprende de niñas y niños de la Isla Huar, que se concentran en la Escuela Quetrolauquen, que es el contexto cultural y social en el que se desarrollan sus vidas. Además, se recoge información de los adultos significativos (profesores y vecinos) encargados de su cuidado (Crivello et al 2007). Esta propuesta cualitativa busca ser participativa y reflexiva centrada en los niños y niñas.

De este modo, y para rediseñar la aproximación, no dejando del todo de lado, el trabajo etnográfico se diseñaron actividades de taller y mapeos colectivos junto a niñas y niños de la Escuela de Quetrolauquen y además sumando a profesores de la escuela. Esto permitió un trabajo más orientado a la comunidad educativa y de colaboración. Sí, cabe señalar, que las actividades fueron propuestas por parte del investigador a la escuela y socializadas con niñas y niños quienes aportaron no solo en el desarrollo de las actividades sino en cómo llevarlas a cabo, también los profesores y profesoras aportaron sobre todo en como comunicara niños y niñas lo que se quiere llevar a cabo.

Cómo plantea Yardley, (2014) es relevante comprender las implicancias y las relaciones con el territorio que tienen niños y niñas para el proceso de conocer. Es así que, el rol de co-investigador es una búsqueda necesaria, sin embargo, no siempre se vuelve un fin sino que un

medio que se va creando en la relación y que, por ejemplo, en lo que respecta a los desplazamientos y movilidades tienen la condición de “expertos” de sus propias prácticas, en coherencia con lo que dice Tonucci, (1996) respecto a que nadie puede representar a niñas y niños sin consultarlos, escucharlos y/o implicarlos. De este modo, se configura una perspectiva de trabajo e investigación con niñas y niños, donde se les considera como agentes sociales activos y que pueden transformarse en co-investigadores. Como sujeto de derecho, son “expertos” en los temas que los y las afectan de ahí que se abra la posibilidad de utilizar técnicas participativas (Argos et al. 2011).

5.2 Sobre el trabajo de campo, la etnografía y su carácter colaborativo–reflexivo

El trabajo de campo comienza con los primeros contactos con quien fue la “portera” o lazo de comunicación con la comunidad de la Isla Huar, específicamente con la Escuela Quetrolauquen. Sara Newmann, Huaruna, que hace dos años vive en la ciudad de Puerto Montt, fue quien me otorgó el primer acercamiento desde la oralidad respecto a la isla y la vida de las infancias, tal como ella recuerda haberla vivido cuando era una niña. Es quien además me pone en contacto con sus padres, ambos docentes de la Escuela de Quetrolauquen, específicamente con la Sra. Marlene Newmann, Directora del establecimiento. Pero antes de concretar las visitas a la escuela, se llevaron a cabo dos viajes de exploración etnográfica a la isla entre Diciembre del 2022 a Febrero del 2023. Un tercer y cuarto viaje se llevó a cabo cuando se hace el trabajo co-participativo en la escuela misma, donde previamente se solicitan los permisos en el DAEM de la ciudad de Calbuco con el Sr. Felipe Aguilar.

Cabe señalar, que el Proyecto de investigación apuntaba a un trabajo tanto en la Isla Huar como en la Isla Tabón. Esto respondía a poder, además de enriquecer las experiencias y prácticas de movilidad con más participantes, contrastar una Isla con más conectividad con el continente como la Isla Huar y con mayor cantidad de habitantes, con la Isla Tabón que tiene una frecuencia menor en conectividad con el continente. Sin embargo, la investigación se fue desarrollando en la Isla Huar con la apertura hacia la isla a través de los porteros hacia la información como de las gestiones que se pudieron hacer en el DAEM Calbuco. Es en esta instancia donde se logra tener contactos de la Isla Tabón, pero que no fructificaron en lo concreto.

Los viajes a la Isla Huar, donde se proyectó realizar un acercamiento etnográfico - entendiendo la etnografía en una triple acepción tanto como enfoque, método y texto- apuntaba obviamente hacia la perspectiva de lo vivenciado, donde a través de la práctica del viajar en

lancha y de “andar” en la isla se pudiese abrir la posibilidad del contacto “no planificado” con la comunidad en general y con las infancias en particular. Si bien, como se planteó anteriormente, no fructificó del todo en las primeras instancias, lo que finalmente pudo desarrollarse al poder comprender y aprender de las movilidades desde las perspectivas de niñas y niños de la Escuela Quetrolauquen. Con este acercamiento etnográfico me pude acercar a las realidades de esas movilidades pero también a como niñas y niños entienden su vida en la isla y las valoraciones que hacen de sus prácticas cotidianas. Para lograr tener dichas percepciones y ser testigo de las movilidades se recurrió a las entrevistas semiestructuradas a informantes claves, la observación, el mapeo colectivo y el trabajo de taller donde se buscó que niñas y niños pudiesen ser co-participes de la experiencia. (Se profundizará y puntualizará todo el trabajo en terreno y acercamiento etnográfico en los apartados posteriores).

Respecto al trabajo etnográfico en sí, se intentó hacer el ejercicio metodológico etnográfico enfatizando que niñas y niños tienen capacidad autoreflexiva, de esta manera se es coherente cuando se plantea un método combinado entre lo que implica la investigación etnográfica y un enfoque colaborativo, dialógico y participativo de quienes son parte activa del estudio (Dietz y Álvarez, 2014). Además, como plantea Appadurai (2011), la etnografía debe pensarse en un contexto de globalización donde se tienden a acentuar las diferencias en los procesos sociales y culturales donde se generan nuevas formas de experimentar lo local en relación con lo global (Zabala, 2014).

Es relevante entender que la etnografía nos dice cosas de las situaciones y personas que se suman a la investigación (Velasco y Díaz de Rada, 2006). Estas cosas están ancladas, localizadas y encarnadas en seres humanos. Las experiencias y las vidas se anclan en un lugar donde se habita, donde factores de clase, género, etnia hacen que esos anclajes se vivan de formas determinadas. De esta manera, para la aproximación a la Isla Huar y a las infancias en la Escuela Quetrolauquen nos situamos en un espacio donde las prácticas de movilidades se encarnan en esas infancias y es en ese espacio donde la experiencia etnográfica se propone ser colaborativa, como plantea Lassiter, (2005) la etnografía es en esencia colaborativa. Como plantea Reygadas, (2014) los seres humanos tenemos capacidades etnográficas ya que todas y todos podemos decir algo acerca de nuestra sociedad o de nuestras u otras culturas. Cabe resaltar, que la etnografía como vertiente de indagación ha sido una herramienta fundamental para el acercamiento al universo infantil (Bareild, 2000).

5.3 Unidad de Análisis (De observación y colaboradores)

La unidad de análisis de esta investigación se centra en las movilidades de niñas y niños de la isla Huar, puntualmente del sector Quetrolauquen y que estudian en la escuela del mismo nombre. Se trabaja con 27 niños y niñas de la Escuela en actividades de taller y mapeo colectivo de la escuela, además con un grupo de 5 niñas y niños se realiza etnografía móvil de sus actividades de movilidad cotidianas. Además, se realizan entrevistas no estructuradas a profesores de la escuela quienes colaboran también con el desarrollo de la actividad.

La escuela Quetrolauquen o escuela Unificada de Huar (por la unificación de dos escuelas después que se incendiara la escuela antigua del sector Quetrolauquen) tiene una matrícula de 62 estudiantes hasta 8vo básico. La mayor parte de las y los estudiantes de la isla continúan sus estudios en Calbuco o Puerto Montt. La directora de la Escuela la Sra. Marlene Newman fue muy importante en la recepción del proyecto y en otorgar todas las facilidades para trabajar con niñas y niños. Fueron 3 profesores quienes participaron en todo momento en las actividades en la escuela proporcionando información importante para el trabajo posterior.

Los participantes fueron niñas y niños entre 5 y 12 años, atendiendo un rango de edad donde son más independientes y activos físicamente. También se relacionan más con amigos y están aprendiendo a pensar de maneras más complejas; emergen la capacidad de iniciativa y destrezas, según señala Erikson (Bordignon, 2005). Además, se proyectaron así las edades de los participantes por el criterio de autonomía que los niños pudiesen tener en sus movilidades en un rango que también se provee pueden ser movilidades interdependientes, es decir, en colaboración y compañía de los padres, cuidadores o hermanos mayores.

El carácter inclusivo no iguala a niños y niñas en término que las experiencias de cosmovilidad en el territorio y en el maritorio se vivan de manera tal que el género no implique distinciones. Por el contrario, se tendrá conciencia que dichas implicancias pueden aparecer, lo que obliga a considerar dicha categoría si es pertinente de analizar para entender la (o las) cosmovilidad en las islas.

(Síntesis de niñas y niños colaboradores/as de la Escuela Quetrolauquen, en Anexos)

5.4 Técnicas/herramientas/instrumentos de recolección de datos/información

Las técnicas que se ocuparon para aprehender la información se enmarcan en lo que llamo “Talleres de proyección e imaginación” con el fin de dar pie a modos colaborativos de aprender y aprehender lo que de niñas y niños pueda emerger dando énfasis a los objetivos que buscan proyectar y caracterizar la cosmo-praxis de los niños participantes.

En dichos talleres se socializan las actividades previamente diseñadas por quien investiga, con el fin de retroalimentar los mismos diseños e ir modificándolos según se requiera para el mejor desenvolvimiento en taller. De esta forma, las profesoras antes mencionadas colaboraron en como diseñar de mejor manera las instrucciones de las actividades para que sean mejor entendidas por niñas y niños. Del mismo modo, niñas y niños fueron comentando su parecer respecto a las actividades propuestas señalando que además de parecerles entretenidas (misma percepción tuvieron profesoras y profesores) consideraban que era importante hablar del lugar donde vivían y de cómo se movilizaban en ella.

Se tuvo que explicar el concepto de movilidad no solo a los niños y niñas sino que también a las y los profesores. Ya que se preguntaban respecto a las movilidades imaginarias, los desplazamientos mentales que para los isleños son recurrentes, señalan las docentes que son también Huarunas. Es interesante lo que plantean y se les explica que uno de los objetivos de la investigación tiene que ver con las prácticas de movilidad que los niños y niñas pueden imaginar a futuro. Sin embargo, se entiende lo que plantean las profesoras respecto a cómo existe una movilidad en lo mental, por ejemplo, cuando el tiempo (clima) impide la salida de la lancha o cuando se provee que el mal tiempo lo impedirá, o también hacían referencia a que la misma temporalidad de la isla en tiempos de ritmos de vida permite que esos desplazamientos mentales ocurran. Sin duda, que el planteamiento es interesante, y así les fue comentado, por lo que existe y emerge ahí una nueva manera de abordar lo que las movilidades insulares nos pueden entregar en términos de entendimiento de la misma a través de una dimensión imaginaria.

A. Modelo DOV, esto es Dibujo-Observación-Voz

Esto se basa en dibujos orientados en las experiencias, prácticas y las perspectivas de niños y niñas. Durante la elaboración del dibujo se pueden iniciar (amplias) conversaciones, como si ellas fueran habituales. La observación participante complementa el material empírico en torno a los dibujos elaborados (Hofmann, 2021). (Se adjunta en apartado descripción de la actividad y el material visual que corrobora la técnica).



Foto 1: Escuela Quetrolauquen / Taller DOV

B. Mapeo Colectivo

El mapeo colectivo se realiza para construir colectivamente miradas territoriales que impulsan y facilitan prácticas colaborativas y de transformación (Ares y Risler, 2013). Cómo plantean estos autores “la elaboración de mapas colectivos transmite una determinada concepción sobre un territorio dinámico y en permanente cambio (...) la construcción de un mapa constituye una manera de elaborar relatos colectivos en torno a lo común”. En relación a la investigación, el mapeo permitió que niñas y niños se sitúen en un territorio y puedan reconocer sus movilizaciones desde sus casas hacia la escuela, fundamentalmente, además de ir dialogando con el método DOV respecto a lo que están plasmando en el mapa. (Se adjunta en apartado descripción de la actividad y el material visual que corrobora la técnica).

El mapeo fue implementado a través de la identificación de dos lugares claves: el hogar y la escuela, y donde se hace hincapié en el trayecto entre esos dos lugares significativos. De esta manera, se busca aprender de como niñas y niños perciben su territorio y sus trayectos. Como plantea, Risler y Ares, (2013) el trabajo de mapeo colectivo es una práctica y una acción de reflexión sobre la cual el mapa se vuelve una herramienta para abordar y problematizar los territorios sociales, los subjetivos y los geográficos.



Foto 2: Escuela Quetrolauquen / Mapeo

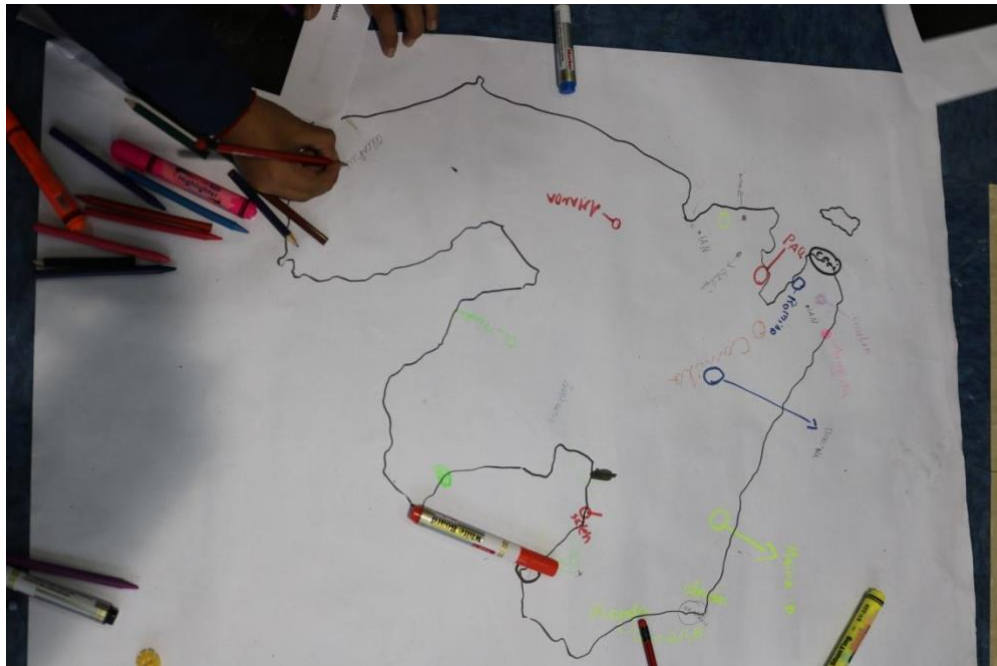


Foto 3: Escuela Quetrolauquen / Mapeo

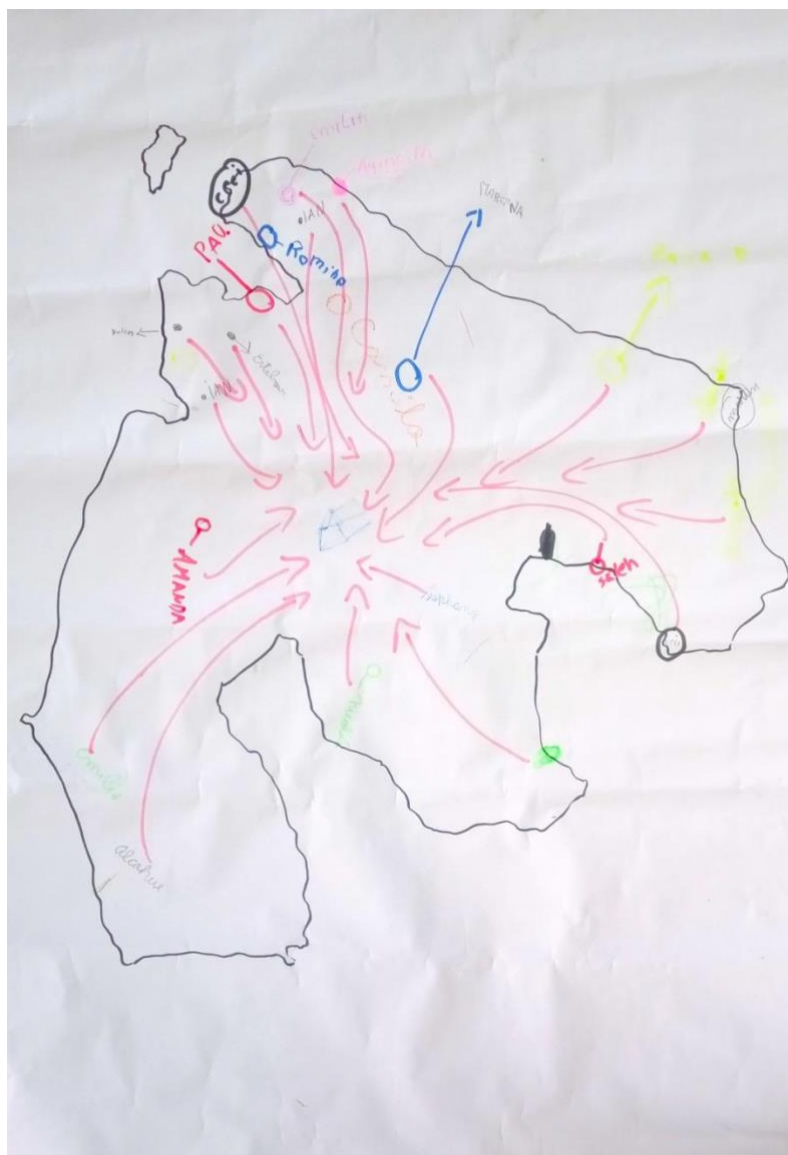


Foto 4: Mapeo movilidades



Foto 5: Los colores de mi isla

C. Proyección audiovisual

Se realiza con un grupo de estudiantes (5 estudiantes, niñas y niños de 12 años) quienes graban sus movilidades y sus actividades que suelen hacer cotidianamente. Se hace hincapié en sus actividades de juego. Se espera con esta proyección se plasmen sonoridades junto a las imágenes, seres, objetos, paisajes; las sensorialidades puestas en la imagen y en la proyección. Todo lo anterior, como parte de aproximaciones etnográficas a las prácticas y experiencias de movilidad de los niños (Christensen et al., 2011) en dialogo con metodologías que exploren en conjunto con los participantes desde la co-participación, el dialogo y la reflexividad. Como señala Ardevol, (1998) lo que proporciona lo audiovisual para la investigación es un complemento de gran relevancia puesto que se puede acceder a las dinámicas de movilidad y las actividades cotidianas de niñas y niños desde la propia óptica de quienes asuman el rol de

fotógrafo o camarógrafo. De esta forma, se puede dar cuenta de lo visual y también de las sonoridades que acompañan esas prácticas cotidianas de movilidad (Imilan, 2017). (Se adjunta material audiovisual como archivo adjunto)

D. Exploración etnográfica y observación

Como se planteó anteriormente, se realizó una exploración etnográfica inicial al territorio en los viajes previos y se proyectaba etnografía móvil, como plantea Jirón, (2011) como técnica pertinente para aproximarme a la movilidad insular. Se pudo hacer, no como se había proyectado primero por cuestiones de acceso a los participantes y luego por factores climáticos que no permitieron desarrollar la etnografía como se proyectó en principio. Sin embargo, se pudo realizar de manera parcial con algunos niños y niñas en sectores cercanos a Quetrolauquen y Colhue. En esta manera de co-participar en la movilidad se encuentra también la observación participante y no – participante, en términos de ir un poco más allá de la observación sino que también experimentar y sentir en movimiento. (En apartado se narra el trabajo de observación y de etnografía).

E. Entrevistas

En primera instancia no se consideró hacer entrevistas estructuradas o semi-estructuradas. Sin embargo, se fue dando no la instancia formal de entrevista, pero sí de conversación con la gente de la isla o con los profesores y profesoras de la escuela. De esta manera, se realizaron conversaciones o entrevistas que se fueron dando en la medida que fui entendiendo que preguntar en relación a los objetivos de la investigación y cómo hacerlas. Como plantea Taylor y Bogdan, (1984) se crea una relación de intimidad, sintonía o comprensión con los informantes gracias a los encuentros que se tienen.

5.5 Universo Infancia: consideraciones éticas y de extrañamiento

Quecha, (2014) señala que al trabajar con uno de los sectores que menor grado de visibilidad hace que el proceso de investigación sea complejo, ya que no solamente interviene la brecha generacional entre los niños y el investigador, sino también la propia condición de extraño, amén de las coyunturas particulares que la sociedad afronte en su momento.

Debo enfatizar, que el principio ético por excelencia en esta investigación responde a que niñas y niños tienen el derecho a ser respetados, para esto, es importante que los tiempos y actividades que se propongan tengan en cuenta en su diseño crear empatía, ir ganando

confianza, actividades lúdicas, etc. Del mismo modo, se planteó desde el inicio de las actividades que no ha respuestas correctas o incorrectas y que lo que podamos compartir es valorado y respetado.

Para a esta investigación se tomaron los resguardos éticos que considera el Comité asesor de Bioética FONDECYT/CONICYT, que señala que en niños menores de 14 años debe evaluarse si son capaces de entender lo que se le está pidiendo. Para esto, fue clave la colaboración de las profesoras y profesores de la escuela quienes me asesoraron a la hora de saber comunicar lo que se requería de ellos para cada actividad.

Por otra parte se construyeron Consentimiento y Asentimientos informados (ver en Anexos), donde se informa el contexto de investigación a padres, madres, cuidadores, escuela y por supuesto niños y niñas, para que puedan aceptar o no aceptar su participación. Como plantea Durand, (2014) es indispensable que todas las personas sepan muy bien los motivos de la visita etnográfica y sepan el tipo de estudio que se está realizando.

Para llevar a cabo el trabajo en la Escuela Quetrolauquen de Huar se solicitó por parte de la Dirección del establecimiento contar con la autorización del Jefe Provincial del DEM Calbuco, Sr. Felipe Aguilar. Para esto, se realizaron una entrevista presencial en Calbuco donde se explicaron los alcances y objetivos de la investigación. Finalmente, se obtuvo la autorización la que fue remitida directamente por el Sr. Aguilar a la Directora de la escuela Sra. Marlene Newmann.

5.6 Categorías de análisis

Se categorizó según las temáticas abordadas en esta investigación y que configuran los objetivos propuestos para comprender y aprender de las prácticas de movilidad de niñas y niños de la Isla Huar.

Se consideró además, una categoría que no estaba objetivada como tal, pero que fue siendo parte a medida que como investigador uno quiere acercarse a conocer que es ser de un lugar determinado y que significa ser, por ejemplo, Isleño de Huar. Fue importante entonces considerar, para adentrarnos a conocer de las movilidades en la isla, respecto a que saben y que contaría de ser Huaruna o Huaruna. La identificación con historias y que se transmiten, aun cuando no se el foco del estudio, se funde también las prácticas de algo tan cotidiano como movernos.

Categoría de análisis	Definición	Subcategorías
Movilidades / Movilidades Insulares	“Las movilidades en contextos archipelágicos, deben ser capturadas desde una perspectiva híbrida, relacional y ensamblada es que deben considerarse los objetos o actores no humanos como elementos trascendentales a la hora de explicar las experiencias de los viajes” (Lazo, 2017).	Infancia y sus prácticas de movilidad
		Sensorialidad, tiempos y sonoridades en la movilidad
		Actores / actantes
		Noción de movilidades futuras
“Ser” Huaruno		Lo que sé y lo que me han contado

Tabla 2: Categorías de análisis

Fuente: Elaboración propia

5.7 Recogida de información

Para aproximarme y aprehender la información necesaria para responder a los objetivos, se realizaron distintas operaciones o técnicas que posibilitaron dicho fin con distinto grado de impacto. Se plantearon las siguientes actividades como parte del Taller de proyección y dibujo donde se aplicó el método DOV como fundamento para toda la actividad de taller. Algunas actividades se pudieron realizar de manera íntegra, otras en cambio, tuvieron variaciones o no se pudieron llevar a cabo por cuestiones logísticas o “imponderables” como el clima.

Las actividades del Taller de Proyección fueron creadas para esta investigación y otras fueron extraídas de Ames, Rojas y Portugal (2010).

5.8 Actividades Taller de proyección y dibujo

1. Presentación de la actividad (5 minutos)

Se presenta la actividad a niñas y niños a través de la pregunta: ¿Las islas se mueven?
Se anotan las ideas de niñas y niños.

2. Video de invitación a participar (proyector data) (5 minutos)

Se presenta un video donde un niño de la ciudad de La Unión les habla y muestra sus movilidades cotidianas.

Se les pregunta su parecer sobre lo que el niño del video les muestra de su ciudad y de sus actividades.

3. Actividad: Así aprendí mi isla; así enseñó mi isla (10 minutos)

El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre los aprendizajes que han tenido sobre la isla y la vida en ella. Historias, leyendas, prácticas, todo lo que puedan haber aprendido de abuelos, abuelas, madres o padres, así como lo que de la escuela han aprendido respecto a su isla.

1. Para este fin se recogerán las impresiones, las historias y lo que quieran compartir, y se irá anotando en un papelógrafo.
2. Luego se les preguntará como enseñarían a un niño/a de una ciudad como es su isla y que elijan una actividad de la isla para representar la isla y que se dibuje.
3. Se reflexiona respecto a lo que las niñas y niños plantean en plenario

4. Actividad: Así me muevo Yo

La actividad tiene como objetivo aprender de las movilidades cotidianas de los niños. Se les preguntará respecto a: ¿Viajan solos o acompañados?; ¿En qué viajan (medios de transporte)? ¿Por dónde (camino, huella, sendero, canal, mar, etc.)?
Se les invitará a dibujar sus movilidades.

5. Actividad: Percepciones de mis sentidos

Esta actividad busca conocer como perciben sus experiencias cotidianas en la isla a través de los sentidos. Para esto se motivará la participación de niñas y niños a través de las siguientes preguntas: ¿Qué sonidos se escuchan en la isla cuando salen a caminar? ¿Cuál es olor de la isla? ¿Qué animales se escuchan en la isla? ¿Cómo se escucha el mar? ¿Cuáles son los sonidos de la isla en la noche? ¿Cuál es el color de la isla? ¿El tiempo en la isla es lento o rápido, aburrido o entretenido? ¿Cómo es el ritmo de la isla? (ejercicio con las manos).

Se invitará a niñas y niños a compartir sus percepciones.

Se anotarán en papelógrafo

6. Actividad: Mapa de movilidad (Mapeo colectivo)

Este método tiene como finalidad que se grafiquen en un papelógrafo el trayecto casa – escuela y otros trayectos que puedan identificar. Se quiere conocer el rango de movilidad de niños y niñas de las islas, así como las percepciones que tienen respecto a los lugares que frecuentan y las actividades que ahí realizan.

Objetivo: Conocer por dónde se movilizan los/as niños/as para llevar a cabo sus actividades.

Fuente: Harpham et al 2005; Sapkota y Sharma 1996

Instrucciones:

1. Contarle al niño/a que dibujaremos un mapa para conocer los lugares a los que van, se le explica que el mapa no tiene que ser exacto, sino que nos interesa ver a qué lugares va.
2. Pedirle al niño/a que mencione a qué lugares va.
3. Entregarle una hoja de papel (medio papelógrafo) y dejar que el/la niño/a haga su propio mapa con los lugares que ha mencionado, darle unos minutos, ayudándolo si lo necesita (durante unos 5 a 10 minutos). Preguntarle si quiere que lo/a ayudemos a colorear mientras se da la conversación. En el mapa se deben hacer notas sobre distancias, tiempos (de traslado y en el lugar) y vehículos, si es que el/la niño/a no hace las notas por si mismo/a, el entrevistado debe pedirle permiso para escribirlas.

7. Actividad: Diario Semanal y mapa de la comunidad

Objetivo Especifico: Identificar recorridos, seres humanos y seres animales, cosas con los cuales interactúan en sus trayectos de movilidad.

Esta actividad tuvo por objetivo recoger las actividades que niños y niñas (8 a 12 años) realizan cotidianamente. Se les reparte libretas en las que se les pide que describan las actividades que realizaron por 4 días de la semana (2 de ellos debían ser sábado y domingo). Cada día es dividido en: mañana, tarde y noche para asegurar que se describirían la mayor cantidad de actividades que realizan a lo largo del día. Se recoge la libreta 4 días después y se conversa con el niño/a acerca de su contenido. Durante la conversación respecto al diario, el énfasis recae en qué actividades hacían y con quién, pero también en qué cambios ellos percibían en sus actividades entre este año y el anterior.

En esta actividad se pone énfasis sobre todo en identificar recorridos, rutas de movilidad, caminos, senderos, bajadas de playa, recorridos en algún medio de transporte. Reconocer personas y animales que aparezcan o interactúen en esos recorridos y cosas con las cuales interactúen en esos desplazamientos.

Grupo: Niños (8 a 12 años)

Tipo: Individual

Objetivo: Conocer las actividades que los niños/as realizan diariamente. Fuentes: Morrow 2001; Gabhainn y Sixsmith 2006

Instrucciones:

1. Se le entrega al niño un cuaderno (tipo libreta) donde se diferencian los siete días de la semana, con divisiones diarias entre: Mañana, Tarde y Noche. Procurar que se cubran dos días de fin de semana y dos días de semana.
2. Se le pide que escriba en el cuaderno las cosas/ actividades que hizo durante el día, desde que se despertó hasta que se fue a dormir. Estas actividades tienen que ver con sus desplazamientos, trayectos recorridos, medios de movilización. (Se les puede sugerir asimismo si quieren agregar algún dibujo, como opción libre).
3. Recoger la libreta al cuarto día y programar una cita para discutir en torno a ella al día siguiente. Tomarle fotografías a cada página del diario del niño/niña (cuidar que la definición sea buena, es decir que sea legible el contenido).
4. Luego, en sesión de taller se divide el grupo colaborador (niñas y niños) para realizar un taller grupal en que en un papelógrafo con la isla dibujada previamente por el facilitador, se

les pide en grupos de cuatro niñas y niños, plasmen sus desplazamientos en el papelógrafo creando así sus rutas de movilidad en un mapa de movilidad de la comunidad. (10 minutos)

Se debe poner especial énfasis en los tipos de relación que tienen los niños con las cosas, personas, seres vivos en sus desplazamientos por la isla, y por sobre todo, en las emociones asociadas para cada actividad de desplazamiento.

Esta actividad se pudo llevar a cabo parcialmente.

8. Actividad: Paseo Guiado Por Niños - Comunidad (30 minutos)

(Actividad se lleva a cabo siempre y cuando pueda existir la presencia de un adulto que disponga el establecimiento)

El método tiene como finalidad hacer que niñas y niños muestren los lugares más importantes de su localidad, próximos al establecimiento o donde se realice la actividad, dando sus opiniones acerca de qué les gusta o disgusta de cada lugar, identificando desplazamientos, trayectos y lugares de relevancia.

Se realiza en tres sesiones: en la primera, se inicia con una conversación sobre qué lugares le enseñarían a un niño o niña que no fuera de su comunidad; luego se hace un recorrido por esos lugares, tomando fotografías de los lugares visitados, de acuerdo a las indicaciones de niñas y niños. Además, se hace hincapié en los silencios en los trayectos, los ruidos, las sonoridades, los olores, colores y formas de esos lugares.

En la segunda sesión, ya de vuelta en el establecimiento, se conversa sobre el paseo realizado. En una tercera instancia se arma un álbum (o exposición) con las fotos que se tomaron durante el recorrido realizado en la primera sesión.

Grupo: Niños (8 – 12 años)

Objetivo: Recoger las percepciones de los niños y niñas sobre su comunidad, qué consideran más importante, qué les gusta y disgusta de este espacio. Reconocer trayectos y desplazamientos cotidianos; emociones y percepciones sensoriales.

Fuentes: Clark y Moss 2001; Clark 2005; Clark y Stratham 2005; Docket y Perry 2005; Reynolds 1989

Esta actividad no se pudo llevar a cabo por cuestiones climáticas.

9. Actividad: Video Reportaje

Esta actividad busca recoger la percepción que los niños y niñas tienen sobre el entorno en el que viven, e indaga sobre el rol de los niños en la comunidad. Se aplica a los niños y niñas que tengan a disposición un aparato celular (uso solo fuera del ámbito escolar).

Se les pide hacer un reportaje sobre su comunidad enfatizando en las formas de movilidad. Puede ser un reportaje sobre sus rutas casa – escuela o bien los caminos, trayectos, rutas de movilidad en la isla, entre islas o isla – continente. Los niños pueden entrevistar a sus padres, amigos, profesores con el fin de conocer lo que la comunidad tiene para contar respecto a la movilidad de la isla.

La actividad puede ser individual o grupal, según como niñas y niños prefieran hacerla-

Grupo: Niños 8 – 12 años

Tipo: Grupal – individual

Objetivo: Conocer cuál es la percepción que tienen de su comunidad y de ellos mismos como parte de la misma en relación a las movilidades y de la vida en general en la isla.

Fuente: Clark y Moss 2001

Instrucciones:

Sesión: Explicación sobre el método y realización del guión

1. Contarle a los/as niños/as que realizarán un breve reportaje en video sobre: ¿Cómo es su vida en la comunidad en relación a las formas de movilidad que existen en la isla?, ¿Qué les gustaría contar sobre su comunidad?, ¿Qué le contarían a otros/as niños/as sobre su comunidad y sobre los lugares y caminos de la isla?

Explicar que ellos decidirán qué mostrar y cómo y qué harán directamente la filmación. Otras preguntas motivadoras de lo que el video puede mostrar son: ¿Cómo son los niños de la isla? ¿En qué son diferentes los niños/as Huar de los niños de (la ciudad, del campo, de la capital)? ¿Cómo era moverse en la isla antes? ¿Desde cuándo sus familias viven en la isla? ¿En qué se diferencia la comunidad/barrio de otros sitios? (los lugares, la gente, sus actividades) (Fincham, McGuinness, y Murray, 2009).

10. Actividad: ¿Cómo me imagino el futuro en la isla?

En esta actividad se busca que los niños imaginen un futuro lejano en la isla. Se busca puedan proyectar como será las movilidades en la isla en relación a nuevos medios de transporte (lanchas, botes del futuro) entre otros aspectos. Para este fin, se les pedirá que puedan dibujar como se imaginan la isla del futuro.

Esta actividad es el cierre de las actividades en el establecimiento.

Grupo: Niños 8 – 12 años

Tipo: Grupal – individual

5.9 Matriz de herramientas y tópicos del estudio

Tópicos / Actividades	Movilidades	Sensorialidades sonori- dades	Actores/ Actantes	Prácticas	Uso del tiempo
Mapeo	X			X	
Así me muevo yo	X		X	X	X
Mis sentidos		X			
Así aprendí			X	X	
Diario Semanal	X	X	X	X	X
Proyección Futuro	X			X	
Observación participante	X	X	X	X	X
Video reportaje	X	X	X	X	X
Etnografía	X	X	X	X	X

Tabla 3: Matriz de herramientas. Fuente: Propia

5.10 Trayectoria de la investigación: Isla Huar 2022 - 2023

Diciembre 2022	Febrero 2023	Marzo – Abril 2023
- Contacto con Sofía Newmann	- Observación Isla Huar	- Talleres de proyección Escuela Quetrolauquen

- Viaje a la Isla Huar - Exploración	- Exploración	- Observación y exploración etnográfica
---	---------------	--

Tabla 4: Cronograma. Fuente: Propia

5.11 Secuencia de aplicación

El trabajo de campo comienza primero en Puerto Montt donde tomo contacto con Sofía Newmann, Psicóloga, quien fue el nexo con la Isla Huar y con otros informantes y sobre todo fue clave en la vinculación con la Escuela Quetrolauquen. Sofía nació, estudió, trabajó y vivió en la Isla Huar hasta hace dos años que se radica junto a su familia en Puerto Montt. La historia de Sofía tiene aspectos comunes con otras personas de la Isla Huar que tuve la posibilidad de conocer, que estudiaron (enseñanza media) en Puerto Montt (o Calbuco) para seguir sus estudios superiores en Puerto Montt. Luego vuelven a la Isla para iniciar su desarrollo profesional. En la Escuela Quetrolauquen conocí a dos profesionales que trabajan actualmente en la Isla y que tuvieron el recorrido que antes señalé. Sus hijos/as estudian también en la Escuela, tal como lo hicieron ellas. Ambas viven en la Isla. Sofía, tomó la decisión de vivir en Puerto Montt.

Estos primeros contactos me permitieron pensar en la mejor estrategia para tener acceso a las infancias de la Isla con todo lo que implica éticamente. Previamente al contacto directo con niñas y niños, decido viajar en primera instancia sin hacer contacto previo. De esta manera, estar abierto a la sorpresa, al acontecimiento de quien viaja a un lugar que no conoce y viceversa. Esta manera de acercarme al territorio me permitió sentir el lugar y respirarlo; recorrerlo sin la mediación de un otro/a. Desembarcar en la Isla significó conocer lo que acostumbraba a mirar de lejos, desde la costa de Puerto Montt. Tenglo, Maillen y Huar, en ese orden de norte a sur, aprendí de niño.

Una segunda instancia de exploración la llevé a cabo en el mes de Febrero donde aproveché de visitar otros lugares y poder tomar contacto con algunas personas que en el viaje anterior habían sido identificados por mí como potenciales informantes.

Finalmente, durante marzo y abril del 2023 se concreta el trabajo en la Escuela Quetrolauquen o Escuela Unificada de Huar. Tomo contacto con la Directora del establecimiento, Sra. Marlene Newmann quien me señala la disposición y la buena voluntad de su parte y de la escuela para llevar a cabo el proyecto de investigación en el lugar, previa

autorización del Sr. Felipe Aguilar Jefe de convivencia escolar del DEM provincial. Una vez que se obtuvo este permiso se pudo llevar a cabo las actividades.

Las actividades en la escuela se llevan a cabo en sesiones de dos días seguidos por las mañanas. Los participantes, en los rangos de edad antes establecidos, fueron invitados/as por la Directora y tres de los/as profesores/as de la jornada. Se realizan las actividades en el orden que se especificó en el apartado de recogida de información. No todas las actividades pudieron llevarse a cabo de forma íntegra o no se dieron los resultados esperados. La cantidad de participantes colaboradores y el espacio de trabajo no permitió profundizar como se había proyectado, sin embargo, la mayor parte de las actividades de taller propuestas pudieron desarrollarse.

Las propuestas participativas en el diseño del taller fueron claves para la participación de niñas y niños. Estas instancias generan participación y un involucramiento que trasciende lo que el investigador puede diseñar. El juego, el dibujo, los videos que motivaron la actividad fueron fundamentales para poder desarrollar los objetivos propuestos.

Aun cuando se plantearon normas de convivencia a la hora de trabajar colectivamente, en esto ayudaron profesoras y profesores de la escuela, de pronto por la cantidad de niños en la actividad se perdía el foco lo que, como se planteó anteriormente, no permitió profundizar en algunas de ellas.

Número de registros obtenidos por técnica empleada

Tipo de método/técnica	Registro
Taller Dibujos/Proyección	Dibujos por cada participante / Fichas Taller - Anotaciones
Mapeo	Papelógrafos
Observación taller	Fotografías
Exploración etnográfica	Fotografías / Anotaciones
Video-reportaje	Video
Entrevistas no estructuradas	Anotaciones

Tabla 5: Tabla Registro – Técnica. Fuente: Propia

5.12 Análisis de la Información

Para analizar la información obtenida y configurar una síntesis de la misma y así pueda otorgar ciertas posiciones que acompañen a los objetivos propuestos, se toma lo que plantea Taylor y Bogdan (1984) quienes señalan la existencia de distintas etapas en relación al análisis de datos, los cuales se orientan al desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o de las personas que se estudian.

Por consiguiente, el tratamiento de la información es estructural en la forma en que los resultados se llevan a cabo, de manera que los autores plantean un aporte metodológico que consiste en tres momentos, siendo estos:

Fase	Argumento
Descubrimiento	Identificar temas, desarrollar conceptos y proposiciones.
Codificación	Interpretación de los datos en relación con la reunión y análisis referidos a temas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. En esta etapa se desarrollan o descartan al completo las ideas preliminares
Relativización	Interpretación de los datos en el contexto en que fueron recogidos, sin descartar nada

Tabla 4: Fases del tratamiento de la información Fuente: Taylor y Bogdan (1984: 159 - 171)

La información que se obtuvo se textualizó (transcripciones de las sesiones de taller, notas de campo, mapeos, entrevistas no estructuradas) para categorizar según lo planteado anteriormente. Se acompañan las citas de los participantes con el apoyo visual (fotografías) que dan contexto a lo que se plantea. Cabe señalar, que las imágenes de niñas y niños en el taller de proyección cuentan con el asentimiento de los propios niños y niñas y el consentimiento de padres/cuidadores y de las autoridades de la escuela.

Para la codificación temática se tomaron categorías pre-establecidas según las orientaciones que los objetivos delimitan así como los emergentes que la propia exploración etnográfica y los trabajos de taller mostraron.

6. PRESENTACIÓN DE ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados que a continuación se exponen se obtienen a través de la información antes presentada y la experiencia misma del viaje, en un diálogo permanente con el ejercicio teórico conceptual que se desarrolla en las páginas de este trabajo. Los niños y niñas de la Escuela

Quetrolauquen de la Isla Huar fueron colaboradores y participantes directos de lo que aquí se analiza. El modo en que niñas y niños entienden sus prácticas de movilidad y como las relatan a través de los trabajos de taller, me permite ahora dar respuesta a la pregunta y la hipótesis que apunta al desarrollo en una primera aproximación a lo que aquí se llama: Cosmovilidad.

6.1 Movilidades insulares de la infancia Huaruna

“Yo viajo en mi lancha, mi Carmencita, se llama, yo viajo”

(Agustín, 9 años)

Ante la pregunta de investigación: ¿Cómo son las prácticas de movilidad cotidiana de niñas y niños de la Isla Huar en relación al lugar y territorio que habitan y en la forma en que experimentan su propia movilidad?, y que daría paso a aproximarnos a la Cosmoporaxis de las infancias de una isla del Archipiélago de Calbuco, se aborda a través de la articulación entre los marcos conceptuales y las voces y las prácticas de niñas y niños de la Isla Huar.

Cuando Le Breton (2006) señala respecto a las imposibilidades que no todos tienen por igual a la hora de desplazarse, cabe responder, en el contexto de la MOVILIDAD INSULAR DE LAS INFANCIAS de la Isla Huar, respecto a cómo el **funcionamiento contemporáneo** se ha movido hacia la isla y como adquiere protagonismo en esas movilidades antes no mediadas por ese funcionamiento. Es así que, la presencia del bus escolar por ejemplo, que lleva y trae a niñas y niños en el trayecto casa-escuela y viceversa, ha sido percibido por quienes son conscientes de la distinción temporal entre “un pasado a pie” y un presente “sin mojarse” ni caminar grandes distancias, como la realidad imperante de los recuerdos de los adultos respecto “al ir a la escuela”.

Es así que, personas adultas señalen “los niños ya no caminan”, pero no solo por la mediación del bus escolar o de la barcaza en otros términos de la movilidad, sino que es relevante como los dispositivos de entretención (celulares u otros) han también ejercido protagonismo y han llegado con la marea del funcionamiento contemporáneo que Le Breton marca.

Pero niñas y niños de la Isla Huar no saben de estas distinciones que son propias de adultos “de otros tiempos” que vivieron su infancia en la isla desde el caminar y “el estar afuera”. Pero esta distinción no se hace presente evidentemente en como niñas y niños perciben su cotidianidad, y como podrían hacerlo, si en la infancia nuestro presente es el eterno protagonista. Es así que, considero relevante no caer en los romanticismos de niñas y niños

abnegados que cruzan los montes bajo la lluvia inclemente del sur. Pero tampoco podemos negar esa realidad de las generaciones precedentes. Pero estos niños y estas niñas que viven su infancia en la Isla Huar tienen el bus escolar que los lleva y los trae de la escuela a la casa sin los contratiempos en el andar que significaba “el caminar hacia”. Pero no olvidemos lo siguiente: cuando pregunté al adolescente que jugaba con su celular en la lancha a cuanto quedaba la escuela del embarcadero de Colhue, me dijo: “Depende el paso de la persona”, es decir, la referencia analógica por decirlo de alguna manera, en ese adolescente, sigue intacta, ya que como también me contó, suele caminar dicha distancia; es y ha sido parte de su práctica cotidiana, entonces él puede decirme además, que a su paso, esa distancia se camina en 30 minutos.

“Viajo solo o acompañado, viajamos por mar en lancha. También viajo en el bus de la escuela”

(Elías, 12 años)

“Viajo en la micro de la escuela y en lancha”

(Alexander, 9 años)

Me pregunto al mismo tiempo que escribo estas líneas, si esa noción de los y las adultos respecto a “los niños ya no caminan” es propia de una mirada romántica de lo que antes era y hoy ya no es, es decir, desde una valoración que sitúe a lo actual y a las prácticas actuales como una pérdida o una carencia de eso que antes era casi algo identitario. Los niños y niñas valoran los viajes en bus como un espacio más de encuentro. La jornada escolar empieza ahí, sin embargo, no es que no caminen. Caminan, y como veremos más adelante, sintonizan, sincronizan, resuenan con su entorno, son capaces de reconocer y totalmente abiertos a percibir a través de sus sentidos.

“Con mi familia en bote, lancha, camioneta, a pie con mi perro, en bus y barcaza”

(Cecilia, 10 años)

“Depende del viaje es quien me acompaña, lancha, voy por bus o auto y barcaza, a veces camino, a veces por sendero, mar y aveces por los montes”

(Emilia, 12 años)

“Viajo con mi mamá, mi papá en lancha y furgón, tractor y bicicleta y caminar”

(Ricardo, 8 años)

Aparecen en el relato de la mayoría de niñas y niños la alusión a otros medios de transporte además de la que consideramos como propias de la vida insular como la lancha. Aparece la barcaza y las lanchas rápidas de las salmoneras y para el transporte interno, y a la vista de este observador, se ven camionetas, tractores y los buses que movilizan a los niños y niñas. Baldacchino, (2003), señala que los isleños han necesitado del contacto con el exterior para su sobrevivencia. En ese contacto con el exterior, desde las políticas o desde las economías del continente, han permitido que nuevos medios sirvan a la comunidad para su movilidad y estos medios serían aspectos de una sobrevivencia que también han sido solicitadas por los propios isleños. Niñas y niños las han hecho propias y parte de su movilidad cotidiana. Baldacchino (2007), ya decía que las comunidades isleñas han vivenciado movilidades que se imponen de otros contextos, de ahí que las transformaciones espacio-temporales, como señala Lazo y Carvajal, (2018), en la Isla Huar se estén viviendo hoy.

Podríamos preguntarnos de todas formas, y según lo que señala Ther, (2012) si estas nuevas movilidades responden a normativizar la vida insular, esto es, que la alteridad de la lejanía, del explorador, del aventurero, del navegante, del andar a pie grandes distancias, de la lancha multicolor sorteando las olas, se vuelva cada vez más continentalizada, por decirlo de alguna manera, proveyendo los medios para este fin. Consideremos lo que plantea Amigo, (2017) respecto a que se debe remediar el “aislamiento” para instalar “el desarrollo”.

“Yo viajo acompañado en auto, en lancha, en bus”

(Martín, 11 años)

“Yo viajo con mi mamá y mi papá en lancha y camino y en auto”

(Stephany, 8 años)

Si bien, los aspectos identitarios no son parte de los objetivos propuestos, cabe señalar que según lo que plantea Hernández, (2010) respecto a que la insularidad constituiría en si misma un rasgo de identidad territorial ya que dota a determinados ámbitos espaciales de características específicas, únicas y permanentes donde se instala la distinción con la identidad continental. Ante esto, me pregunto y abro la interrogante si estas características únicas estarían siendo “continentalizadas” por el arribo, por ejemplo, de nuevos medios de transporte que se instalarían en la cotidianidad de niñas y niños quienes en su presente los asumen como propios e inalterables, ya que en su historia los medios de movilidad presentes son para muchos también los de su pasado. Clifford, (1995) señala que la identidad (fronteriza) sería coyuntural y no

esencial. Si tomamos esta definición la identidad insular para el caso de la Isla Huar en relación a su movilidad estaría en el tránsito de producción de nuevas significaciones dentro del marco social que hoy se vive y es en este marco donde niñas y niños asumen y viven sus movilidades a través de los medios que hoy disponen, ellos y sus familias, donde sin embargo se mantienen resabios de lo que antes y en otros marcos sociales implicaba la movilidad insular.

“Viajamos en auto, tractores, cuatrimoto y muy poco andamos en caballo y caminamos en tierra y en huella”

(Amanda, 11 años)

“Voy a la escuela en la micro y me gusta”

(Yan, 8 años)

“Yo viajo con mi mamá, viajamos en lancha o a veces en barcaza con auto o cuando no hay en bus o en donde están las personas en el comedor chiquito”

(Maira, 11 años)

En las movilidades de niñas y niños de Huar podríamos plantear que actualmente co-existen formas de movilidad “de antes” con las nuevos medios. El andar a caballo, las “bajadas a la playa”, el caminar hacia los amigos, parientes o vecinos co-existe con la movilidad en autos o en los buses de la escuela. Si Creswell, (2010) plantea que las movilidades son constelaciones donde dialogan formaciones históricas como geográficas, en la movilidades presentes de la infancia en la Isla Huar efectivamente se expresan esos diálogos donde las movilidades de antes siguen recorriendo las huellas, caminos y senderos que niñas y niños saben reconocer, como también reconocen y valoran la presencia de esas movilidades “de antes”, como andar a caballo, como “menos que antes”. “Del caballo a la cuatrimoto”, se comentó en algunas de las conversaciones con niñas y niños en la escuela. El tiempo histórico y las circunstancias, como plantea Lazo, (2018) hacen que las movilidades y sus prácticas puedan significar distinto.

También, Lazo, (2011) señala que el uso de vehículos y la posesión de estos sería un signo de bienestar económico de igual forma ocurriría en las ciudades, transformándose en un modelo hegemónico de movilidad. La autora habla del destiempo o el anacronismo respecto a los logros y el bienestar. La presencia del auto y de otros medios en Huar se ven y se escuchan por los caminos y niñas y niños reconocen su presencia y los asumen como medios de sus viajes y movilidades. La valoración de logro y bienestar en el tener “un auto” no se expresa en niñas y

niños, no hacen la distinción en cuanto al tener. La isla es grande, los caminos con la lluvia se vuelven difíciles, el auto, las camionetas e incluso los tractores permiten una movilidad donde las distancias y los tiempos se encuentren antes. Con quien pude conversar de esto lo agradecen y lo valoran. Siempre se ven personas caminando, pero no por ser isleños “debiésemos estar definidos por esas formas”, me señaló una profesora de la escuela. Quizás aquí aplica la pregunta que Aliste (2017) y que es un cuestionamiento que debiésemos tener presente: ¿Desde donde estamos pensando las islas y su vida en ellas?

Con la emergencia de nuevos medios de transporte ha permitido que nuevas movilidades en la Isla Huar se hagan presente en la cotidianidad niñas y niños. Si Graham y Marvim (2001) ,señalaban que las movilidades se organizan en sistemas que presuponen infraestructuras móviles. Podemos plantear entonces, que las infraestructuras de movilidad en la isla se han transformado ya que nuevos medios han tomado protagonismo en las prácticas cotidianas de los isleños, del mismo modo en que niñas y niños reconocen como ha impactado en sus movilidades cotidianas. Sin duda, en relación a estas nuevas formas de movilidad ante la emergencia de nuevos medios, y como dice Lazo y Corvalán (2018) y Urry (2018), estas nuevas tecnologías no solo se suman sino que transforman al hacerse parte; el ritmo y las aceleraciones se alteran y permiten a la vez las distinciones entre lo de antes y lo que pasa ahora. Además, aun cuando nuevas movilidades aparecen por nuevos medios, niñas y niños caminan con botas de goma y no (por lo menos así lo vi) con la tecnología *outdoor vibram*.

“Yo viajo con mis papas en mi auto y lancha por mar”

(Amaro, 11 años)

“Yo viajo acompañado con mis papás, o ando en bici, en bus y en lancha. Por caminos y mar”

(Yan, 8 años)

“Viajo acompañada, en auto, lancha y bici. Ando por los caminos y por mar”

(Ayinray, 12 años)

“Yo viajo acompañado y he viajado por mar en lancha. Viajo por caminos, huellas, senderos”

(Camilo, 12 años)

Ya planteaba en el marco conceptual, que cuando se habla del paradigma de las movilidades, se plantea que las prácticas sociales pueden emerger a través de lo “no planeado”, donde las

personas pueden innovar y/o combinar diferentes sistemas. Niñas y niños combinan formas de movilidad, donde en coherencia con lo dicho anteriormente, co-existen en su cotidianidad, dependiendo del lugar, los propósitos, la finalidad, los ritmos, las rutas como bien plantea Creswell, (2010).

“Depende del viaje en bote por el mar”

(Nicolás, 12 años)

“Depende del viaje, viajo en lancha, auto, por camino, mar o sendero”

(Esteban, 12 años)

Estas combinaciones se producen en la isla ya que actualmente existen diferentes modos de movilidad lo que hace, como señala Lazo y Calderón (2014) existan otras complejidades a la hora de hablar de movilidades. La movilidad de niñas y niños se complejiza en tanto se crean nuevas combinaciones y usos en los trayectos a la vez que simplifica, si entendemos esta simplificación como la utilidad que, por ejemplo, el bus escolar ha tenido para la vida cotidiana de niñas y niños durante el periodo escolar. Si tomamos a Avellaneda cuando señala que la cohesión social se puede medir en la igualdad de oportunidades que se tiene para participar de la vida (en la ciudad). Si extrapolamos esto a las movilidades insulares de niñas y niños diría que ha cambiado “el cómo”, en tanto la participación de niñas y niños en la comunidad, salvo las distinciones que los adultos hacen “del antes” y “el ahora”, se mantiene y se enriquece pero a través de las prácticas actuales donde se incluyen los dispositivos propios de esta era contemporánea como es la virtualidad además de la “mecanización” de sus movilidades en el trayecto cotidiano entre la escuela y la casa.

En consonancia con la representación que niñas y niños tienen de la isla y como la perciben en sus movilidades, emerge una expresión que se vuelve colectiva en las voces de quienes colaboraron en esta investigación y que se articula en una palabra: Tranquilidad. Niñas y niños definen la Isla Huar a través del adjetivo tranquilidad. Si volvemos a tomar a Creswell (2010), cuando plantea las tres dimensiones de la movilidad en términos de Movimiento, representación y práctica, podríamos plantear que, como primera aproximación a lo que pudiésemos llamar una cosmovilidad, es que niñas y niños conciben sus desplazamientos en la isla desde la tranquilidad y es también a partir y a través de este adjetivo que presentarían su isla si tuviesen que hablarle de ella a otro/a niño/a.

“Mi isla es tranquila. Limpia y no hay delincuentes”

(Yan, 8 años)

“Es muy tranquila, tiene animales hermosos como ovejas o vacas. El aire no es como el de la ciudad y se puede ir a mariscar y a pescar”

(Amaro, 11 años)

“Nuestra isla es tranquila y es limpia, es rica en frutos de animales. Hay casas cada 100 o 200 o 300 metros”

(Elías, 13 años)

“Es una isla muy tranquila y sin delincuentes y todos se conocen porque es una isla muy pequeña”

(Sayen, 12 años)

“Es demasiado tranquila aunque a veces vienen unos temporales muy fuertes. Hay comidas como mariscos, salmones, curanto, milcaos y empanadas”

(Amanda, 11 años)

Niñas y niños marcan la tranquilidad en la isla y como se vive esta tranquilidad en sus desplazamientos. Muchos de ellos/as afirman que además de darse cuenta de esa tranquilidad es algo que les es traspasado de sus padres o abuelos/as. La distinción que hacen entre la vida en la isla y la vida en la ciudad es parte de una opinión y un sentir del isleño que valora esa distinción. Álvarez y Hidalgo, (2018) señalan que niñas y niños pierden la posibilidad de aprender de eso que les era propio y que en la actualidad, por la fuga de las nuevas generaciones, no les han transmitido. En el caso de niñas y niños de la escuela Quetrolauquen de Huar, aún aprenderían de sus cercanos y de los mayores, aun cuando esa fuga que hablan Álvarez e Hidalgo también se da en Huar.

Niñas y niños refieren que pueden andar tranquilos, caminar, jugar, “bajar a la playa”. La seguridad en contraposición del miedo que proyecta la ciudad. Cuando niñas y niños hablan de “miedo” en relación a la isla lo hacen refiriéndose a las leyendas propias de Chiloé, y las historias de brujos que sus madres, padres, abuelas y abuelos les han contado. De ahí que, “salir al monte” o “adentrarse en el monte” lo relacionen al miedo y las historias que se cuentan. Podría aventurarme a pensar sobre-interpretando, porque no lo pude confirmar, que de esa forma se restringe la movilidad de niñas y niños más allá de lo que para los padres y madres es seguro. Pero, esto ya es una interpretación más allá de las prácticas.

“Mi isla es embrujada, mi isla es linda porque hay lanchas”

(Ricardo, 8 años)

“Yo diría que mi isla es de leyendas y brujos”

(Paulina, 11 años)

“Mi mamá me decía de brujos que se transformaban en personas”

(Alfredo, 11 años)

Ya he planteado, y en concordancia con lo que plantea Lazo y Carvajal (2018) y también Baldacchino (2006) que nuevos medios para nuevas movilidades se han hecho parte de las movilidades de niñas y niños de la isla; nuevas materialidades como plantea Badacchinno. Los medios llegan y se hacen parte de las movilidades cotidianas agregándose a los tejidos múltiples de movilidad como plantea Lazo. Sin embargo, cuando se plantea lo del arraigo de los seres humanos a lugares fijos, lo que suele articularse con la vida insular, esto a mi modo de ver difiere del permanente movimiento de quienes son y han sido isleños que desde niños deben moverse hacia otras partes para estudio, cambio de vida familiar o más adelante en sus vidas por trabajo. Pero al mismo tiempo planteo, como me dijo la Sra. Angélica Marín, “el que decide quedarse en la isla muere en la isla y el que en algún momento decide irse no vuelve más”.

6.2 Actores/ actantes y sensorialidades en la movilidad de la infancia

“Hay chanchos, veo el color verde y azul; zorzales, viento, ovejas. Se escucha el mar chocando con las piedras. El tiempo pasa lento, entretenido, cálido. Acá hay olor a aire”

(Amaro, 11 años)

“Pájaros, ovejas, vacunos, peces, visón, etc. Las olas hacen un sonido: friu fru fri. Veo el color verde y café. El tiempo es rápido”

(Elías, 12 años)

“Escucho el sonido de árboles, la lluvia, el viento, zorzales. Hay olor a aire. El mar se escucha chocando con las piedras. En la noche suenan las ranas y búhos. El tiempo es rápido y es bueno”

(Yan, 11 años)

Vamos entrando en la temática de la sincronización y la resonancia de niñas y niños en sus prácticas de movilidad cotidiana. El reconocimiento sensorial de su entorno se plasma en lo que

cada uno/a puede valorar de esos encuentros cotidianos. Lazo y Carvajal (2017) en referencia a Ingold (2000), señalan que hay disposiciones sensoriales y emocionales que revelan las relaciones entre personas, materialidades y sus entornos. Yo, más que decir que revelan las relaciones planteo que se revelan en las relaciones entre personas y los entornos porque así lo percibí en lo que niñas y niños reconocen en sus movilidades cotidianas.

“Se escuchan pajaritos, mar y animales. La isla huele a humedad, a playa y a flores silvestres. Se escuchan perros, gatos vacas, ovejas, chanchos, patos, gansos y pajaritos. Se escuchan las olas y los estruendos de estas cuando chocan entre sí. Los grillos, los animales y el mar. Los colores que veo cuando camino son verde, amarillo, café, rojo, naranja y rosado. El tiempo es rápido. El ritmo es muy tranquilo y calmado”

(Ayinray, 12 años)

Niñas y niños coinciden en percibir el tiempo en la isla como rápido, y muy en coherencia con lo que la Sra. Angélica Marín me decía respecto a que “con tantas cosas que hacer siempre falta el tiempo”. Desde una lógica acelerada del continente, y romantizando los tiempos rurales y/o insulares, podríamos asumir que el tiempo pasa más lento. Y tiene sentido, si en mis estadias en la isla el tiempo se me hacía más lento. Que niñas y niños consideren el tiempo en la isla rápido pudiese explicarse a como conciben el tiempo en razón a su ciclo vital, pero no deja de ser interesante la distinción que hace Ayinray, al decir que “el tiempo es rápido, pero el ritmo es muy tranquilo y calmado”. Quizás la respuesta se la da su propio compañero Cristóbal, que señala que “el tiempo es entretenido”. Y este tiempo entretenido tiene mucho que ver con las relaciones sociales que niñas y niños establecen en sus movilidades cotidianas, y esto, está en coherencia con lo que plantea Valencia (2007), quien señala que “el tiempo, cualquier tiempo, es siempre un producto de la vida social, del conjunto de relaciones significativas que la estructuran”. Podría aventurarme a decir, desde una visión que integre la temporalidad y la espacialidad, como refiere Amigo (2017), que de forma mutualista o simbiótica tanto tiempo y espacio geográfico estén más integrados en la forma de visualizarlos a ojos de niñas y niños, donde la rapidez podría entenderse no solo como una forma de posicionamiento contemporáneo propio de la vida continental, sino también desde lo que plantea Piaget donde el niño/a vive la experiencia temporal situado más en el presente. En el mismo ámbito, Piaget desarrolla la recíproca relación entre el tiempo y la velocidad asociada a la dimensión espacial. Para Goris, (2006) la conceptualización del tiempo en niños y niñas si bien se inicia en la infancia “se desarrolla conforme las personas maduran, en un contexto social y cultural dado”. De ahí que, y tomando lo que Brink y Morales, (2007) señalan a que la insularidad debe ser entendida como

un hecho cultural, por lo que en las prácticas de movilidad de niñas y niños el tiempo y el espacio estarían fundido en una recíproca interacción.

Puedo articular lo que niñas y niños sostiene respecto al tiempo o sus tiempos, con lo de las nuevas tecnologías o nuevas infraestructuras de movilidad, con lo que plantea Rosa, (2018) donde señala que sería imposible ir más despacio en una sociedad moderna capitalista, pero no sería el tiempo el que se acelera, sino los procesos en este. ¿Se estarán acelerando los tiempos en la isla, de ahí la percepción de rapidez que tienen niñas y niños? ¿Estarán en el ritmo pausado y tranquilo la resistencia insular a esos procesos que se aceleran por la llegada del continente de nuevos medios? Rosa plantea que en algún momento la desincronización entre la modernidad y los tiempos naturales generaría crisis. Del mismo modo, estaría esto último en sintonía respecto a lo que plantea Innerarity (2020), donde los sistemas con un ritmo lento serían aplacados por la imposición de los ritmos temporales más rápidos. Podríamos preguntarnos si estos ritmos “llegaron en barcaza a la isla”.

Una apreciación personal respecto al tiempo rápido. No sé por qué razón, quizás, porque es más bien una impresión desde los sentidos más que algo pensado. Pero “este tiempo rápido” que los niños plantean lo relaciono a la rapidez con que el viento mueve las nubes en días de viento norte. Niñas y niños no relacionan el tiempo rápido con los factores climáticos necesariamente, aun cuando sepan reconocer los tiempos de temporal y de lluvia y de hecho aparecen más en los relatos que los días de sol, pero sí, yo como observador y testigo ocasional de la vida en la isla, hago esa relación que me nace de algún lugar como habitante del continente, nacido en una de las costas continentales más cercanas que tiene la isla como es Puerto Montt.

“Cuando camino se escuchan sonidos de pájaros, el olor de la isla es de humedad, el mar se escucha, se escuchan las olas reventar en las rocas. El tiempo en la isla es rápido y el ritmo es suave”

(Sayen, 12 años)

“Se pueden escuchar pajaros, el viento. La isla huele a pasto. Se escuchan chanchos, ovejas, vacas; grillos; viento. La isla es de colores verdes. El tiempo es entretenido por lo cual pasa rápido.”

(Camilo, 12 años)

“Perros y gatos peliando; chanchos, tiuque, vacas, traile. El mar se escucha sonando con las piedras”

(Emilio, 10 años)

El reconocer actores y actantes como los reconocen niñas y niños colaboradores de este estudio, está en coherencia con lo que Lazo, (2017) señala respecto a las perspectivas híbridas y relacionales en que deben considerarse los objetos o actores no humanos como elementos trascendentales a la hora de explicar las experiencias de movilidad. Me pregunto, sin embargo, si en la práctica de movilidad estas perspectivas híbridas y relacionales se plantean desde enfoques que piensan la vida y las movilidades insular desde la lógica de la lejanía, lo prístino, lo aislado, donde se da por hecho de que las personas y el entorno actor y actante tendría una complicidad casi esencial. Si es innegable como en toda movilidad, y en voz de Imilan, (2017) los sujetos articulan diversos elementos como materialidades, emociones, etc. No quiero señalar con esta distinción que niego que en la movilidad insular esto no ocurra, al contrario, ocurre y se perciben a través de los sentidos un amplio saber respecto a lo que rodea un andar por la isla, así lo señalan los niños y niñas, lo que si planteo es que por el hecho de ser movilidad insular esté definida como un elemento de base, esencial. Además, lo que se plantea respecto a que algunos jóvenes isleños viven su vida sin mucha interacción vecinal y en una espera cotidiana y activa imaginando otra realidad (Huliñir, Lazo & Riquelme, 2020), no se encontraría presente al menos en niñas y niños parte de esta investigación, en tanto niños/as, precisamente viven más en su presente que en proyecciones futuras, por ende, valoran ese presente a través de la vida cotidiana que “viven”, de ahí que, tengan también una apertura sensorial respecto a lo que los rodea, el territorio, en sus movilidades de juego con sus vecinos y/o compañeros de curso, o en las salidas familiares.

“Escucho el mar, el viento, árboles y animales como el traile, bandurria, etc. El olor es a pasto, a lluvia y a flores. Se escuchan vacas, pájaros, gatos, perros, ganzos, patos, etc. El mar se escucha a agua. La mayoría se escucha a pájaros en la noche. La isla es verde, café y azul. Es entretenido. El tiempo es como un poco rápida”

(Amanda, 11 años)

6.3 Cosmopraxis y resonancias, hacia una cosmovilidad

El ejercicio conceptual de la Cosmovilidad de la(s) infancia(s) de la Isla Huar necesita de un primer ejercicio de aproximación a través de las prácticas de movilidad y la descripción de estas por niñas y niños. Junto a esto, se toman los desarrollos conceptuales de la Cosmopraxis, las ontologías relacionales y las resonancias.

Si tomo lo que Ingold plantea respecto a la correspondencia entre el ser/estar social con el ser/estar vivo en general, podemos apreciar como esa correspondencia en las infancias de la isla

Huar dialoga en sus prácticas de movilidad cotidiana, de ahí que, exista una valoración del entorno y de sus actores y actantes, expresándose a través de la sensibilidad que otorgan los sentidos. “El olor a aire”, que niñas y niños plantean que reconocen en sus prácticas de movilidad son sensaciones que no se encuentra fácilmente en el ser adulto, tanto de la isla como de otro territorio.

“Los sonidos que escucho cuando me muevo por la isla son el viento, el mar, la lluvia. Los olores que olfateo son las plantas. Los animales que escucho son los perros, gatos, pájaros, vacas. El mar se escucha cuando chocan entre la isla. El color de la isla es verde, café, azul, amarillo, gris. El tiempo es divertido. El ritmo es lento y tranquilo para mí”

(María Magdalena, 11 años)

“Los árboles, pájaros. Hay olor a humedad. Escucho mis ovejas, gallinas. Escucho el mar, los árboles, los grillos. La isla es verde. El tiempo es lento”

(Isabel, 9 años)

“Yo escucho viento, aves. El olor es fresco. Se escuchan aves como el tiuque, perros, caballos. El mar es relajante. En la noche se escucha el viento. El color es verde. El tiempo es rápido y entretenido. El ritmo es rápido”

(Nicolás, 12 años)

En el contexto de las ontologías relacionales planteo que las movilidades de las infancias en la Isla Huar y como estas se expresan desde las sensorialidades de cada uno y en el reconocimiento de lo que es parte de esas movilidades, está en coherencia con como el ser humano se conforma como una especie de “uno solo con la naturaleza”, con el tiempo, con el espacio, dada esta integralidad y nutrida por el ser humano niño/a que vivencia sus prácticas desde lo presente; una movilidad que aunque mediada por nuevos medios de movilidad, como el auto y el bus escolar, es capaz todavía de reconocer y expresar olores, colores, sonidos. Este todavía daría cuenta de que no puedo asegurar esencias, de ahí que, esta cosmovilidad sería coyuntural al presente del niño y niña que se mueve y practica lo cotidiano desde y a través de los recursos que tiene y que les toca usar.

Del mismo modo, si la experiencia humana conlleva el impulso vital a través de nuestros cuerpos móviles y nuestras prácticas cotidianas, como plantea Ingold (2013), este impulso se viviría con una intensidad creativa en niños y niñas de la Isla Huar; creatividad no tanto en crear nuevas formas de movilidad o de innovar en estas, sino creativas en la manera en cómo el

entorno y la vitalidad de las presencias de la naturaleza se integran en ellos y ellas y que posibilitan la distinción con otros espacios al valorar precisamente su territorio. Como señala Ingold, (2000) la experiencia estaría enfocada entonces en los aprendizajes, la creatividad, las improvisaciones, alejándonos de la intencionalidad, como dice Duranti, (2015).

En definitiva, uso el “estar atentos” que habla De Munter, (2016) para explicar estas “movilidades creativas” ya que nutren el proceso de crecimiento de niñas y niños a partir del “estando vivos” que el autor plantea, en otras palabras, desde una ontología relacional. La praxis del “convivir”, donde niños y niñas han aprendido de los otros y han aprendido de su entorno, pero sobre todo, han aprendido de ellos/as mismos/as cuando de reconocer se trata. Reconocen porque conocen su territorio y los sonidos y los colores y los senderos que se entretajan.

“Cuando salgo a caminar escucho pájaros y si hay viento escucho el movimiento de los árboles”

(Emilia, 12 años)

“Los sonidos que escucho cuando salgo son animales como chanchos, pájaros, perros, etc. El olor de la isla es fresco. Los animales que escucho son perros, gatos, pájaros. El mar se escucha tranquilo. Los sonidos en la noche son lluvia, viento. El color de la isla es verde. El tiempo en la isla es rápido. El ritmo es divertido”(Esteban, 12 años)

“Se escuchan las olas, árboles, pollos, aves, ovejas, piedras”

(Belén, 10 años)

¿Cómo podría escuchar Belén las piedras si no es por las olas que chocan con ellas y como podrían chocar las olas con las piedras si no es por el viento? Esto tiene coherencia en el entretrejo que implica la vida en sí, en relación, sintonizándonos con esa dinámica como explica Belén en un amplio espectro relacional (De Munter, 2016).

Cuando planteaba lo de movilidades creativas en relación al “estar atentos”, se sustenta también en lo que es la Cosmopraxis en sí, esto es, ambiente y niñas y niños en un contexto de prácticas movilidad insular son parte de un mismo proceso, co-participes y a la vez interactuantes (De Munter, 2016). Y para que exista este “convivir” como se plantea en la Cosmopraxis, es necesario que esa convivencia con el otro territorio, el otro viento, el otro pájaros, el otro persona, se reconozca atencionalmente en lo cotidiano y no necesariamente intencionalmente. De ahí que, se ponga énfasis en las prácticas y en el conocimiento de aquello

que sensorialmente podemos percibir. Esta forma de vinculación que va más allá de lo humano es lo que Harmuth Rosa (2018), llama Resonancia.

“Cuando se sale a caminar se escuchan pájaros y animales. El olor sería a hierba, se escuchan gallos, pájaros y a veces vacas. Se escucha el mar chocando en las rocas, en la noche se escuchan grillos y yo como vivo cerca de la playa se escuchan gaviotas. Es divertido el tiempo porque se pueden hacer muchas cosas”

(Maira, 11 años)

“Se escucha un pajarito, olor a humo de quemar la basura, el mar se escucha suave, olas, el sonido es lluvia y viento. La isla huele a humedad. El tiempo es rápido. Me aburre y el sol no me aburre. La isla es tranquila y no pasa nada”

(Martina, 12 años)

Cosmovilidad es a Resonancia, o por lo menos permite una aproximación a lo que aquí se propone, y adquiere relevancia en tanto se cruza con otras posturas teóricas que en este estudio han sido abordadas, como por ejemplo, las trayectorias o líneas de vida que plantea Ingold (2010), donde no confluyen en el convivir solo humanos sino animales, plantas, agua, hojas, viento, etc. Una multitud de correspondencias en un cosmos compartido, como plantea el autor. Esto es algo que en las movilidades de niñas y niños se destaca, el cosmos que nutre las movilidades y que se significa como tranquilidad, como entretenido, como sonoridades que acompañan y se funden en esa movilidad. Los encuentros que niñas y niños expresan en sus práctica de movilidad cotidiana supondrían una potencialidad humana (Pixten, 2007) que extiende la existencia más allá de lo material.

Para Harmuth Rosa (2018), lo opuesto a un convivir resonante sería un convivir alienante. ¿Las prácticas de movilidad de hoy en la isla, mediadas por buses escolares y autos, supondrían relaciones alienantes? Aun cuando niñas y niños practican sus movilidades también en estos medios y así lo proyectan (ver dibujos) y lo relatan, son totalmente resonantes con su entorno y así también lo sienten. Porque la alienación se define como separación con el mundo aunque estemos en él, de este modo, la implicación que tienen en sus movilidades con la naturaleza y las nociones y conciencia de ese entorno hablaría de resonancias más que de alienaciones.

“Pájaros, el sonido de los árboles, zorzaes, el mar. Hay olor a aire”

(Martín, 11 años)

“Es entretenido. Hay ovejas, toros, patos, chanco y ganso. Cundo camino escucho el viento”

(Ricardo, 8 años)

No se trata solo de un reconocimiento sensorial de eso que convive con niñas y niños en su movilidad, sino que debe existir una relación bidireccional, donde el otro actante o el otro materia en dialogo con quien se mueva tenga un efecto transformador. “Eso que nos habla”, dice Rosa (2018). Así como el viento, las piedras que hablan cuando las olas las chocan o el canto de los pájaros pareciera que no solo acompañan sino que también se interactúa. Es por esto que se pone énfasis en las prácticas y en el re-conocimiento sensorial del entorno, ya que esas acciones cotidianas son claves para entender los aspectos relacionales entre el sujeto que se mueve y el mundo.

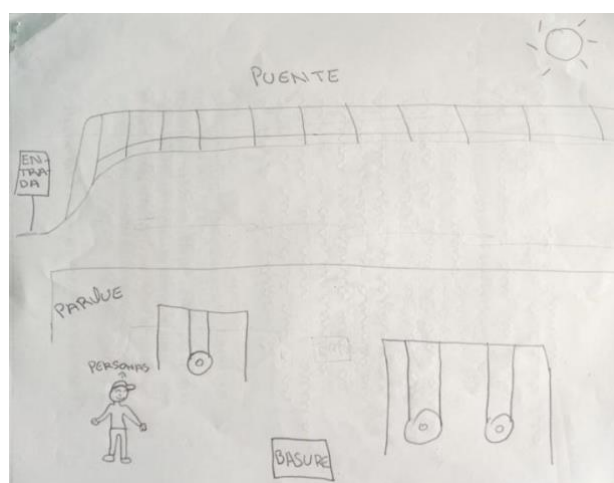
En las movilidades por los espacios naturales de la isla de niñas y niños, he planteado como nuevos medios, nuevos recursos se han puesto a disposición de las movilidades en la isla. Gross (2020), señala que la calidad de vida hoy se define más por la cantidad de recursos más que por su cualidad de vínculo con el mundo. Puedo aseverar que el vínculo resonante en las movilidades de niñas y niños en Huar se mantiene aún inalterable, por ende, resonante. Esto porque los vínculos resonantes son sensibles, responsivos, no indiferentes ni hostiles (Gross, 2020). Un vínculo indiferente no es capaz de percibir olores a humedad, a aire, ni piedras hablando cuando las olas chocan en ellas. La subjetividad de niñas y niños está envuelta y en relación con la totalidad del entorno (Rosa, 2016).

“Yo escucho a los tiuques, bandurrias, las olas, la lluvia y el viento”

(Paulina, 11 años)

6.4 Proyectando futuros de movilidad

Imaginemos. Imaginemos como será la Isla Huar en 10, 50, 100 años. Como será la isla y conos moveremos en ella. Esta fue la consigna y niñas y niños imaginaron. ¿Qué imaginaron?



Es claro. Niñas y niños imaginan la isla como una futura ciudad. Puentes, parques, calles de cemento, autos, edificios en los montes. Niñas y niños proyectan lo que hoy comienza a llegar porque como ellos mismos reconocen:

“La isla es una maravilla y que ahora la isla es más conocida”

(Nicolás, 12 años)

“Mi isla es muy conocida”

(Belén, 10 años)

Las proyecciones que se plasman en los dibujos están mediadas por la realidad presente, más que en imaginarios que evoquen realidades alternas o en extremo futuristas. Ante estas

proyecciones se asume una realidad que niñas y niños ya pueden estar viviendo y no solo avizorando imaginariamente. Porque los puentes hacia las islas son una realidad (puente Chacao) y aunque pareciese imposible “un puente hacia Huar” se simboliza ahí la conectividad desde la isla al continente y hacia la isla por lo que hoy en día es un elemento a considerar. Puedo tomar lo que plantea Díaz (2020), respecto a que los mundos construidos intersubjetivamente no son solo construcciones mentales, sino que hay relaciones entre los seres humanos, y no humanos y los ecosistemas donde se está inmerso. No es un mundo, sino múltiples mundos (Díaz, 2020). En esos múltiples mundos, niñas y niños de Huar proyectan un futuro no imposible sino coherente con los ritmos y aceleraciones del mundo continental.

Se debe considerar también, que niñas y niños no son un producto social que proyecte sin una construcción o valoración propia, es decir, niñas y niños significan el mundo a partir de sus propios elementos (Jenks y Prout, 1998), como actores sociales, de ahí que, tengan comprensión tanto de aquello que resuena como de aquello que aliena. El nivel de conciencia tampoco podemos valorarla si es mayor o menor que la de los adultos, pero si es evidente, que tienen una consideración de su entorno que no cae en la indiferencia sensorial.

Que la isla sea más conocida como bien dicen los niños y niñas la ha instalado hoy como un nuevo destino turístico, donde nuevos emprendimientos de turismo rural se vuelven necesarios, la industria salmonera, la conectividad que permite la barcaza, entre otros nuevos medios ha producido que muchos lleguen a la isla para conocerla, trabajar o para investigar. Los caminos de ripio se imaginan asfaltados; las casas dispersas se vuelven poblaciones; las casas de tejuelas de alerce se vuelven edificios. ¿Niñas y niños proyectan una “continentalización”? ¿Qué pasará con la resonancia de hoy? ¿La alienación de mañana? ¿Existirá esta cosmovilidad?



7. CONCLUSIONES

Las movilidades de niñas y niños de la escuela Quetrolauquen de la Isla Huar se pueden comprender y aprehender como una Cosmovilidad en tanto son interacciones resonantes creativas, como se plantea en la discusión, con su entorno natural aun cuando hoy en día sean protagonistas también nuevos medios de movilidad en la isla. Como me dijo un niño mientras caminábamos por el pasillo de la escuela y hablábamos sobre los viajes en auto con su familia por la isla: “Yo saco la cabeza por la ventana, tío”. La cosmovilidad insular de la infancia puede romper con la idea alienante de que la insularidad implica la inmovilidad, así como rompe con la absoluta dependencia de niñas y niños en relación a sus movilidades.

Las movilidades insulares de niños y niñas de la Isla Huar se caracterizan por una relación sensible que se expresa en un re-conocimiento de lo exterior no solo como un entorno acompañante de la movilidad sino como una forma de ser. Se percibe un dialogo afectivo-emocional más que un monologo en las relaciones entre movilidad y entorno natural. Sin embargo, lejos de romantizar formas de ser ontológicas inalienables, está la irrupción de la tecnología, la virtualidad que aun en una isla se vuelven factores que inciden en la cotidianidad no solo de las movilidades sino de la vida en sí misma, pero, y del mismo modo que se reconoce el factor, pareciera que aún no se convierte en factores alienantes que nublen la percepción y la resonancia con todo aquello que permite el convivir.

Niñas y niños hablaron con su propia voz respecto de sus movilidades. Estas movilidades y sus prácticas están situadas en lo presente como sujetos sociales que construyen vida social en permanente interacción con la comunidad de seres humanos y no humanos de la Isla Huar.

Si bien las características propias del ciclo vital pueden dar cuenta de esta resonancia, sería un reduccionismo biologizar las respuestas sensibles de niñas y niños de la Isla Huar, en tanto son capaces de entender, aprender y practicar movilidades en la isla que dan cuenta de una conciencia creativa de eso que se práctica en interacción con la propia isla.

Si la ciudad es hostil para que niños y niñas se involucren a través de sus movilidades en la vida social de la urbanidad, puedo plantear que en la vida insular existe una permeabilidad resonante para la infancia por parte de la isla, con sus propios condicionantes y singularidades geográficas, atmosféricas, de distancia, pero que en definitiva no es excluyente con la infancia,

aun cuando existe la movilidad dependiente pero que no condiciona al encierro o a la exclusión de la movilidad. No se hace énfasis en las dependencias y a los aspectos familiares en coherencia con no caer en la ideologización de la familia que puede insivilizar a la infancia en la estructura familiar.

Las proyecciones de futuro respecto de las movilidades y de la vida en la isla, como se planteó en las discusiones, están marcadas por las condiciones presentes del mundo global y el presente inmediato de niñas y niños. La mayor parte de estas proyecciones futuras de movilidad están en relación con la transformación de la isla en un espacio urbano, donde las nociones de futuro responden a una homologación de las ciudades que suelen ser referencia para Huarunos y Huarunas como Calbuco y Puerto Montt. Además, las proyecciones de futuro al realzar el carácter presente en las proyecciones, está en razón con que más que ellos mismos plantearse como el futuro trasuntando la visión adultocéntrica de “los niños son el futuro”, proyectan una realidad que no está ajena a la posibilidad cierta de aquello que ya comienzan a vivir tanto en lo material como en lo virtual, lo que habla, de que niñas y niños son actores sociales presentes y consientes y no proyecciones simbólicas de un futuro necesariamente mejor.

Respecto a las implicancias que tiene el hecho de que el espacio de residencia sea una isla en las movilidades para niños y niñas, puedo concluir que la consideración de dificultad para la movilidad estaría en razón de las lógicas de aislamiento y falta de desarrollo con la cual se categoriza y concibe la vida insular. Es innegable que las movilidades en espacios donde lo geográfico, lo atmosférico, distancias, pobreza, desigualdades, juegan un papel relevante que no se puede obviar, y que la emergencia de nuevos medios ha posibilitado que esas movilidades de la infancia se hayan transformado en prácticas que hoy son habituales, cotidianas para niñas y niños, pero que no se entiende como un factor que posibilite lo que antes no se podía o que se valore como que haya salvado una imposibilidad insalvable.

No sé manifestaron distinciones de género tan marcadas en las movilidades de niños y niñas, y aunque no era el foco de este estudio, si podemos plantear que si para la sociedad occidental patriarcal, como plantea Rosa, (2018), a través de sus disposiciones culturales los hombres son orientados hacia una postura alienante y las mujeres son construidas como resonantes, en niños y niñas de la escuela Quetrolauquen tienen una disposición resonante en sus prácticas de movilidad y en su convivir. ¿Puede ser una disposición que tenga que ver con el ser niñas y niños ya que la construcción social respecto al género pudiese implicar la distinción entre

alienación y resonancia? ¿O es una distinción que debe realizarse como una expresión de la cosmovilidad de la infancia en Huar?

Cuando planteo en las discusiones respecto al acercamiento de la continentalidad en los medios que hoy llegan a la isla y que son parte de las nuevas movilidades de niñas y niños, o como plantea Saavedra, (2017) que los procesos y los artefactos de la modernización capitalista transforman las dinámicas y las lógicas de lugar y movilidad, lo hago en referencia a que pudiésemos analizar si estas políticas del emprendimiento turístico y de conectividad, tan necesarias para los isleños, son parte o no de una influencia socio cultural de “vida lograda” donde las nuevas prácticas serían el fomento de formas patológicas de sociedad, es decir, de alienación. ¿Perciben y proyectan niñas y niños que el futuro posible e imaginado por ello es un futuro alienado en oposición a un presente resonante? ¿Es siempre el presente de la infancia resonante?

En términos de la investigación se propuso una primera aproximación para un desarrollo futuro de la Cosmovilidad, entendiendo siempre que la investigación es un proceso inacabado y que el campo para avanzar es vasto. Del mismo modo, no se establecen aquí verdades absolutas ni una homogenización de los resultados. Se es claro en plantear que esta Cosmovilidad es situada en los niños y niñas de la Escuela Quetrolauquen, que si bien, provienen de distintos sectores de la isla, son parte de una comunidad escolar situada en un sector determinado. De este modo, es importante poder estudiar la Cosmovilidad en otros sectores y en otras islas, idea inicial de este estudio pero que en definitiva terminó situándose solo en la Isla Huar.

Desde compromiso conceptual asumido por esta investigación, en razón de un compromiso antropológico ontológico relacional y desde la Cosmopraxis como eje de acercamiento, es importante entender la praxis de las movilidades de niñas y niños y de su convivir y su atencionalidad necesaria para el co-existir insular, es así que las movilidades de niñas y niños se crean y re crean permanentemente y que no han dejado de ser resonantes aun cuando la emergencia de nuevas formas, como ya se ha planteado.

En lo personal, desde el primer viaje en lancha pude reconocer como se tensiona la lancha con las olas cuando avanza cuando al mismo tiempo, ya sea por el viento o por las estelas que dejan las embarcaciones más grandes que pasan en sentido contrario, parece quedarse detenida, tensionada, como una manera de resistirse al tiempo que se entrega al vaivén de la marea que

avanza. Me imagino ahora, y me imaginé en ese momento y durante el proceso de aprendizaje, que más o menos eso pasa hoy en la isla y que niñas y niños sutilmente pueden reconocer.

Cuando inicié este viaje, Miguel (6), me dijo en la Vega de Calbuco que “las islas se mueven” y Agustín (9), en una de nuestras actividades en la escuela, me dijo: “en la isla vivo distinto”. Movilidades distintas que sin duda niñas y niños precisamente, viven.

8. BIBLIOGRAFÍA

Adey, P. 2009. *Mobility*. Routledge, Londres.

Aliste, E.; Bello, A.; Nuñez, A. & Osorio, M. (2017). La Memoria de la Geo-grafía de Aysén. IMAGINARIOS G Impresión Gráfica LOM Santiago de Chile Primera edición: junio de 2017

Alvarado, S., Mieles, M. & Tonón, G. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística* no.74 julio-diciembre de 2012 pp: 195 - 225 bogotá - colombia issn 0120-4807.

Alvarez, R. (2008). Corrales de pesca en Chiloé. Imprenta América, Valdivia, Chile.

Álvarez, V. (2011). “Multiplicando saberes: de la doble relexividad a la etnografía colaborativa”, ponencia presentada en el XII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español, León.

Alvarez, R. (2012). Prácticas rituales asociadas a tierra y mar. Treputo y Quepucas. En: Dibam, Actas III Seminario Chiloé, historia del contacto.

Alvarez, R. (2016). Reflexiones en torno a la ubicación espacial de corrales de pesca en Chiloé insular y continental. En: Arqueología de la Patagonia, de mar a mar. IX Jornada de arqueología de la Patagonia, 20 al 25 de octubre de 2014. Ed. Ñire negro, Coyhaique, Chile.

Alvarez, R. y Hidalgo, C. (2018). La Movilidad Insular “Asfixiada” en el mar interior de Chiloé. *Revista LIDER* Vol. 20, Nro. 33, 2018 ▪ pp 127-150 ISSN: 0717-0165 versión impresa ISSN: 0719-526 versión en line.

Alvarez, R. y Ther, F. (2016). “Fragmentos de una cosmovisión mestiza asociada al acceso y uso del entorno costero en el archipiélago de Chiloé”. *Diálogo Andino*, 49: 123-129.

Amigo, C. (2017). “No estamos lejos, allá están lejos”. Perspectivas locales sobre aislamiento en Aysén: discurso estatal y aislamiento como territorialidad. *Imaginario geográficos, prácticas y discursos de frontera*.

Ames, P. (2010). Investigando la niñez desde las ciencias sociales: ausencias, presencias y desafíos metodológicos. Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú / Patricia Ames, Vanessa Rojas y Tamia Portugal. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2010. 84 p.

Appadurai, A. (2001) La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización, Fondo de Cultura Económica.

Appadurai, A. (1996). La Modernidad Desbordada. Montevideo: Trilce - Fondo de Cultura Económica.

Araya, S. (2016). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión [en línea]. Cuadernos de Ciencias Sociales No127. Costa Rica: FLACSO, 2002 [fecha de consulta: 15 abril 2016]. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Ariza, M. y Portes, A. (2007). “Un diálogo nortesur: el progreso de la teoría en el estudio de la migración internacional y sus implicaciones”. *El país transnacional, mi gración mexicana*

- y cambio social a través de la frontera, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México: 653702.
- Atkinson, R. & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. Social research update. 33. Department of sociology. Guildford, UK: University of Surrey 2001. Retrieve from <http://sru.soc.surrey.ac.uk/>
- Baldacchino, G. (2006). Islands, Island Studies, Island Studies Journal. *Island Studies Journal*, 1 (1): 3-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26486250_Islands_Island_Studies_Island_Studies_Journal.
- Baldacchino, G. (2003). The Coming of Age of Island Studies. Canada Research Chair in Island Studies, University of Prince Edward Island, Prince Edward Island.
- Baldacchino, G. (2004). Island Studies Comes of Age. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie* 95:272-284.
- Baldacchino, G. (2007). A World of Islands. Charlottetown. PEI, Institute of Island Studies, Prince Edward Island.
- Barfield, T. (2000). Diccionario de antropología, Siglo veintiuno, México.
- Bissell, D. (2009). Conceptualising differently-mobile passengers: geographies of everyday encumbrance in the railway station. *Social & Cultural Geography* 10: 173-195.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto Revista Lasallista de Investigación, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 50-63 Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia.
- Brinck, G. y Morales, C. (2007). Imaginarios Geográficos, Prácticas y Discursos de Frontera. VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia, 2007.
- Callejo, J. (1999). "La reflexividad empírica: notas para un proyecto", R. Ramos y F. García (eds.), Globalización, riesgo, relexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid: 449482.
- Canclini, N, Alejandro, C. & Ana, R. (1996). La ciudad de los viajeros: travesías e imaginarios urbanos, México 1940-2000, Grijalbo, México, 113pp.
- Carvajal, D. & Lazo, A. (2017). Habitando la movilidad: El viaje en lancha, los objetos y la experiencia de la movilidad en el archipiélago de Quinchao, Chiloé (Chile). *Revista Austral de Ciencias Sociales* 33: 89-102, 2017.
- Cegarra, J. Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. Cinta de Moebio [en línea], no. 43, 2012 [fecha de consulta: 15 de abril 2016]. Pp. 1 – 13. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>
- Cebollada, Á. (2015). Aproximación a los procesos de exclusión social a partir de la relación entre territorio y movilidad cotidiana. En: Documents d'Anàlisi Geogràfica, Universitat Autònoma de Barcelona, 2005, No 48.
- Corsaro, W. (1997) Sociology of childhood, Pine Forge, housand Oaks.

- Cortés-Morales, S. y Christensen, P. (2014), “Unfolding the Pushchair: Children’s Mobilities and Everyday Technologies”, *Research on Education and Media*, 6 (2): 9-18.
- Cosacov, N. (2015). Más allá de la vivienda: los usos de la ciudad: movilidad cotidiana de residentes en Buenos Aires. *Estudios Socioterritoriales*, (18), 61-80.
- Chacón, J. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. Cuicuilco, número 64, septiembre-diciembre, 2015
- Christensen, M. (2011). **Una encrucijada de caminos: el poblamiento de la Isla Dawson (Estrecho de Magallanes)**. Magallania vol.39 no.2 Punta Arenas 2011.
- Clifford, J. (1997). Itinerarios transculturales. Gedisa, Barcelona, 493pp.
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and translation in the late twentieth century*. Harvard University Press
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura*. Barcelona, Gedisa.
- Creswell, T. (2010). “La política de la turbulencia”, en G. B. y J. La Ferla (comps.), *Nomadismos Tecnológicos: Dispositivos Móviles, Usos Masivos y Prácticas Artísticas*. Madrid, Ariel, 39-48.
- Cresswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. Routledge, New York.
- Cresswell, T. (2010). Towards a politics of mobility, *Environment & Planning* 28:17-31.
- De Gialdino, (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. *Droit et Société Année 1993* 25p. 596.
- De Munter, K. (2016). Ontología relacional y cosmopraxis desde los Andes. Visitar y conmemorar entre familias Aymara. Chungará, *Revista de Antropología Chilena*.
- Díaz de Rada, Á. (2010) *Cultura, antropología y otras tonterías*, Trotta, Madrid.
- Dietz, G. y Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones antropológicas, México, 2014.
- Durand, J. (2014). *Coordenadas metodológicas. De cómo armar el rompecabezas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones antropológicas, México, 2014.
- Escobar, A. (2004) “Worlds and knowledges otherwise: the Latin American modernity/coloniality research program”, *Cuadernos del cedla*, 16: 3167
- Escobar, A. (2019). Del giro ontológico a la ontología relacional y política, una mirada a la propuesta de Arturo Escobar. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana/ issn: 0120-8462 e-issn: 2500-5375/ Vol. 41, n.º 123/ julio-diciembre de 2020/ pp. 99-122*
- Huiliñir, V., Lazo, A. & Riquelme, H. (2020). La movilidad en su ambiente: Prácticas y experiencias de movilidad cotidiana mapuche-huilliche en contextos rurales. Evidencias desde la comuna de Puyehue, región de Los Lagos, Chile. *Diálogo Andino*. No 62, 2020. Páginas 5-17.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*, Universidad Autónoma Metropolitana Anthropolos, México.

- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- García Canclini, N. (2008). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona.
- Gaitán, L. (2006) *Sociología de la Infancia, Síntesis*, Madrid.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1987
- Geertz, C. (2003). *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Barcelona.
- Gutiérrez, A. (2009). *La movilidad de la metrópolis desigual: el viaje a la salud pública y gratuita en la periferia de Buenos Aires*. In *Actas del XII Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Montevideo: Universidad de la República de Uruguay.
- Glockner, V. (2006) *De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*, tesis, Universidad de las Américas, Puebla.
- Gros, A. (2020). *Una Teoría crítica fenomenológica. Resonancia, alienación y crítica de la sociedad en el pensamiento de Hartmut Rosa*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Friedrich-Schiller-Universität Jena
FECHA DE RECEPCIÓN: 7-5-2020 FECHA DE ACEPTACIÓN: 27-5-2020
- Hernández S, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.
- Hofmann, A. (2021). *Dibujo-Observación-Voz. La discusión de una propuesta metodológica para investigaciones etnográficas centradas en niños y niñas*. *INDIANA* 38.1 (2021): 185-216 ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v38i1.185-216
- Imilán, W. (2017). *Performance*. En D. Zunino, D. Gucci y P. Jirón (comp.) *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina* (pp. 147-153). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ingold, T. (2012). *Culture, nature et environnement. Traces*, 22, 169-187.
- Inerarity, D. (2020). *La cercanía y sus inconvenientes*. *Diario El País*.
- Jenks, C. y Prout, A. (1992) *Sociology of childhood. Essential readings*, Gregg Revivals, Aldershot. 1998 *Re-visioning childhood*, Polity Press, Cambridge.
- Jirón, P. (2007). *Implicancias de género en las experiencias de movilidad cotidiana urbana en Santiago de Chile*. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(29), 173-198.
- Jouffe, Y., Lazo, A. & Corvalán, A. (2010). *Las prácticas cotidianas frente a los dispositivos de la movilidad: aproximación política a la movilidad cotidiana de las poblaciones pobres periurbanas de Santiago de Chile*. *EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, 36(108), 29-47-<http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612010000200002>.
- Lassiter, L. (2005) *Chicago guide to collaborative ethnography*, Chicago University Press, Chicago
- Lazo, A. & Carreño, A. (2021). *El Derecho a la movilidad en las ciudades intermedias: Evidencias desde el Sur de Chile*. *Quid* 16 N° 14 – Dic. 2020-Mayo 2021 (326-340)

- Lazo, A. y Carvajal, D. (2021). Repensando las movilidades en el Archipiélago de Chiloé. CUHSO (Temuco) vol.31 no.1 Temuco jul. 2021
- Lazo, A. y Carvajal, D. (2017). Habitando la movilidad: El viaje en lancha, los objetos y la experiencia de la movilidad en el archipiélago de Quinchao, Chiloé. Revista Austral de Ciencias Sociales.
- Le Breton, E. (2006). "Homo Mobilis". En: Bonnet et Aubertel. La ville aux limites de la mobilité. Paris: Presses Universitaires de France, 2006.
- Lefebvre, H. (1969). El derecho a la ciudad. Barcelona: Ediciones península.
- León, A. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 869-884 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia.
- Lindón, A. (2006). "La territorialidad y el significado de la casa: una visión indisciplinada de la periferia metropolitana". En Rosales, R.; Gutierrez, S. Y Torres, J. (Coords.) La interdisciplina en las Ciencias Sociales. México, UAM, Anthropos.
- Lindón, A.; Hiernaux, D. (Eds.) (2010). Los giros de la Geografía Humana. Desafíos y horizontes. México, UAM, Anthropos.
- Lindón, A.; Hiernaux, D. (Eds.) (2012). Geografías de lo imaginario. México, UAM, Anthropos.
- Masivoy, W. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntšá. NÓMADAS 48 | abril de 2018 - Universidad Central – Colombia.
- Mead, M. (1973) Adolescencia y cultura en Samoa, Paidós, Buenos Aires. 1971 Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional, Granica, Buenos Aires.
- Mikkelsen, M. y Christensen, P. (2009), "Is children's independent mobility really independent? A study of children's mobility combining ethnography and gps/ mobile phones technologies", Mobilities, 4 (1): 37-58.
- Molina, N. (2017). Aspectos éticos en la investigación con niños. Cienc Tecnol Salud Vis Ocul. 2018;16(1):75- 87. doi: <https://doi.org/10.19052/sv.4348>.
- Nogué, J.; Rufi, J. (2001). Geopolítica, identidad y globalización. Barcelona, Ariel.
- Nogué, J.; Romero, J. (Eds.) (2006) Las otras geografías. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Núñez, A.; Aliste, E. (2017). Paisajes en fuga. Imaginarios y arquitecturas geográficas de la Patagonia. REVISTA AUS 22 / 40-45 / segundo semestre 2017 / DOI:10.4206/aus.2017.n22-0
- Pech, C.; Rizo, M.; Romeu, V. (2009). "El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz", en Frontera Norte, Vol 21, N° 41, 33-52.
- Portes, A. (1999) "Immigration theory for a New Century: some problems and opportunities", Charles Hirschman, Philip Kasinitz y Josh DeWind (eds.), the handbook of international migration: the Americans experience, Russel Sage Nueva York: 2133.
- Quecha, C. (2014). La etnografía con niños. En C. Oehmichen, La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales (págs. 215-240). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.

- Qvortrup, J. (1987) "Introduction", *International Journal of Sociology*, 17 (3):337. 240 Citlali Quecha Reyna 1990 *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports*, Eurosociological University Center, Vienna. 1994 *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury.
- Restrepo, R. (1998). Cosmovisión, pensamiento y Cultura. *Revista Universidad Eafit*. Julio-Agosto-Septiembre 1998.
- Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones antropológicas, México, 2014.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación Educação. *Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.
- Riquelme, H., & Lazo, A. (2019). Trazando rutinas: el papel del ferrocarril en las prácticas cotidianas y movilidades interurbanas de habitantes de La Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 11, e20180034. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.002.AO02>
- Rodríguez, I.(2007). Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas (Monografías, 245), Madrid.
- Rosa, H. (2018). Alienación, aceleración, resonancia y buena vida. Entrevista a Harmut Rosa. *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 41, núm. 2, pp. 249-259, 2018 Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Ciencias Humanas; Departamento de Sociología.
- Saavedra, G. (2017). El litoral de Aisén. Itinerarios translocales del mar y del lugar. Imaginarios geográficos, prácticas y discursos de frontera.
- Santos, B. (2006) "La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes", B. de S. Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social, Siglo XXI Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Scribano, A. (2000). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta moebio* 8: 128-136
- Scribano, A. (2007). El proceso de investigación social cualitativo. Editorial Prometeo.
- Segura, R. (2018). Vivir afuera: Antropología de la experiencia urbana. Nueva Editorial Itzacihualt. ISBN:978-607-8511-59-4
- Sheller, M, & Urry, J. (2006). "The new mobilities paradigm", *Environment and Planning A*, 38 (2): 207-226.
- Sheller, M. y Urry, J. (2018). Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades. *Revista del área de estudios urbanos del instituto de investigación Gino Germany de la facultad de ciencias sociales UBA*. Quid 16 N°10 –Dic. 2018 - Mayo. 2018- (333-355)
- Skewes, J.C., Alvarez, R. y Navarro, M. (2012). "Usos consuetudinarios, conflictos actuales y posibilidades de conservación en el borde costero de Chiloé insular". *Revista Magallania*, 40(1):107- 123.

- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós. Barcelona. ISBN: 84-7509-816-9
- Tonucci, F. (2003). La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.
- Ther, F. (2012). “Antropología del territorio”, en Polis, Vol. 11, N° 32, 492-510
- Urry, J. (2000). Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century. London: Routledge.
- Urry, J. (2007). Mobilities. Polity Press, Cambridge.
- Valencia, G. (2007). Entre Cronos y Kairós. Las formas del tiempo sociohistórico. Barcelona: Anthropos.
- Valenzuela, C. (2017). La movilidad en la vida cotidiana de los niños. Experiencias, tendencias y tensiones en los desplazamientos infantiles en Macul Estudio de caso.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela, Trotta, Madrid.
- Weisner, T. (1996) “Why ethnography should be the most important method in the study of human development?”, Richard Jessor, Anne Colby y Richard Shweder (eds.), Ethnography and human development, University of Chicago Press, Chicago: 436531.
- Zabala, A. Mi llegada al paraíso. Una etnografía entre pandillas. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones antropológicas, México, 2014.
- Zunino, S. (2018). Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina. 1a. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2017. 251 pp.; 23 x 16 cm. (Lexicón)
- Zusman, P. (2013). “La Geografía Histórica, la imaginación y los imaginarios geográficos”. En Revista de Geografía Norte Grande, N° 54, Instituto de Geografía, Universidad Católica de Chile
- Zusman, P.; Minvielle, S. (1995). “Sociedades geográficas y delimitación del territorio en la construcción el Estado-Nación argentino”. Trabajo presentado en V Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Habana, Cuba. 1995. Texto disponible en www.educar.ar

XXI. ANEXOS

Síntesis de niñas y niños colaboradores/as de la Escuela Quetrolauquen

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia

Nombre	Edad
Emilia A.	12
Iovanny M.	12
Martina A.	12
Maira B.	11
Alexander A.	9
Esteban V.	12
Gary W.	8
Belén Y.	10
Nicolas A.	12
María M.	11
Isabel B.	9
Amanda S.	11
N.N	10
Emilio	10
Camila V.	12
Sayen M.	12
Cecilia M.	10
Ayinray R.	12
Stephany O.	8
Martin A.	11
Yan	8
Ricardo	8
Elías O.	12
Amaro M.	11
Paulina M.	11
Agustín	9
Alfredo M.	11

Profesores colaboradores

Enlace hacia la isla

Sofía Newmann

Enlace Comunidad de Huar, sector Los Cisnes

Angélica Marín

Voces y categorías de análisis

1

Voces	Qué sé y qué cuento de mi isla cuando me desplazo por ella
Alfredo (11)	“Mi isla está llena de personas generosas, de plantas y animales”
Yan (8)	“Yo vivo aquí y tengo patos, gansos, gallinas y los alimento. Como huevos de las gallinas. Voy a la escuela en la micro y me gusta. Me gusta estar en el agua y también me gusta ir a la playa” “Mi isla es tranquila. Limpia y no hay delincuentes”
Agustín (9)	“Vivo diferente”
Paulina (11)	“Yo diría que mi isla es de leyendas y brujos”
Amaro (11)	“Es muy tranquila, tiene animales hermosos como ovejas o vacas. El aire no es como el de la ciudad y se puede ir a mariscar y a pescar”
Elías (13)	“Nuestra isla es tranquila y es limpia, es rica en frutos de animales. Hay casas cada 100 o 200 o 300 metros”
Ricardo (8)	“Mi isla es emburjada, mi isla es linda porque hay lanchas”
Martin (11)	“Es mejor que la ciudad, hay muchos mársicos”
Stephany (8)	“Tiene cosas lindas, tiene mar y cosas de miedo”
Ayinray (12)	“Es una isla muy bonita y llena de vegetación y muy verde y muy tranquila. Nunca pasa nada malo, todas las personas se conocen y son amigas”
Cecilia (10)	“Mi isla es tranquila, hay leyendas como el Caleuche, la Pincoya, el Trauco, hay brujos. Podemos mariscar y bañarnos”

Sayen (12)	“Es una isla muy tranquila y sin delincuentes y todos se conocen porque es una isla muy pequeña”
Camila (12)	“En mi isla no nos confundimos con las calles, todos nos conocemos y todos tenemos fruta a disposición y es una isla muy limpia”
Emilia (10)	“Es muy tranquila y tiene distintos lugares hermosos por conocer y hay distintos medios de transporte y tiene animales hermosos”
Amanda (11)	“Es demasiado tranquila aunque a veces vienen unos temporales muy fuertes. Hay comidas como mariscos, salmones, curanto, milcaos y empanadas”
Isabel (9)	“Hay animales manzanos y las personas son más libres y aprenden muchas cosas nuevas cada día” “Antes no había tantas cosas como ahora y cuidaban mucho las cosas”
María Magdalena (11)	“Es tranquila y toda la gente amigable, pero también contaría que hay muchas leyendas de cualquier tipo y también que hay brujos”
Nicolás (12)	“La isla es una maravilla y que ahora la isla es más conocida”
Belén (10)	“Mi isla es muy conocida”
Gary (8)	“Los caminos son diferentes a los de Puerto Montt, acá hay rocas y tierra”
Esteban (12)	“Es una isla muy bella, que se pasa muy bien, pero siempre hay que cuidarse porque hay gente que quiere hacer daño”
Alexander (9)	“Que no se puede pelear en la playa, porque no hay mariscos” “Es tranquila”
Maira (11)	“En la isla tenemos varias cosas, por ejemplo: que tenemos posta, escuelas, tenemos carabineros, transporte, etc. También mucha vegetación.
Martina (12)	“Mariscando mi abuela sabe mucho de las mareas, saca cholga, pibres, etc. y después hace curantos. Invitamos a mi tía, tío, abuelo, hermanos, etc.” “La isla es muy bonita, lindos bosques, río. La isla es muy tranquila, nunca pasa nada, la gente apoyan la isla, hay buenas personas y cuidan el campo”

Emilia (12)	“Yo contaría que mi isla es un poco peligrosa por los baches, barrancos y huecos de la zona, pero es bastante tranquila”
-------------	--

2

Voces	Mis Movilidades
Agustín (9)	“Yo viajo en mi lancha, mi Carmencita, se llama, yo viajo”
Paulina (11)	“Viajo acompañada siempre, en lancha y en vehículo a mi casa de Puerto Montt”
Amaro (11)	“Yo viajo con mis papas en mi auto y lancha por mar”
Elías (12)	“Viajo solo o acompañado, viajamos por mar en lancha. También viajo en el bus de la escuela”
Ricardo (8)	“Viajo con mi mamá, mi papá en lancha y furgón, tractor y bicicleta y caminar”
Yan (8)	“Yo viajo acompañado con mis papás, o ando en bici, en bus y en lancha. Por caminos y mar”
Martín (11)	“Yo viajo acompañado en auto, en lancha, en bus”
Stephany (8)	“Yo viajo con mi mamá y mi papá en lancha y camino y en auto”
Ayinray (12)	“Viajo acompañada, en auto, lancha y bici. Ando por los caminos y por mar”
Cecilia (10)	“Con mi familia en bote, lancha, camioneta, a pie con mi perro, en bus y barcaza”
Sayen (12)	“Viajo acompañada en lancha y auto. Viajo por mar y tierra”
Camilo (12)	“Yo viajo acompañado y he viajado por mar en lancha. Viajo por caminos, huellas, senderos”
Emilio (10)	“Viajamos en lancha y en bote y el nuestro se llama Calipso”
Amanda (11)	“Viajamos en auto, tractores, cuatrimoto y muy poco andamos en caballo y caminamos en tierra y en huella”
Isabel (9)	“Viajo en lancha a Calbuco con mi mamá y mi abuela”
Maria Magdalena (11)	“Yo me movilizó en bus, en la barcaza, en auto y en lancha y viajo acompañada de mi mamá”
Nicolás (12)	“Depende del viaje en bote por el mar”
Belén (10)	“Viajamos acompañados, viajamos en lancha o barcaza y lo hacemos en el mar”
Gary (8)	“Yo viajo en mi bote acompañado”
Esteban (12)	“Depende del viaje, viajo en lancha, auto, por camino, mar o sendero”

Alexander (9)	“Viajo en la micro de la escuela y en lancha”
Maira (11)	“Yo viajo con mi mamá, viajamos en lancha o a veces en barcaza con auto o cuando no hay en bus o en donde están las personas en el comedor chiquito”
Martina (12)	“Yo viajo con mi familia en la panga donde vamos a la playa cuando estamos en vacaciones”
Emilia (12)	“Depende del viaje es quien me acompaña, lancha, voy por bus o auto y barcaza, a veces camino, a veces por sendero, mar y aveces por los montes”

3

Voces	Actores y actantes en mi movilidad/ sensorialidades y tiempo
Agustin (9)	“Escucho pájaros”
Paulina (11)	“Yo escucho a los tiuques, bandurrias, las olas, la lluvia y el viento”
Amaro (11)	“Hau chanchos, veo el color verde y azul; zorzales, viento, ovejas. Se escucha el mar chocando con las piedras. El tiempo pasa lento, entretenido, cálido. Acá hay olor a aire”
Elías (12)	“Pájaros, ovejas, vacunos, peces, visón, etc. Las olas hacen un sonido: friu fru fri. Veo el color verde y café. El tiempo es rápido”
Ricardo (8)	“Es entretenido. Hay ovejas, toros, patos, chanco y ganzo. Cundo camino escucho el viento”
Yan (11)	“Escucho el sonido de árboles, la lluvia, el viento, zorzales. Hay olor a aire. El mar se escucha chocando con las piedras. En la noche suenan las ranas y búhos. El tiempo es rápido y es bueno”
Martín (11)	“Pájaros, el sonido de los árboles, zorzales, el mar. Hay olor a aire”
Stephany (8)	“Se escuchan muchos pájaros y hay muchas casas”
Ayinray (12)	“Se escuchan pajaritos, mar y animales. La isla huele a humedad, a playa y a flores silvestres. Se escuchan perros, gatos vacas, ovejas, chanchos, patos, ganzas y pajaritos. Se escuchan las olas y los estruendos de estas cuando chocan entre si. Los grillos, los animales y el mar. Los colores que veo cuando camino son verde, amarillo, café, rojo, naranjo y

	rosado. El tiempo es rápido. El ritmo es muy tranquilo y calmado”
Cecilia (10)	“Zorzal, tiuque, traile, bandurria, ovejas. Veo plantas, vegetación. El mar se escucha tranquilo” “El viento, la lluvia. Veo colores verde, amarillo, café, gris. Es lento en la isla. Pero entretenido, bacán”
Sayen (12)	“Cuando camino se escuchan sonidos de pájaros, el olor de la isla es de humedad, el mar se escucha, se escuchan las olas reventar en las rocas. El tiempo en la isla es rápido y el ritmo es suave”
Camilo (12)	“Se pueden escuchar pajaros, el viento. La isla huele a pasto. Se escuchan chanchos, ovejas, vacas; grillos; viento. La isla es de colores verdes. El tiempo es entretenido por lo cual pasa rápido.
Emilio (10)	“Perros y gatos peliando; chanchos, tiuque, vacas, traile. El mar se escucha sonando con las piedras”
Amanda (11)	“Escucho el mar, el viento, árboles y animales como el traile, bandurria, etc. El olor es a pasto, a lluvia y a flores. Se escuchan vacas, pájaros, gatos, perros, gansos, patos, etc. El mar se escucha a agua. La mayoría se escucha a pájaros en la noche. La isla es verde, café y azul. Es entretenido. El tiempo es como un poco rápida”
Isabel (9)	“Los árboles, pájaros. Hay olor a humedad. Escucho mis ovejas, gallinas. Escucho el mar, los árboles, los grillos. La isla es verde. El tiempo es lento”
María Magdalena (11)	“Los sonidos que escucho cuando me muevo por la isla son el viento, el mar, la lluvia. Los olores que olfateo son las plantas. Los animales que escucho son los perros, gatos, pájaros, vacas. El mar se escucha cuando chocan entre la isla. El color de la isla es verde, café, azul, amarillo, gris. El tiempo es divertido. El ritmo es lento y tranquilo para mí”
Nicolás (12)	“Yo escucho viento, aves. El olor es fresco. Se escuchan aves como el tiuque, perros, caballos. El mar es relajante. En la noche se escucha el viento. El color es verde. El tiempo es rápido y entretenido. El ritmo es rápido”
Belén (10)	“Se escuchan las olas, árboles, pollos, aves, ovejas, piedras”
Gary (8)	“Los árboles, pajaro tiuque y olas”

Esteban (12)	“Los sonidos que escucho cuando salgo son animales como chanchos, pájaros, perros, etc. El olor de la isla es fresco. Los animales que escucho son perros, gatos, pájaros. El mar se escucha tranquilo. Los sonidos en la noche son lluvia, viento. El color de la isla es verde. El tiempo en la isla es rápido. El ritmo es divertido”
Alexander (9)	“El tiuque, el viento, los arboles”
Maira (11)	“Cuando se sale a caminar se escuchan pájaros y animales. El olor seria a hierba, se escuchan gallos, pájaros y a veces vacas. Se escucha el mar chicando en las rocas, en la niche se escuchan grillos y yo como vivo cerca de la playa se escuchan gaviotas. Es divertido el tiempo porque se pueden hacer muchas cosas”
Martina (12)	“Se escucha un pajarito, olor a humo de quemar la basura, el mar se escucha suave, olas, el sonido es lluvia y viento. La isla huele a humedad. El tiempo es rápido. Me aburre y el solo no me abirre. La isla es tranquila y no pasa nada”
Emilia (12)	“Cuando salgo a caminar escucho pájaros y si hay viento esucho el movimiento de los árboles”

4

Mis Movilidades

Taller de proyección y dibujo



Emilia, 12 años

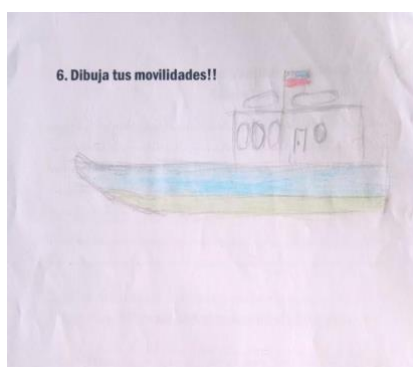


Martina, 12 años



Maira, 11 años

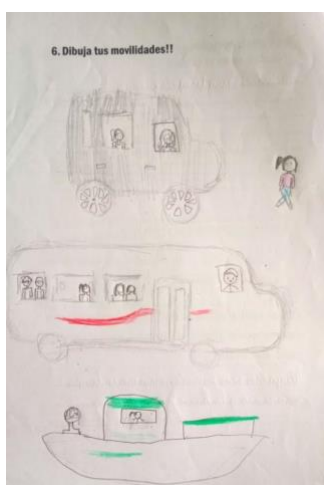
Alexander, 9 años



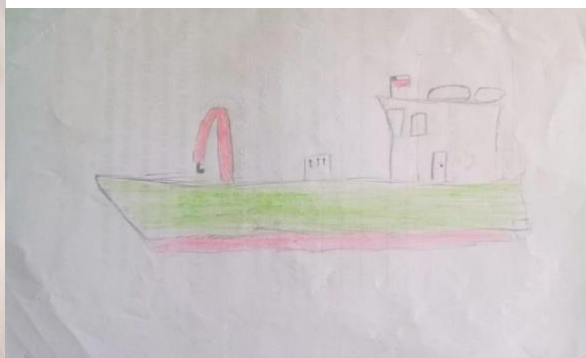
Esteban, 12 años



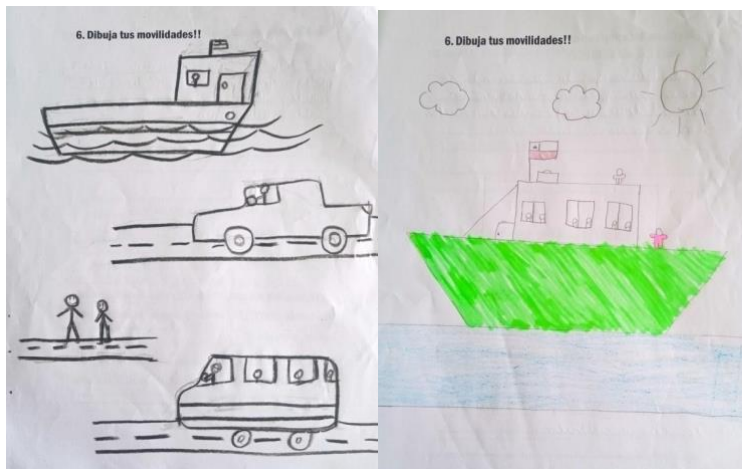
Gary, 8 años



Belén, 10 años



Nicolás, 12 años

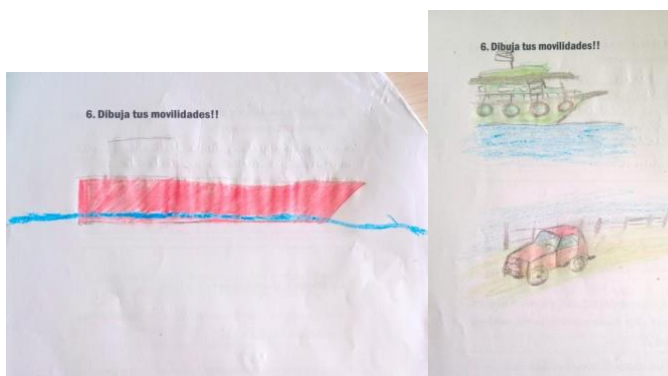


María Magdalena, 11 años

Isabel, 9 años

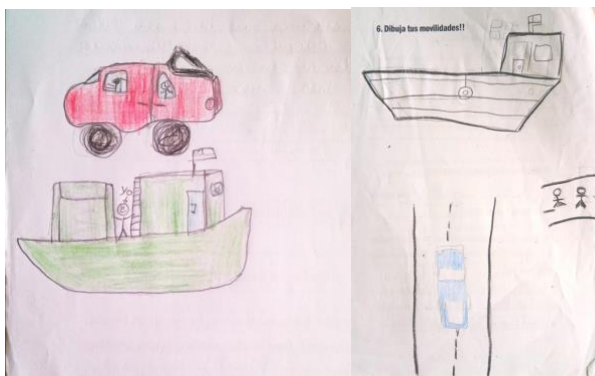


Amanda, 11 años



Emilio, 10 años

Camilo, 12 años



Sayen, 12 años

Cecilia, 10 años



Ayinray, 12 años

Stephany, 8 años



Martín, 11 años

Yan, 11 años



Ricardo, 8 años

Elías, 12 años



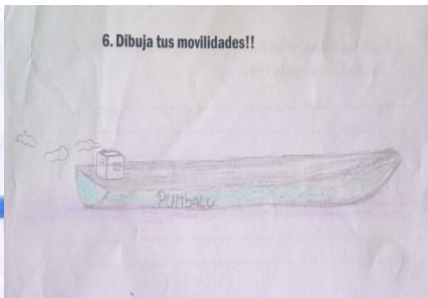
Amaro, 11 años



Paulina, 11 años



Agustín, 9 años

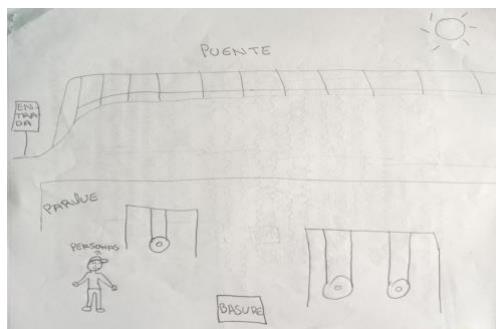


Iovanny, 12 años

5

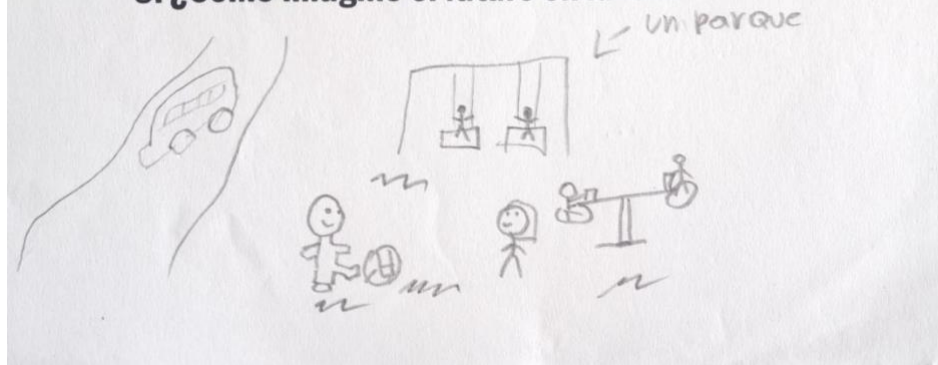
Futuros de Movilidad / Futuros de mi Isla

Taller de proyección y dibujo



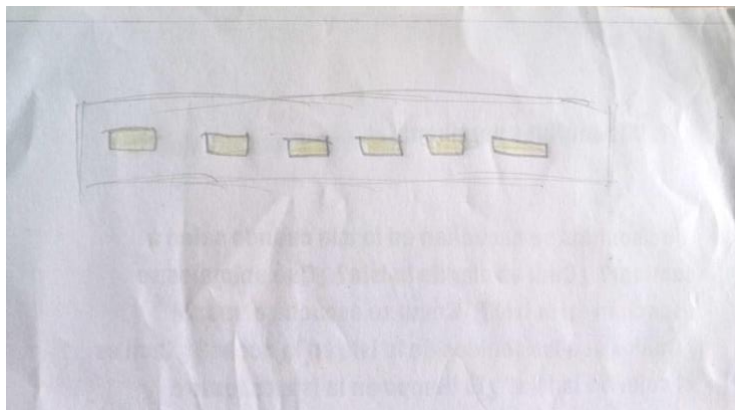
“Yo imagino que la isla su futuro es que la calle sea de cemento y todo limpio” (Martina, 12 años)

8. ¿Cómo imagino el futuro en la isla?



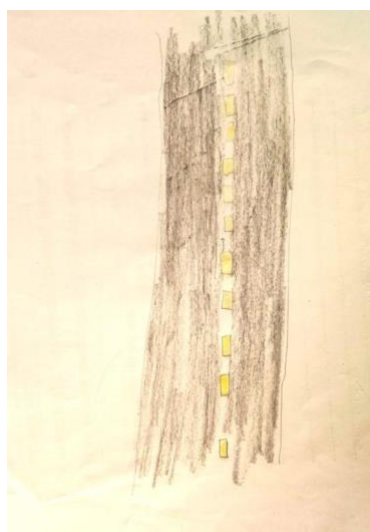
“Parque”

Maira, 11 años



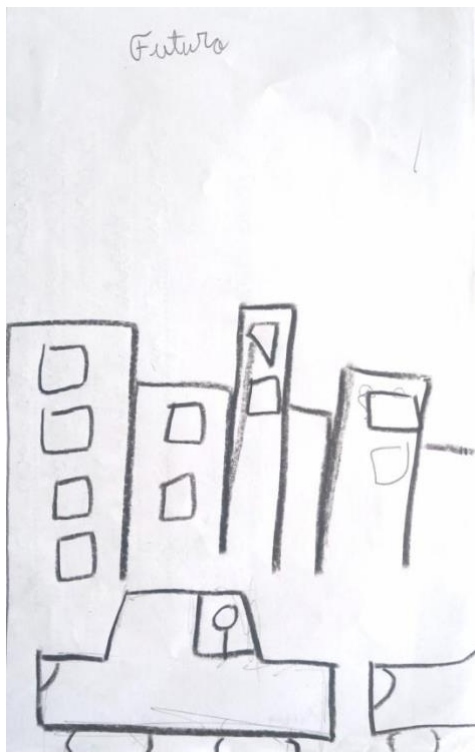
“Caminos de cemento”

Esteban, 12 años



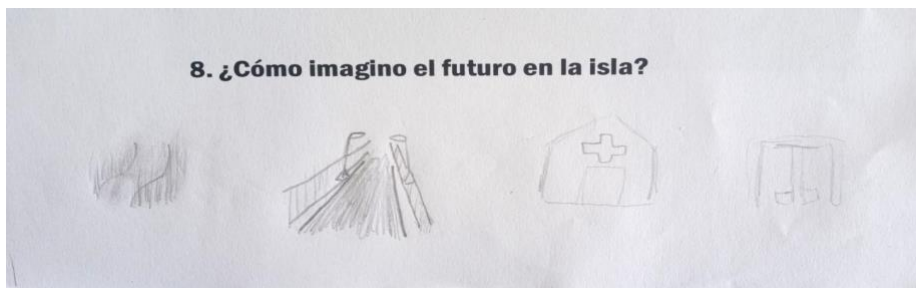
“Caminos de cemento”

Nicolas, 12 años

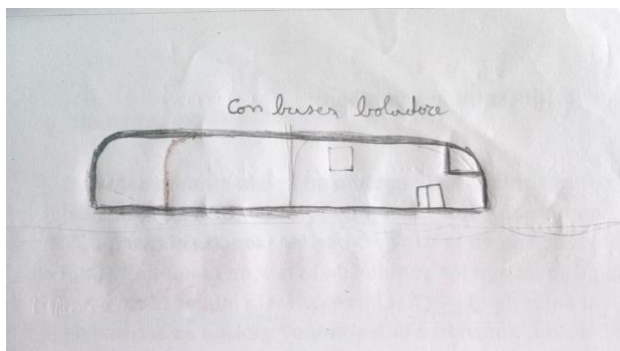


“Ciudad”

María Magdalena, 11 años

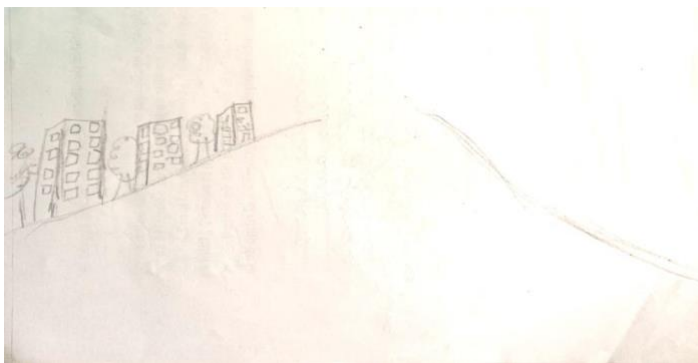


“Puente, hospital y parques”



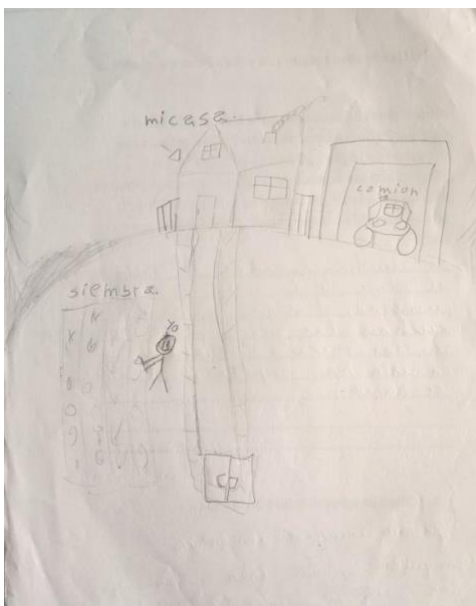
“Buses voladores”

Emilio, 10 años



“Edificios en el monte”

Camilo, 12 años



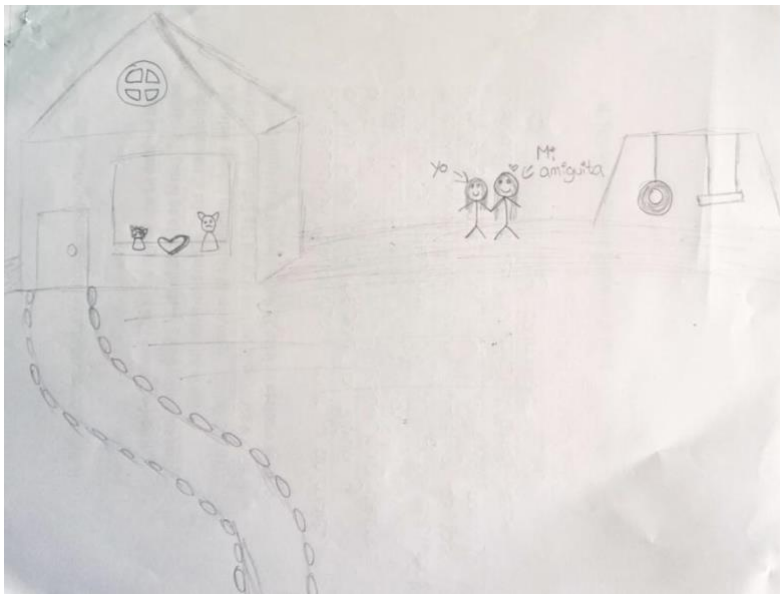
“Mi Casa”

Sayen, 12 años



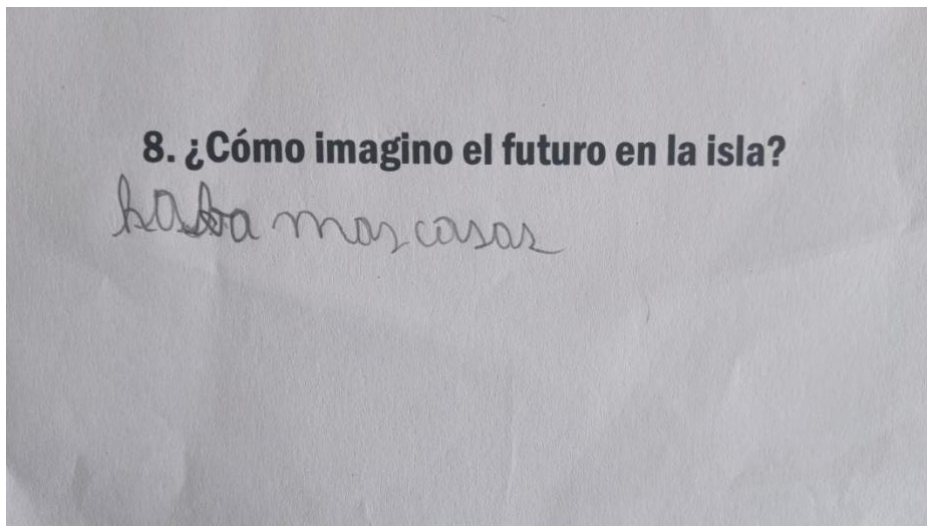
“Pasado y Futuro”

Cecilia, 10 años

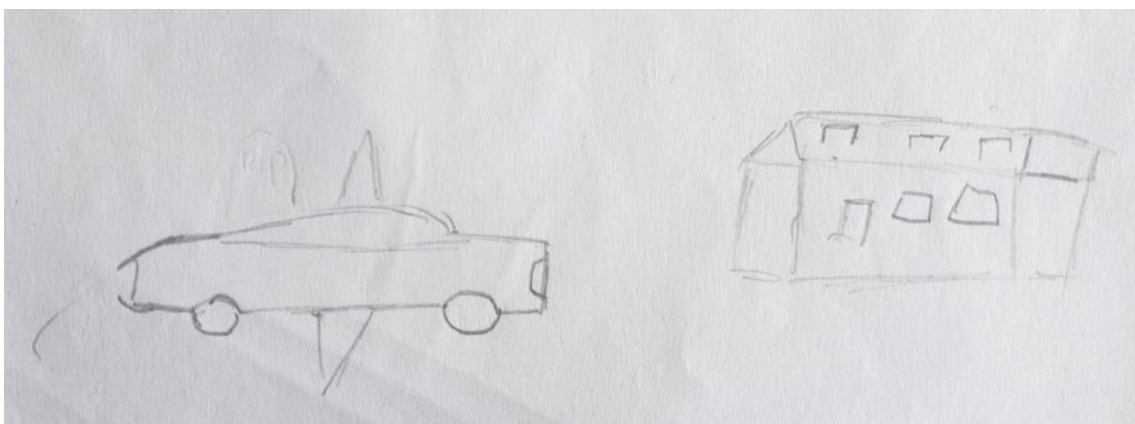


“Como ahora”

Ayinray, 12 años



Stephany, 8 años



“A mi casa en mi auto con alas”

Yan, 11 años

8. ¿Cómo imagino el futuro en la isla?

vamos a morir y lo van a sepultar

Ricardo, 8 años

8. ¿Cómo imagino el futuro en la isla?

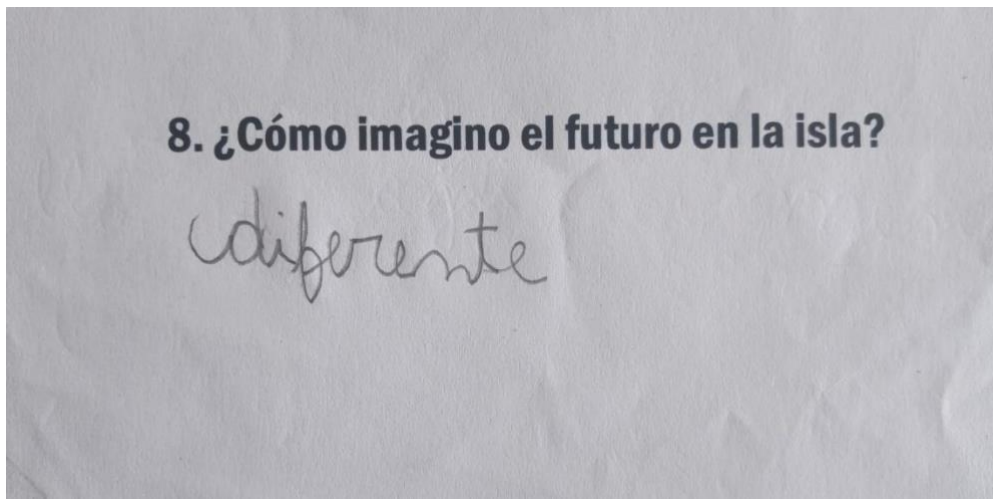
lo imagino con pobasiones

Elías, 12 años



yo me lo imagino con varias casas

Elías, 12 años



Agustín, 9 años



“Se va a convertir en una ciudad”

Paulina, 11 años

Relatos de Viaje

Sobre el inicio del viaje: Desde el puerto a la isla.

Como conté algunas líneas más arriba, me enseñaron que la Isla Huar era la tercera de norte a sur: Tenglo, Maillen, Huar. Conocía Tenglo, conocía Maillen. No conocía Huar. Lo único que sabía de la isla era que Huar significa “tierra de brujos”, por mi abuela lo sabía, y que las lanchas salían desde “el muelle de las papas”. Esto último lo supe despues. Cada fin de semana, caminaba por Angelmó y veía el colorido de las lanchas, las cuerdas entrecruzándose, los sacos de papas apilados, los sacos de mariscos, los “almud” de las señoras que venían de las islas y vendían el cajón de mariscos o las hortalizas con sabor a tierra. Un enjambre de personas que subían, bajaban, esperaban, vendían, cargaban, descargaban y observaban; cosas que para un Puertomonttino era moneda común, cotidiano. Sin embargo, en mi memoria, no recuerdo a niñas o niños en ese ir y

venir de fin de semana en el muelle, quizás, los niños y niñas quedaban invisibles (o invisibilizados) en el trajín de los adultos, o quizás, porque yo también era un niño en medio de ese mundo adulto.

Viaje 1: “Las islas se mueven” (Diciembre 2022)



Foto 6: Huar desde Puerto

Volver a mirar la isla desde la costanera de Puerto Montt fue lo primero que hice antes de embarcarme a ella. La idea era salir desde Puerto Montt, pero ese día no había salida. Tuve que esperar un día más para tomar un bus a Calbuco. Ahí, me dirigí a la costanera, donde supuse salía la lancha o el transbordador que desde al 2018 navega hacia la isla. En mi afán de encontrarme con las posibilidades y no planificar todo de antemano, me encontré con que ese día no salía el transbordador hacia Huar. Me quedé ahí observando cómo se iban acomodando los autos, camiones y algunos buses medianos en el transbordador hacia Puluqui. Por un costado de la rampla iban subiendo las personas. Paso apurado, muchas bolsas en los brazos y los niños al trote, algunos, los más grandes, con bolsas o paquetes en las manos, y otros con un celular. Salí de mi observación y pregunté, a quien daba el pase para que los autos ingresaran al transbordador, si las lanchas a la Isla Huar salían desde allí. Me dijo que no, que desde ahí no salían lanchas, solo transbordadores. “Tienes que ir a “La Vega”, me dijo. La Vega se llama la caleta o muelle pesquero artesanal de Calbuco. Me quedaba al otro lado de Calbuco, tenía que tomar un colectivo. Pero como tenía tiempo, caminé. Y me fui caminando por la costanera y veo una pequeña embarcación, más grande que un bote pero más chica que una lancha. Era un bote con cabina de madera, algo así. A cierta distancia pude ver que salía pero rápidamente dio la vuelta, porque venían bajando corriendo las escaleras hacia la rampa una niña y un niño, de informe, para tomar la lanchita. El pequeño bote con motor dio la vuelta, atracó y los niños se subieron. Quise apurar el paso para alcanzar a subirme y saber a donde iba, si los niños y niñas viajaban en esa embarcación habitualmente, etc. preguntas que quedaron sin responder porque aunque apuré el paso no alcancé a llegar. Y creo que la lancha no me esperó porque no me conocían. Si hubiesen reconocido a un vecino isleño, seguramente, me hubieran visto y hubieran dado la vuelta.



Foto 7: “Despues de la escuela” / Rampa Calbuco

Llegué a La Vega al rato. Estaban ahí un racimo de lanchas de todos colores. Predominaba el rojo y el azul. Estaba nublado pero a ratos apreciaba el sol. La mayoría de las personas ya estaban en las lanchas. Habían 5 lanchas una al lado de la otra las que había que ir pasando una a una. Había que poner bien el pie al pasar de una a otra. Las lanchas ondulaban, suavemente. Estaba dócil el mar. Pero antes de subir, me quedé mirando un rato el mar. Un lobo marino se daba vueltas cerca de las lanchas. Las gaviotas navegaban al ritmo del oleaje, otras emprendían vuelo y otras amarizaban de tanto en tanto. Unos pelicanos también estaban como durmiendo la siesta. Eran casi las 15:00 hrs. Se podían ver una gran cantidad de peces que no sabía reconocer, aun cuando en ese pedazo de mar había bastante basura.



Foto 8: La Vega



Foto 9: Martin (Fauna) / La Vega



Foto 10: Lobo (Fauna) / La Vega

Me acerqué para subirme y había una familia bajando cajas de mercadería del portamaletas de un auto. Me acerqué y les pregunté cuál de ese manojito de lanchas iba a Huar. El hombre muy amablemente me dijo la cuarta. La mujer me sonrió y el niño me miró extrañado. Tenía que pasar cuatro lanchas ondulantes para llegar a la que me llevaría a Huar. Le di las gracias y cuando iba a subir el niño me pregunta por la cámara que llevaba en mi mano derecha. Le mostré la cámara y le pregunté si quería sacar una foto. Me dijo que no. Le pregunté si quería que le sacara una foto pero se escondió detrás de su mamá. Me preguntaron si andaba de vacaciones y les expliqué que

me encontraba haciendo una investigación acerca de como es la vida cotidiana de niñas y niños en la Isla Huar. Les expliqué sobre la movilidad y la importancia de aprender de ella a través de niñas y niños. Sentí que mucho no me entendieron. Pero algo me dijeron respecto a que ellos siempre han vivido en la Isla Maillen y que tenían familia en la Isla pero también mucha que ahora vivía en Puerto Montt y Calbuco. El niño me miraba y hablándome a mí pero mirando a su mamá dijo “Las islas se mueven” y algo más que no pude entender. Nos sonreímos todos y esa frase me quedó resonando todo este tiempo. Le pregunté su nombre, no me respondió, algo avergonzado, La mamá me dijo se llama “Miguel”, mientras le decía al niño “responde po chico”, “jueee tan vergonzoso va a ser” “si lo viera...”. Amablemente me despedí. Les dije que me llamaba Fernando y que me iba a subir a la lancha. Pensé que era hora de subir, con ese apuro que uno trae de la ciudad. Porque una vez arriba tuve que esperar “su resto de tiempo” antes que la lancha zarpara hacia Huar. Pude ver como Miguel al rato se subía a la lancha de al lado, la tercera, que iba a Maillen. Quise sacarle una foto pero tanto él como su familia se adentraron en la cabina.

Viaje 1: “Depende del paso de la persona” (Diciembre 2022)

Ya arriba de la lancha lo primero que hice fue “quitarme la montura”, como se dice coloquialmente y dejé las mochilas sobre la cubierta superior de la lancha donde bajo una lona había bolsos, bolsas, mochilas, cajas con mercadería, materiales de construcción, entre otras cosas. Levanté la lona y dejé una de mis mochilas a un costado. Mi mochila grande la dejé bajo la cubierta donde se encontraba una de las cabinas con 8 corridas de asientos con filas de dos a la derecha, cuatro al medio y dos a la izquierda. Al fondo, había tres asientos alargados alrededor de una estufa. La imagen era la misma que uno puede encontrar en cualquier cocina del sur, o por lo menos de las cocinas que yo conozco, donde la vida se vuelve hacia adentro, alrededor del fuego, el mate, las teteras siempre con el agua hervida. Además, en ese lugar había dos enchufes, donde la gente podía cargar sus celulares. Me di cuenta que de las personas que iban en la cabina solo había un niño. Estaba del lado de una de las ventanillas, junto a su madre. El niño estaba jugando con su celular. No le quitaba la vista. Tendría unos 6 años de edad, quizás menos. Subí a la cubierta superior. Me dije que bajaría cada tanto para ver si tenía la posibilidad de hablar con la madre del niño y quizás también con el niño. Ya sentado afuera sabía que tenía que abrigarme. Estaba fresco, a ratos salía el sol y entibiaba un poco, pero predominaba el cielo nublado y una brisa helada. Sabía que había elegido viajar con viento norte. Es decir, mal tiempo. Aun cuando era principios de Diciembre el tiempo se había mantenido bueno, era consciente que se iba a echar a perder. De niño uno aprende en Puerto Montt que el viento norte es mal tiempo y el viento sur es buen tiempo. Siempre uno se asomaba por la ventana, miraba las nubes y si corrían hacia el mar es porque estaba de norte. Y si las nubes venían desde al mar “pa’ arriba” estaba de sur, por ende, habría buen tiempo, sol. Ese sol, siempre “de Puerto Montt pa’ abajo” como uno suele escuchar, es engañoso. Hasta las 5 se

puede andar liviano de ropa. Después, y si está de sur, se levanta un viento sur que congela los huesos. Es el precio de un día despejado y de sol. Cuento esto porque se sabe, de antemano, que quienes somos del sur sabemos esto. Pero me di cuenta, que si bien hay niños y niñas que saben reconocer esto, hay otros que no. Las profesoras me dirían después “cada vez menos”. Bueno, el asunto es que la lancha por fin zarpó. Eran pasadas las 15:00 hrs y estaba fresco. En las cubiertas había una gran cantidad de personas conversando. El 90% eran peronas mayores, de la tercera edad, pero con mucha energía. Conversaban, se reían, tomaban cerveza, comían. Los más jóvenes, sobretodo hombres, también conversaban y de tanto en tanto se abstraían en sus teléfonos celulares o se abstraían con el paisaje. Dentro de las cabinas, había dos, la de la cubierta inferior, que ya describí, las personas en su mayoría mayores, conversaban, algunos dormían, las mujeres jóvenes conversaban o estaban en sus celulares y el niño, el único niño de ese viaje, seguía en su teléfono. Evité sacar la cámara dentro de las cabinas, por lo menos en ese viaje, no lo creí acertado ni necesario. Si lo hice en la cubierta, al aire libre. Sobre la cubierta superior había otra cabina anexa al puente de mando de la lancha, Ahí había una pequeña cocina, con un lavamanos pequeño, algunos platos, vasoso, servicios y la infaltable tetera. Ahí, algunas personas descansaban, jugaban cartas, dormían o estaban con sus teléfonos celulares. El viaje seguía. Tomé algunas fotos, observaba, sobre todo. El mar estaba calmo, pero en ciertos sectores, el viento se levantaba más fuerte, sobre todo cuando no había alguna isla flaqueándonos el viento que venía cada vez más fuerte desde el norte. Algunas toninas acompañaban el paso. Las personas sobre cubierta no dejaban de compartir y reír. Se conocían todos. Eran como una sola familia. Esa percepción impresionó en mí. Pero debo reconocer que me preocupaba que ya desde el muelle La Vega y en las lanchas que estaban ahí esperando zarpar viera solo un par de niños/as. Y esa preocupación se fue transformando más en una realidad propia de la vida actual en las islas o a lo menos en la isla Huar. Cuando seguíamos en viaje, un viaje que duraría en total dos horas hasta el sector Colhue, un joven apareció desde la popa de la lancha donde había algunos hombres conversando pero donde yo no me había aproximado. Él se sentó al lado mío en la cubierta apoyado en una de las barandas. Al verlo más de cerca, pude constatar que ese joven era un niño, que aparentaba unos 15 años pero que en realidad no tendría más de 12. Estaba con su celular viendo videos o algo así. Su padre venía del grupo de hombres conversando de tanto en tanto para hablar algo con él. El padre me saludó levantando su lata de cerveza, muy amablemente. Le dije que me disculpaba, que quería hacerle una pregunta. Le pregunté si quedaba muy lejos la escuela Quetrolauquen desde el embarcadero de Colhue. Sin dejar de ver su celular, con una voz muy baja y con algo de timidez me dijo “Depende del paso de la persona”, “yo me demoro una media hora o cuarenta minutos”. Le pregunté si el estudiaba en la Isla. Me dijo que sí, en Chucagua.



Foto 11:Contemplando



Foto 12: Sector Alfaro

Viaje 1: “Dile a Marco que traiga el tractor” (Diciembre 2022)

No me habló mucho más de lo que me dijo y tampoco sentí que estaba para preguntarle más cosas. Seguía jugando con su teléfono. Quedaba poco para llegar a la isla. La primera bajada era en Chucagua. En una hora y cuarto más o menos se llega ahí. Mientras, el cielo estaba más gris, las olas más fuertes y el viento que ya comenzaba a pegar en la piel. Unas gotas se dejaban caer, tímidamente. Me senté después de dar vueltas por la lancha. Por el lado de babor el viento pegaba más y se sentía más frío. Así que me fui al otro lado, a estribor. Como las olas ondulaban más fuertes y más altas por el viento que se hacía notar, sentía que la lancha no avanzaba, como que

quedaba en una tensión entre avanzar hacia adelante y volver atrás. Una sensación extraña cuando el viento interviene en las mareas. Más adelante, reafirmé la importancia del viento cuando se vive en una isla de este sur. Como me lo propuse, bajé cada tanto a la cabina inferior para observar como viajan también los que van sentados y por sobre todo observar al único niño que viajaba en esa parte de la lancha. El niño ahora dormía, como también las personas mayores, aun cuando en esta parte del viaje la lancha se movía más que antes por el viento.

La Isla Huar ya se veía. Quedaba el último tramo y la primera parada: Chucagua. En este último tramo aparecieron los pontones Salmoneros, las jaulas, balsas, las lanchas rápidas. Por otro lado, algunas líneas de cultivo de choritos. La rampa o muelle de desembarco se venía acercando y las personas comenzaron a preparar sus cosas para bajar. Una de las personas que estaba apilando unas cajas de mercadería le dice a su esposa: “Dile a Marco que traiga el tractor”. La mujer marcó y se puso el celular al oído. Cuando llegamos al muelle un gran número de pasajeros comenzó a bajar y con las personas comenzaron a bajar las cajas de mercadería, bolsos y materiales de construcción. El niño que viajó junto a su madre en la cabina interior se lo pasaron a los brazos de su madre quien ya estaba en el muelle. Yo observaba y me di cuenta que todos quienes no bajaban en Chucagua ayudaban a bajar las cosas desde la lancha al muelle. Así que comencé a hacer lo mismo. Sin embargo, necesitaba registrar aquello. Así que me aparté, saqué mi cámara y comencé a sacar fotografías. Cuando estaba en eso, pude ver a Marco en el tractor. Era un niño.



Foto 13:Chucagua / ¿Marco?



Foto 14: Desembarco / Chucagua

Viaje 1: “En 40 llegamos” (Diciembre 2022)

Desde Chucagua a Colhue quedan 40 a 45 minutos de viaje. El mismo niño-joven que me hablara de “los pasos de las personas” me dijo “en 40 llegamos”. Vivía en Chucagua, pero iban a Colhue porque llevaban una motosierra que repararon en Calbuco. “Se la llevamos a mi tío. Nos vamos a quedar ahí”, me dijo ya sin el teléfono en sus manos. Pero no era de hablar mucho. Y es esperable. Las personas en la lancha se conocían todos/as. No creo que todas/as sean nacidos en la isla. Pude reconocer algunos trabajadores salmoneros, pero que ya eran conocidos por la gente. Y también, muchos isleños/as se han hecho parte de esa industria. Más adelante, la Sra. Angelica Marían, donde me quede en mi viaje 2 y 3, me dijo como los gestores comunitarios de las salmoneras intentan involucrarse en la comunidad, participando de las misas, comulgando, etc. La idea es ser visibles, y que sean una cara conocida y no un extraño como lo era yo en esa lancha. Al cabo de 15 o 20 minutos llegamos a Alfaro, el segundo sector donde la lancha atraca. En ese lugar se bajaron la mayor cantidad de personas y casi la totalidad de las cajas de mercadería y materiales de construcción. Muchas camionetas estaban esperando en el lugar y mucha gente bajaba la rampa para ayudar a los que iban llegando. La lancha quedó con pocos pasajeros. Quedaba el último tramo hacia Colhue. Quedaba menos luz y la sal de la mar impregnada en la madera de la lancha se sentía más nítida, o por lo menos yo así lo sentía. Bordeando la isla desde Chucagua a Colhue se podía ver la forma de la isla, los matices de colores de una tierra agrícola con algunos relictos de bosque y las antenas que permitían la conectividad en la isla. En todo momento, había muy buena señal para el teléfono celular.

Viaje 1: Colhue (Diciembre 2022)

A las dos horas aprox. La lancha llegó a Colhue. Después de bordear una entra de mar y reodear la Isla Mailliña que estaba unida con la Isla Huar por una delgada lengua de arena que las conectaba, fenómeno que sucede en Bajamar. Llegamos a Colhue y me tocó bajar. Había decidido no tener lugar previsto para quedarme, así que llevé mi carpa y la idea era caminar los caminos de la isla. No dejó de llamar mi atención que en las tres paradas que tuvo la lancha, tres coloridas iglesias católicas con sus respectivos cementerios daban la bienvenida en cada estación. Colhue no era la excepción. Caminé por la playa hasta encontrar un lugar donde quedarme. En Alfaro llamó mi atención como una señora con una caja al hombro caminó todo el borde de la playa, por las piedras, un gran trecho al punto que se alejaba cada vez más de la lancha. Para llegar a su casa no había camino, el camino eran las piedras de la playa, en el bordemar. Yo caminé como lo hizo ella, con mis mochilas sobre los hombros. Trastabillé en más de una ocasión.

Estuve tres días en Colhue para después volver a Calbuco. En esos días, donde tuve la suerte de que no lloviera como amenazaba, pude recorrer los caminos de ripio, las huellas que se adentraban a los montes o las huellas que bajaban a la playa. Me llamó la atención la cantidad de autos y sobre todo camionetas que hay en la isla. Se puede ver un flujo importante de vehículos que antes, si bien existían, no se veían tanto como ahora, me explicaron. El transbordador, sin duda, contribuyo a que mucha gente de la isla tenga un medio de transporte. Me explicaron también que hay un recorrido de bus de acercamiento así como niños y niñas tienen buses que los llevan a la escuela y después los traen. Como fui en fin de semana no pude ver este recorrido. Fueron pocos los niños que pude ver en la isla. La isla es grande y la población es en su mayoría adulta, con un gran porcentaje de adultos mayores. Ver niños y niñas no me fue fácil. Pude ver a niños arriba de un tractor, jugando en la playa, comprando en los pocos negocios que hay en el sector. No les extrañaba verme por ahí, aunque solo fueron un par de días. Ahí supe, que cada vez es más frecuente que lleguen turistas a la isla, y cada vez más se preparan para recibirlos.

Viaje 2: “Los niños ya no caminan”

Mi segundo viaje fue para preparar el tercero y un posible cuarto. Fue un finde semana. Llegue el sábado para volver el domingo. En veranos hay una frecuencia mayor, sin embargo, pude volver al otro día por una lancha “fuera de recorrido”. Como estrategia decidí para el primero no gestionar previamente estadía ni contactos. Esto permitió llegar a la Sra. Angelica Marín quien permitió, junto a Sofía Newmann, tomar contacto con la Escuela Quetrolauquen. Me quedé en una de las cabañas que tiene para arrendar y donde además tiene una Hosteria. Señala que recibe muchos turistas, desde que programas del gobierno regional, la municipalidad de Calbuco y entidades privadas que licitan planes de gobierno, llegan a la isla a ofrecer proyectos de emprendimiento para los isleños. A través de la Sra. Angélica pude conocer a su nieta de 11 años que estudia en la

Escuela Quetrolauquen, La hija de la Sra. Angélica, y que vive cerca de ella hacia la costa, es profesora y trabaja en la escuela Quetrolauquen. En este viaje pude conocer la laguna de los cisnes que nunca supe si es la laguna, que escritos históricos de la isla cuando llegaron los jesuitas y trataron de evangelizar a los Chonos, nombraban como laguna de los cuervos. Al parecer son lagunas distintas. Pude observar y conversar sobre las movilidades de la nieta de la Sra. Angelica. La bicicleta para ir a la laguna o para bajar al mar. Caminar desde la casa hasta la casa de la abuela. La huerta. Pero sin dudas, que los autos en la isla ha cambiado la manera en que niñas se mueven. Romina Marín, hija de la Sra. Angelica y profesora de la escuela, me dijo: “los niños ya no caminan”. No es como en Tabón, yo creo y sé, que ahí todavía algunos niños andan a caballo o bajan a mariscar con sus padres a pie...aca van en auto”. El bus municipal que lleva a los niños/as a la escuela ha sido un cambio clave y sin duda muy importante. Es ahí donde aparecen las comparaciones, cuando Romina o Catalina Marín (ambas profesoras de la escuela) hacen referencia como eran sus movilidades cuando eran niñas. “Los niños ya no caminan”, parece ser una afirmación que marca un cambio importante entre el antes y el ahora de las movilidades en la isla.

Si bien, Ayinray (12), nieta de la Sra. Angelica, utiliza los medios que hoy solemos usar todos en cualquier parte (celulares, pc, otros) la pude observar jugar juegos de mesa, estar con la abuela, recorrer el tránsito de la casa de la abuela a su casa en bicicleta, aun cuando llueva o haga frío. La verdad es que observé como los factores climáticos y los isleños son parte de una forma de ser que está totalmente fundida. Y sí, también en los niños, con las distinciones que los adultos pueden hacer respecto a que antes se mojaban, caminaban o salían menos. Las botas de goma las tienen todas, de todos colores y de todas las tallas, porque los niños y niñas saben que el monte se camina con botas de goma, como me dijeron cuando en mi viaje 3 llegué a la escuela.

La Sra. Angélica me contaba, alrededor de la estufa y con Ayinray jugando su juego de mesa al lado, que antes había menos familias en la isla pero eran muy numerosas. Hoy, hay más familias en la isla pero son menos numerosas. Sin duda, me decía que ha llegado gente a la isla, por las salmoneras, pero también se han ido muchos, sobre todo hombres jóvenes a trabajar afuera a las mismas salmoneras. “Los niños/as y jóvenes terminan yéndose a Puerto Montt o Calbuco a estudiar, como mi hija, ella volvió a hacer su vida acá, otros/as se quedan allá”, decía mientras tomábamos la once. “Aquí al lado vive mi vecina con 95 años, todos sus hijos han muerto y está solita, uno la va a ver de vez en cuando, pero ella va a morir ahí en su casita, sola”, me contó esta historia que es la de otros adultos mayores que han quedado en la isla como dejados atrás en el tiempo. Cuando le pregunté sobre qué actividades hacía con su nieta y si por ejemplo le ayudaba en su huerta, me dijo que no, que ella trabajaba en la huerta de su casa, pero que los niños/as en la isla son de estar más en la casa y aprenden a cocinar de chiquititos con la mamá, daba como

ejemplo a su nieta. Yo también lo aprendí así. Cuando le pregunté sobre el tiempo en la isla, me dijo que aunque viva en una isla siempre le falta tiempo porque siempre hay cosas que hacer. Le pregunté lo mismo a Ayinray, me sonrió pero le dio vergüenza contestar. Seguimos conversando, intentando que Ayinray vaya tomando confianza del extraño que conversaba con su abuela. Le pregunté a la Sra. Angélica Marín, lo que suele preguntar uno cuando va a una isla: ¿Qué pasa si alguien se enferma gravemente? “Bueno acá tenemos una posta, pero si alguien se enferma grave, como ha pasado, hay que llamar a la autoridad marítima y ellos coordinan con un helicóptero que viene desde Puerto Montt. Esto demora unas dos horas, pero llegan, sí llegan, ya ha pasado”. “O si no, en lancha rápida no más que uno solicita a las salmoneras y no importa el tiempo hay que llegar igual a Calbuco por lo menos. Seguimos conversando largo rato. Ayinray, tomaba once y miraba tik tok en su celular.

Viaje 3: Tío, ¿qué vamos a hacer? (Marzo – abril, 2023)

El tercer y cuarto viaje se programaron para el mes de marzo- abril. Las experiencias anteriores me demostraron la dificultad de trabajar con niños y niñas en la isla sin la intermediación de la escuela. Quizás era obvio, pero quería vivir la experiencia desde quien llega sin previaturas. Para este viaje se volvió a tomar contacto con Sofía Newmann quien me puso en contacto con su madre, Marlene Newmann y Directora de la Escuela de Quetrolauquen. Este contacto permitió agendar el trabajo de taller para fines de marzo. Antes de llevar a cabo la actividad la directora me solicitó un resumen de la investigación con un desglose de las actividades. Se le envió lo solicitado además de los asentimientos y consentimientos informados necesarios para el trabajo con niños/as. Además, se me solicitó conseguir autorización por parte del encargado de convivencia escolar provincial Sr. Felipe Aguilar, en Calbuco así como una constancia de por parte de la UACH que soy Tesista del Magister en Antropología. Se consiguió todo lo solicitado, por lo que me embarque nuevamente a la isla desde la caleta “La Vega”, donde Miguel, me dijera que “las islas se mueven”.

A la escuela llegué con temporal. Ya de antemano me avisaron que era probable que no pudiese retornar como lo tenía planificado para dos días después de mi llegada. Ya algunos profesores de la escuela se iban esa misma tarde ya que tenían que retornar a Puerto Montt sí o sí antes del temporal. El problema es el viento que levanta las olas, pensé. Si el viento corre a más de 60km x hora los puertos cierran y la autoridad marítima impone fuertes multas a las embarcaciones que salgan a navegar con puerto cerrado. “Antes era más libre”, escuché decir en uno de los viajes cuando conversábamos de esto mismo. “Antes uno se hacía a la mar con o sin temporal”, “hoy los marinos te caen encima”, me contaban.



Foto 15: Escuela de Quetrolauquen

Como decía, llegué con la lluvia. Cuando me llevaron a la escuela, a las 09:00 en punto y entré por el portón principal, había una fila de niños/as mirándome por la ventana. Algo sabían que un “tío” llegaría de Puerto Montt para hacer unas actividades. Pensé en los profes y en sus alumnos que ya estaba convulsionando antes de entrar a la escuela. Todos me saludaron amablemente. Me reuní con la Directora, me dio la bienvenida y me facilitó los espacios. Algunos niños y niñas se me cruzaban por los pasillos y se me quedaban mirando. Pero yo no era quien más le llamaba su atención. Sino mi colaborador. Esta vez no fui solo a la isla, fui con mi hijo de 11 años.

Había pensado crear un motivador para invitarlos a participar y colaborar de esta investigación. Supuse que no dejaría de ser interesante crear un video donde los invitara a participar y les explicara de que trata la investigación. Pero me pregunté qué ocurriría si esa invitación la hiciera un niño como ellos/as. Así que, invité a mi hijo a participar y ser parte de esta investigación. Tomé un elemento que en mis viajes anteriores había estado siempre presente en las manos de los pocos niños/as que pude ver en la isla: el celular. Así que decidí ocupar el celular como un medio por el cual extender una invitación. De esta manera, le pregunté a mi hijo, Wenú, como el les mostraría a los niños y niñas de la Isla Huar como es su vida cotidiana en la ciudad de La Unión, y como son sus movilidades. Entonces él se grabó yendo en bicicleta al colegio, como suele hacer, las caminatas por la población, los lugares donde juega, etc. Y fueron estos videos los que proyectamos al inicio de los talleres de proyección en la Escuela de Quetrolauquen. No era solo yo quien les extendía la invitación a pensar sus movilidades, sino que también era un niño como ellos pero que vivía en el continente, en una ciudad pequeña o pueblo grande, como se quiera entender lo que es La Unión.

Nos cedieron el espacio de la biblioteca para llevar a cabo la actividad. El temporal ya estaba sobre la escuela. Llovía torrencialmente. De plano tuvieron que descartarse las actividades que

implicaban el paseo guiado por la comunidad o hacer alguna etnografía móvil con alguno de los niños/as que volvieran a sus casas a pie. Previamente, ya se habían entregado los consentimientos y asentimientos por lo que la actividad se llevó a cabo con todos los resguardos éticos necesarios. Se prepararon los materiales los cuales fueron adquiridos y llevados al lugar de taller por el investigador. Se preparó el lugar de manera circular, se colocaron las fichas de taller y los papelógrafos para los mapeos. En principio se habló de trabajar con 15 niños/as, sin embargo, participaron casi 30 y pudieron ser más pero el espacio ya complicaba la posibilidad de trabajar con ese número de participantes.



Foto 16: Espacio de taller ¡Listo! / Escuela



Foto 17: Taller DOV



Foto 18: Taller DOV



Foto 19: Taller DOV

Tuve el apoyo, en todo momento, de tres profesoras/es de la escuela. No es fácil trabajar con casi 30 niños y menos cuando no se tiene tanta experiencia en ello. Los trabajos de taller se dieron durante tres días, por las mañanas, en dos turnos. Conte en todo momento, además, con la presencia de mi hijo, quien rápidamente y como suelen hacer los niños/as hizo amigos y amigas y en cada recreo se perdía jugando como uno más.

Faltó, sin duda, profundizar en algunos aspectos de lo que previamente se había diseñado, así como las actividades que no se pudieron llevar a cabo por razones climáticas. Lo que lamento no haber

concretado fue lo que se había hablado previamente también con la Dirección del establecimiento que era realizar los viajes en la micro del DAEM que tienes las escuelas en la isla. Si bien se contaba con el permiso de trabajo en la escuela no se hizo con quienes ven la movilización de niñas y niños en las escuelas. Sin embargo, el permiso que se obtuvo previamente servía para llevar a cabo esta actividad, pero por razones logísticas no pudo concretarse.

Cabe destacar, que la gran mayoría de los niños y niñas de la escuela Quetrolauquen usan el transporte municipal para ir a la escuela y luego volver a sus casas. Este servicio permite que niños/as que viven en sectores más alejados puedan ir y venir de la escuela a sus casas y viceversa. Los que no toman la micro llegan en los autos particulares de sus familias. Son pocos y solo los que viven a metros de la escuela los que llegan caminando.

Desde que entramos a la escuela y antes de cada actividad, se repetía la misma pregunta que se repite siempre que uno trabaja con niñas y niños, independiente si es ciudad, pueblo o isla: Tío, ¿qué vamos a hacer?

Asentimiento de participación

Nombre del estudio	Experiencias de movilidad en el archipiélago de Calbuco.
Programa	Magister en Antropología

Hola, me llamo Fernando Valenzuela Ruiz y trabajo en una investigación, que es una exploración para conocer algo nuevo o poco conocido y quiero invitarte a participar para que colabores conmigo.

La investigación se llama: Experiencias de movilidad en el archipiélago de Calbuco

Esta exploración busca entender como es vivir, como es caminar, correr, jugar en una isla y que se siente vivir con el mar alrededor.

Para esto, necesito de tu colaboración, contándome, imaginando y dibujando como es vivir y moverse en una isla, o entre las islas, o desde las islas al continente.

Esta colaboración es voluntaria. Si tu mamá y/o tu papá te autorizaron no estás obligado a participar. Solo si tú quieres hacerlo.

La información que aportes a la investigación es confidencial. Podemos compartir el trabajo respecto a tus dibujos, fotografías y contenidos de la investigación tanto a tus padres como a tu escuela si así estás de acuerdo.

Entonces ¿quieres participar? Si quieres participar debes marcar con una “X” donde dice si. Si no quieres participar solo basta con que dejes todo en blanco.

____ Sí Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Diciembre - Enero – Febrero - Marzo 2023

Consentimiento Informado para padres y/o cuidadores

Datos del estudio

A continuación, presento la siguiente información cuyo propósito es ayudarle a tomar la decisión de autorizar la participación de su hija/o en esta investigación.

Título del proyecto: Experiencias de movilidad de niñas y niños en el Archipiélago de Calbuco.

Investigador responsable: Fernando Valenzuela Ruiz, Tesista Magister en Antropología, Universidad Austral de Chile.

Programa: Magister en Antropología.

Institución: Universidad Austral de Chile.

Patrocinante de la investigación: Dra. Pía Poblete, Universidad Austral de Chile

Co- Patrocinante de la investigación: Dra. Alejandra Lazo, Universidad de Los Lagos

Esta investigación está asociada al **Proyecto Fondecyt Regular 1220762 "Movilidades adaptativas: aproximación interdisciplinaria a la movilidad cotidiana en el Archipiélago de Chiloé"** cuya investigadora responsable es la Dra. Alejandra Lazo Corvalán, de la Universidad de Los Lagos.

Invito a su hijo/a (o persona menor de edad bajo su tutela) a participar del proyecto titulado **“Experiencia de movilidad de niñas y niños en el Archipiélago de Calbuco”**, con el fin de que, a través de las experiencias cotidianas de movilidad de niñas y niños, podamos comprender como las infancias sienten y piensan su vida en la isla y su movilidad. Con este fin, esta investigación solicita la colaboración de niñas y niños de las islas del archipiélago de Calbuco, para que, a través de entrevistas, dibujos, fotografías y grabaciones, puedan dialogar, mostrar y proyectar sus experiencias.

Consideraciones éticas

Yo..... estoy en conocimiento que mi hijo/a (o persona menor bajo mi tutela) ha sido invitado(a) a participar en esta investigación, en calidad de participante y colaborador.

Con respecto a algún problema que creo pueda estar relacionado con la participación de mi hijo/a en esta investigación, me comunicaré directamente con la investigadora principal y las instituciones asociadas quienes procurarán una solución.

La participación de mi hijo/a en este estudio implica no recibir ninguna compensación económica. Toda información confidencial sobre datos personales de mi hijo/a será mantenida en completa reserva. La información proporcionada será usada exclusivamente con fines de esta investigación.

Permito que se entreviste a mi hijo, que participe en actividades con otros niños y niñas como talleres de dibujo y que sea grabado en audio y/o video y que también pueda ser fotografiado si así lo requiere la investigación.

El investigador se compromete además de socializar con la comunidad el resultado de la investigación, proporcionar a las familias en soporte digital las fotografías y el material recopilado de sus hijas e hijos para la investigación.

Entonces, consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a _____ además entiendo que es totalmente libre y voluntaria.

Mi hijo/a(niño/a) posee el derecho a retirarse de la investigación en el momento que lo desee, sin expresión de causa y sin consecuencias negativas.

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento informado. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. Acepto voluntariamente la participación de mi hijo/a.

Los derechos de participación en el estudio y el tratamiento de la información recabada de mi hijo/a son de exclusivo uso para la investigación propuesta y están asegurados por el investigador responsable y por el Comité de Ética Científico de la Universidad Austral de Chile.

En caso de tener alguna duda en relación al consentimiento, por favor comuníquese con el/la investigador/a responsable vía correo electrónico.

Reclamación: En caso de estimar que sus derechos hayan sido vulnerados tanto durante como después de realizada la investigación, puede contactarse con el Comité de Ética, el cual examinará los proyectos de acuerdo a regulaciones nacionales e internacionales de carácter ético.

Investigador responsable:

Nombre:

Email:

Teléfono:

El presente consentimiento informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del /la investigador/a y el otro en poder del participante.

Acepto participar y firmo a continuación.

Nombre del padre o tutor _____

Firma _____ Rut. _____

Nombre del Participante _____

Firma _____ Rut. _____

Nombre del investigador

Firma



