



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



LOS NIÑOS TAMBIÉN RECUERDAN

*Memoria, Infancia y Participación en Memorial Paine,
Un Lugar para la Memoria*

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autoras:

Catalina Álvarez Martínez-Conde
Luciana Hedrera

Profesora Patrocinante:
Dra. Isabel Piper Shafir

Memoria Tesis FONDECYT Regular N°1140809
Santiago de Chile, 2015

© Catalina Álvarez Martínez-Conde y Luciana Hedrera

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra, con fines académicos, por cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando se incluya la cita bibliográfica del documento.

Dedicado a

*Luisa y Pocha, porque aunque no estén,
nos acompañaron y nos acompañarán siempre.
En nuestras memorias ellas viven, igual que las personas
que los niños recuerdan en el memorial.*

Agradecimientos

A nuestra familia, padres y hermanos, por su amor incondicional y por
creer en nosotras

A María por su entrega y cuidado

A José y Cristóbal por su apoyo, comprensión y amor infinito

A nuestros amigos, Annette, Marijose, Francisca, Javiera, Greta,
Francisco, Bárbara, Jorge y Trébol por acompañarnos y estar siempre
presentes

A Isabel por guiarnos y enseñarnos a amar lo que hacemos

A nuestros profesores y al Equipo del Programa de Psicología Social de
la Memoria por abrirnos sus puertas y permitirnos aprender junto a ellos

Al equipo de trabajo del Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria, en
especial a Cinthia y Diego, por dejarnos conocer y participar de un
trabajo tan significativo

A todos los niños y niñas de Paine por mostrarnos que nuevas
memorias son posibles

Índice

1.	RESUMEN	6
2.	INTRODUCCIÓN	7
2.1.	Antecedentes	7
2.2.	Planteamiento del problema	9
2.3.	Relevancia de la investigación	11
3.	MARCO TEÓRICO	13
3.1.	Los/as niños/as y el deber de la transmisión	13
3.2.	El/la niño/a como co-constructor de la memoria	17
3.3.	Lugares de memoria	20
3.4.	La participación como relación	23
4.	MARCO METODOLÓGICO	26
4.1.	Perspectiva de la investigación	26
4.2.	El método etnográfico y técnica de producción de datos	28
4.3.	Procedimientos de la investigación	29
5.	CONTEXTUALIZACIÓN	34
5.1.	La historia de Paine	34
5.2.	Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria	36
5.3.	Los encuentros educativos	41
6.	ANÁLISIS	43
6.1.	Niños/as y adultos en el memorial	43
6.2.	El rol del memorial y los/as niños/as como actores relevantes	51
6.3.	Lo que cuentan los/as niños/as en la memoria	58
6.4.	Conectándose con el espacio y la memoria	66
7.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	75
8.	PROPUESTAS PARA EL MEMORIAL PAINE Y EL TRABAJO CON NIÑOS/AS 79	
9.	REFLEXIONES FINALES	81
10.	BIBLIOGRAFÍA	84
11.	ANEXOS	90

1. RESUMEN

En el presente estudio buscamos comprender las memorias que construyen niños y niñas en el memorial de Paine junto al rol de su participación. Desde perspectivas críticas, y por medio de un enfoque cualitativo, hacemos un análisis de las prácticas, interacciones y discursos entre niños/as y adultos durante los Encuentros Educativos organizados en el memorial de Paine durante el año 2014. Nuestros principales resultados muestran que las memorias que construyen los/as niños/as se producen en una co-construcción con los adultos, basada en relaciones jerárquicas u horizontales, generando participaciones pasivas o activas, respectivamente. Estos vínculos pueden reproducir memorias hegemónicas del pasado centradas en la víctima, lo familiar y el duelo, o tensionar estas visiones por medio de memorias transformadoras basadas en la resistencia y la lucha social. Destacamos la importancia de la participación de los/as niños/as en la memoria mediante la apropiación e identificación con el lugar de memoria y sus significados al tomar en consideración sus intereses desde el presente. Por último, reflexionamos en torno a la relación entre memoria, participación e infancia con el fin de relevar la agencia de los/as niños/as en los procesos sociales y políticos de los que son parte.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. Antecedentes

Chile, al igual que otros países del Cono sur, vivió una dictadura militar de 17 años, la cual protagonizó grandes impactos en distintos niveles económicos, políticos y sociales. Este período es significado generalmente por la sociedad como una marca en la historia democrática del país (Piper, 2005), lo que contribuye a que finalizada la dictadura se levante la necesidad de resguardar la democracia, los Derechos Humanos y la memoria para el “Nunca Más”. Esto ha configurado una “cultura de la memoria” (Reyes, Muñoz y Vázquez, 2013), la cual refiere a las distintas iniciativas de recuerdo que contribuyen a sostener determinadas versiones del pasado y evitar ciertos olvidos, con el fin de no repetir los hechos ocurridos en el período (Piper y Hevia, 2012).

A raíz de esto, han sido construidos diferentes lugares que nos hablan del pasado y la violencia, que han servido para dar un testimonio físico para honrar, recordar y homenajear a las víctimas de la dictadura militar (como Londres 38, Villa Grimaldi, Paine, Un lugar para la Memoria, etc.). Estos espacios son visitados, de manera intencionada o casual por distintas personas, que construyen en su recorrido versiones variadas del pasado a partir de elementos del presente (Halbwachs, 1968; Vázquez, 2001; Piper y Hevia, 2012). Dentro de la amplia gama de sujetos que visitan los lugares de memoria, y debido a que ya han pasado más de 20 años de vuelta a la democracia, también podemos encontrar la participación de nuevas generaciones: niños, niñas y adolescentes que no vivieron el período recordado, pero que reconocen la necesidad de conocer la historia y el pasado de su país.

Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria se construye dentro de estas mismas iniciativas del recuerdo, propiciado en particular por la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y Ejecutados de Paine (en adelante, Agrupación de Paine) en su búsqueda de Justicia, Verdad y Memoria. Desde el año 2000, han considerado la participación de las nuevas generaciones, ya que junto a la construcción del memorial,

buscan hacer saber en nuestro país y en el extranjero lo ocurrido en Paine¹ (Archivo Agrupación de Paine, 2000; citado en Maureira, 2008).

Para incluir a las nuevas generaciones, comenzaron por medio de la creación de la Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de la Agrupación de Paine integrada por los y las descendientes de los detenidos desaparecidos y ejecutados de la comuna, lo que constituyó un espacio de conexión entre las distintas generaciones (Maillard y Ochoa, 2014). Más adelante, y durante la construcción del memorial, niños/as y jóvenes familiares participaron en la elaboración de los 70 mosaicos que recuerdan a las personas desaparecidas y ejecutadas de la comunidad, lo que propició un diálogo intergeneracional sobre cómo querían recordar a sus seres queridos. Actualmente, se realizan actividades artísticas y pedagógicas organizadas con colegios de la comuna, como por ejemplo, la realización de talleres de mosaicos con niños/as, que tienen como fin rescatar las memorias locales, el patrimonio histórico cultural y la identidad de Paine (Memorial Paine, 2014).

En este contexto, la Agrupación de Paine junto a la Corporación Memorial Paine² han planteado diversas iniciativas para construir memoria con niños/as y jóvenes de la localidad a partir de proyectos educativos y artísticos, con el fin de constituirse como un espacio abierto a la cultura y a la educación sobre Derechos Humanos (Maureira, 2008). Hoy en día, una de las actividades más relevantes que se realizan en el memorial con niños/as, es el desarrollo de Encuentros Educativos³, los cuales se enmarcan dentro de las actividades mencionadas anteriormente. Esta actividad consiste en una intervención social de carácter pedagógico con estudiantes de enseñanza básica y media de Paine que tiene como fin reflexionar sobre los Derechos Humanos y el fortalecimiento de la Democracia en el presente, por medio de la transmisión de memoria sobre lo ocurrido durante dictadura (Memorial Paine, 2013b). El desarrollo de los encuentros educativos, dice relación con la consideración de los/as niños/as como actores relevantes para la

¹ La Localidad de Paine se encuentra ubicada al sur de Santiago, dentro de la Región Metropolitana y se caracteriza por ser principalmente una comunidad rural.

² Corporación Memorial Paine es el organismo a cargo del Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria y desarrolla de manera complementaria a la Agrupación de Paine diversas actividades e iniciativas en torno a la construcción de memoria y promoción de los Derechos Humanos en el memorial.

³ Formalmente los Encuentros Educativos se denominan *Encuentros para la reflexión sobre Derechos Humanos* pero utilizaremos este primer nombre porque es el que se usa cotidiana y coloquialmente para referirse a ellos.

construcción de memoria, y para la transformación de las visiones que existen en Paine sobre el pasado reciente de nuestro país, siendo los/as niños/as uno de los principales visitantes de este espacio.

2.2. Planteamiento del problema

La problemática que abordamos en nuestro trabajo de investigación, nace en relación a nuestra experiencia como practicantes en el memorial de Paine durante el año 2014, donde una de las labores que desempeñamos fue la participación en los encuentros educativos. Esto abrió un espacio para entrar en contacto con los/as niños/as, acercándonos a las temáticas de memoria mediante experiencias vinculadas a ellos/as. Debido a que el Memorial Paine considera a los/as niños/as como actores claves en la transformación de la realidad social de la localidad, comenzamos a interesarnos por la manera en que ellos/as estaban participando de los procesos de memoria durante los encuentros.

Si bien la familia y la escuela son los principales espacios donde los/as niños/as pueden adquirir información sobre estas temáticas (Bustelo, 2005; Corporación Opción, 2013), pudimos identificar que los lugares de memoria también se han convertido en instancias en las que pueden conocer la historia nacional y local. Bajo estas prácticas, los memoriales se vuelven escenarios públicos de discusión (Piper y Hevia, 2012) en los que las nuevas generaciones pueden aportar activamente en la construcción y transformación del pasado.

En general, en el mundo académico y de los Derechos Humanos, la construcción de memoria de las nuevas generaciones es entendida dentro de los marcos intergeneracionales de transmisión (Corporación Opción, 2013; Habashi, 2013; Veneros y Toledo, 2001), procesos que consideran a los/as niños/as como una suerte de guardianes de la memoria de las generaciones anteriores (Chatty y Hundt, 2005; citado en Habashi 2013). Esto ha permitido posicionar particularmente a los/as niños/as como sujetos de memoria colectiva pero, a nuestro entender, desde una visión que responde a una manera más tradicional y hegemónica de concebir a la infancia.

En el imaginario colectivo y en las Ciencias Sociales clásicas, la niñez ha tenido un espacio secundario, ya que no se los ha considerado sujetos significativos en los

procesos de desarrollo y transformación social (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015). Esto es debido a que se los/as entiende, bajo una mirada idílica y romántica, como personas inocentes y desconecedoras del mundo, lo que ha llevado a supeditar la vida del/a niño/a a la del adulto (Burman, 2007; Burman y Stacey, 2010; Vergara, 2009). Este panorama no es ajeno al de la memoria, ya que de la misma manera, en los procesos de transmisión intergeneracional del recuerdo, se entiende que los/as niños/as también dependen y necesitan de los adultos, subordinando así sus memorias a las experiencias de otros (Habashi, 2013).

A su vez, la transmisión intergeneracional se encuentra asociada a un deber (Veneros y Toledo, 2009), donde la relevancia de la memoria de los/as niños/as se encuentra relacionada con la reproducción de visiones del pasado, presente y futuro de nuestra sociedad determinadas por otros (Jelin, 2002). Desde allí, que la transmisión de la memoria es una responsabilidad de los adultos, lo que convierte a los/as niños/as en receptores de una cultura que supuestamente les es externa (Batallán y Campanini, 2008). Estas visiones despliegan prácticas directivas y verticales de transmisión de memoria, que ponen a los adultos por sobre los/as niños/as, restringiendo las posibilidades de acción que éstos pueden desarrollar en la construcción de memoria, asumiéndolos en un rol pasivo.

Sin embargo, desde la Psicología Social Crítica, disciplina en la cual nos situamos, se nos invita a desafiar y problematizar las visiones hegemónicas que existen sobre los fenómenos sociales en los cuales los/as sujetos se desenvuelven. Desde este lugar, y considerando las perspectivas críticas de la infancia, es que entendemos que los/as niños/as sí participan activamente en los procesos que configuran nuestra realidad, siendo desde una temprana edad, actores políticos y sociales (Vergara et. al, 2015). Esta concepción de la infancia, permite relevar la agencia de los/as niños/as dentro de las prácticas de las que son parte, dejando de pensar en ellos/as como actores pasivos, y mirándolos como protagonistas de estos fenómenos. Por esto, es imprescindible preguntarse por el rol que los/as niños/as juegan en estos procesos, por un lado, desde las memorias que construyen, y por otro, desde la participación que pueden desarrollar junto a los adultos.

Considerando que una de las principales labores del Memorial Paine con las nuevas generaciones se plantea desde la transmisión de memoria, creemos que es necesario analizar la relación entre infancia, memoria y participación que se da en este espacio. Para esto, problematizamos las visiones tradicionales de la transmisión, aportando a la generación de otras ópticas desde donde pensar su accionar.

Por esto, la pregunta que guiará nuestra investigación será **¿Qué memorias construyen los/as niños/as en el Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria durante los encuentros educativos realizados en el año 2014?** a modo de comprender las maneras en que estas memorias fueron construidas y el rol que juega su participación en dicho proceso. Los objetivos específicos que se desprenden de nuestra pregunta son:

- Observar y describir los discursos, prácticas e interacciones de los/as niños/as durante los encuentros educativos en el memorial.
- Reflexionar sobre la relación entre memoria, infancia y participación que se da durante los encuentros educativos en el memorial.
- Reflexionar sobre los efectos que esto tiene en la construcción de memoria con los/as niños/as.

2.3. Relevancia de la investigación

La integración de las nuevas generaciones en la construcción de memoria es un tema que preocupa a nuestra sociedad, por lo que por medio de nuestra investigación nos interesa contribuir a este escenario. La relevancia práctica de este estudio, está dada por el interés de conocer qué y cómo recuerdan los/as niños/as en el memorial de Paine, atendiendo al rol de su participación en el proceso. Es a través de este ejercicio investigativo, que podemos relevar las significaciones, prácticas y sentidos que ellos/as desarrollan al habitar este lugar de memoria, posicionándolos como sujetos relevantes en la construcción del pasado.

Bajo esta lógica, consideramos que nuestra investigación aporta a reflexionar sobre la manera en que Memorial Paine está llevando a cabo las intervenciones con niños/as desde la memoria y los Derechos Humanos, lo que a la vez puede contribuir al memorial en su objetivo de transformación de las visiones que existen en la localidad de Paine. Por esto, nos interesa entregar herramientas teóricas y prácticas para su revisión, con el fin de potenciar la generación de espacios participativos y de relaciones dinámicas entre niños/as y adultos. Este objetivo puede ser de utilidad para otros lugares de memoria e instituciones que realicen actividades dentro de esta línea, lo que puede generar un contexto desde donde pensar la participación de las nuevas generaciones en estos espacios.

Así también, creemos que este estudio entrega elementos particulares por estar inmerso en un contexto rural y distinto al de Santiago, lo que permite mostrar variables sociales, culturales y políticas específicas del contexto, las cuales entran en juego en el ejercicio de recuerdo que realizan los/as niños/as. Esto diversifica las memorias que son construidas, pues por medio de la investigación con niños/as, podemos dar a conocer distintas maneras de recordar las cuales también contribuyen a cambiar las dinámicas y temáticas del recuerdo al ser protagonizadas por otros sujetos y desde otros lugares.

Por último, nuestra investigación posiciona un trabajo con infancia desde ópticas críticas, lo que entrega la posibilidad de desnaturalizar las maneras en que entendemos a los/as niños/as en nuestra sociedad. Estas perspectivas contribuyen a la ampliación de los estudios existentes sobre memoria y Derechos Humanos, como también a la generación de conocimientos teóricos y prácticos respecto al rol de la infancia en la memoria colectiva y la sociedad. De esta manera, y por medio de la Psicología Social, nos ponemos al servicio de la consideración de los/as niños/as dentro de nuestros campos de estudio, buscando visiones que releven otros procesos de agencia, aportando a la transformación de la sociedad por medio de nuestra disciplina. Por esto, para nosotras, esta investigación nos entrega la posibilidad de hacernos cargo ética y políticamente de la situación de los/as niños/as en el presente, al contribuir a una cultura menos adultocéntrica, construyendo relaciones con niños/as más equitativas.

3. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico está organizado en cuatro ejes principales que articulan las temáticas sobre memoria, infancia y participación refiriéndose a cada tópico constituyente de nuestra pregunta de investigación. En el primer eje, llamado **los/as niños/as y el deber de la trasmisión** abordamos lo que se ha entendido tradicionalmente por infancia ligado a la transmisión intergeneracional de la memoria. En el segundo eje, **el/la niño/a como co-constructor de la memoria**, nos aproximamos a una visión crítica sobre la infancia como co-constructores activos de la memoria y la realidad social junto a las concepciones de memoria como lenguaje y como performance. En el tercer eje denominado **lugares de memoria** abordamos las definiciones referidas a lugar de memoria como ámbito de acción para la niñez y el concepto de apropiación, y por último, **la participación como relación** en el que damos cuenta del concepto de participación y el carácter relacional de la infancia con los adultos, para abordar las prácticas y discursos de recuerdo que los/as niños/as despliegan en los lugares de memoria.

3.1. Los/as niños/as y el deber de la trasmisión

Para hablar de “infancia”, es necesario situar el concepto en un contexto histórico y sociocultural, con el fin de entender las distintas formas de imaginar, elaborar e interpretar nociones sobre los diversos modos “de ser infancia”. Tal como entendemos en este trabajo, la infancia es una construcción social, que hace referencia a un estatus delimitado, incorporada dentro de una estructura social y manifestada en ciertas formas de conducta, todas ellas relacionadas con un conjunto concreto de elementos culturales (Vergara, et. al, 2015). Erika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez (2003) señalan que las formas de definir la infancia pueden ser agrupadas en cinco visiones generales que se superponen en distintos contextos: como una propiedad familiar, entendiendo su desenvolvimiento vinculado sólo a este ámbito; como el futuro, por lo que su importancia radica en lo que serán y no en lo que son; como víctimas y victimarios, excluyéndolos de participar socialmente; como algo privado, negando su participación en la escena pública; o como un sujeto incapaz e indefenso, por lo que necesitarían ayuda para actuar como agentes sociales. Todas estas posiciones se construyen en la base de que los/as niños/as serían un sujeto homogéneo y estático, caracterizados principalmente por ser

desconocedores del mundo e indefensos ante él producto de su desarrollo incompleto, lo que además, ha llevado a condicionar el mundo del/a niño/a al del adulto (Burman, 2013, 2007; Burman y Stacey, 2010; Vergara, 2009).

Junto a esto, y a propósito de estas concepciones, los ámbitos de acción de los/as niños/as han sido entendidos como separados, distintos y con poca influencia en los espacios de los adultos (Haudrup, 2004). Al respecto, Graciela Batallán y Silvana Campanini (2008) señalan que “al nominar a los jóvenes como un bloque generacional opuesto al mundo adulto, lo ‘nuevo’ que ellos representan es indistintamente idealizado o peyorativamente estigmatizado” (p.97), quedando la significación de sus acciones a cargo únicamente de los criterios que el mundo adulto impone para sus propias acciones, lo que permite que se destaquen sus “carencias” en vez de valorar lo que los/as niños/as pueden ofrecer en tanto actor social particular (Del Río, 2011). Además, estas visiones muchas veces son lejanas a la manera en que los/as mismos/as niños/as entienden su estar en el mundo, así como la relación que establecen con los/as otros/as (Vergara et al., 2015).

En el ámbito de la memoria colectiva, el rol de los/as niños/as en su construcción ha sido entendida principalmente desde las teorías de la transmisión intergeneracional del recuerdo (Corporación Opción, 2013; Veneros y Toledo, 2009), teorías que en sus bases comparten visiones más bien tradicionales de entender la infancia. Desde estas teorías, la transmisión intergeneracional es entendida como la reconstrucción del pasado por medio de conocimientos culturales compartidos por generaciones anteriores (Jelin 2002; Kaufman, 2006), que tendría como resultado una posmemoria, o “la memoria de la generación siguiente a la que padeció o protagonizó los acontecimientos” que se recuerdan (Sarlo, 2005, p.126). Así, “la posmemoria” es entendida como esencialmente distinta a “la memoria”, basando dicha diferencia en la presencia o ausencia de una experiencia directa por parte de las generaciones con el período recordado.

De este planteamiento también se desprende que la construcción de memoria que el/la niño/a hace está ligada a lo que el adulto y sus instituciones le transmiten, presentándose afirmaciones tales como “no es posible pensar a los niños, niñas y adolescentes sin esa transmisión, y a los adultos sin ser responsables en la generación de políticas efectivas [...de...] educación en Derechos Humanos a las nuevas generaciones” (Corporación Opción, 2013, p.26). Entonces, la transmisión

intergeneracional sería considerada un deber relacionado con la mantención de una historia común particular (Veneros y Toledo, 2009), ya que como expone Yerushalmi, “[un] pueblo olvida cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente, o cuando ésta rechaza lo que recibió o cesa de transmitirlo a su vez” (1989; citado en Jelin, 2002, p.124). Se entiende, además, que la transmisión intergeneracional, y por ende la posmemoria, se caracteriza por su capacidad sanadora, pues se asume que las generaciones que vivieron los hechos recordados están dañadas, y que por consecuencia deben transmitir estas memorias a las nuevas generaciones para que transformen cómo se concibe lo ocurrido en el pasado (Salomone y Cea, 2013; Sarlo, 2005).

De esta manera, se le entrega al/la niño/a una responsabilidad fundamental en la determinación del progreso o decadencia de las relaciones entre presente, pasado y futuro. Esta perspectiva, se relaciona íntimamente con la visión de la infancia como “nuestro futuro”, y por lo tanto, con la necesidad de su control, ya que como plantea Erica Burman (2008, p.44) “si, dentro del modelo optimista de la modernidad, los/as niños/as son ‘nuestro futuro’ (ciudadanos y trabajadores) entonces, al Estado le conviene asegurarse de que sean preparados apropiadamente para estas posiciones”. Al tomar esto en consideración, no podemos dejar de entender la transmisión intergeneracional asociada a variables estructurales de socialización y control social, las cuales generan condiciones para que los sujetos se desarrollen bajo ciertos modelos hegemónicos, con el fin de reproducir sistemas sociales particulares.

Los principales dispositivos para esta reproducción, en relación con la infancia, son la familia y la escuela (Bustelo, 2005). Ambas instituciones operan por medio de la transmisión intergeneracional del orden imperante, y como la memoria es un aspecto central en esta transmisión (Leccardi y Feixa, 2011), no es de extrañar que sean estas mismas instituciones las principales desde donde los/as niños/as obtienen información para significar el pasado y su relación con el presente. Estos espacios, la mayoría de las veces, entregan la información de manera unilateral, por lo que se conforman en puntos de conflicto en los que los niños y niñas pugnan por construir sus propias versiones (Corporación Opción, 2013). A pesar de esto, tras la labor de estas instituciones se encuentra el supuesto de que los/as niños/as no son artífices de su mundo sociocultural, por lo que la relación entre el sujeto y su cultura, y por ende con la memoria, sería de carácter transitivo y no reflexivo:

[E]l individuo recoge la cultura para sí mismo como si de un objeto exterior se tratase y de ese modo queda en la sombra todo lo que el sujeto le hace a la cultura al intervenir en las relaciones sociales de las que él mismo forma parte (Díaz de Rada, 2003; citado en Batallán y Campanini, 2008, p.94).

A su vez, estas instituciones buscan posicionar memorias oficiales, las cuales tienden a tener un carácter normativo, por lo que terminan ejerciendo una domesticación de los recuerdos e impidiendo la aparición de narrativas alternativas sobre el pasado (Vázquez, 2001). Desde el Estado y otras instituciones, como la escuela, que tienen una responsabilidad asociada a la mantención de un discurso oficial de memoria, se imponen visiones sobre qué sujetos y acontecimientos se deben recordar, y así también por quiénes deben ser recordados principalmente (Sosa, 2011). Cecilia Sosa (2011) nos menciona por ejemplo, que los sujetos legitimados para recordar en la escena pública son principalmente los familiares de las víctimas, restringiendo la aparición de memorias elaboradas por sujetos que escapan de los vínculos sanguíneos y familiares. Estos discursos impiden el establecimiento de una memoria plural que logre ampliar la lucha por los Derechos Humanos relacionados con la violencia política ocurrida, y recurrente, en nuestros países.

Para nuestro trabajo, buscamos un distanciamiento de las teorías tradicionales de la transmisión intergeneracional del recuerdo, ya que si bien plantean visiones interesantes de la construcción de memoria de las nuevas generaciones, como su capacidad transformadora, nos parece que obvian, y a la vez naturalizan, las maneras en que se valida lo que se transmite y desde quiénes, o a quienes lo transmiten, coartando las posibilidades de acción en tanto determinan de antemano los lugares que los sujetos ocuparán en la construcción de la memoria. Basar las distinciones que hacemos entre sujetos a partir de sus experiencias es algo peligroso, ya que como dice Joan Scott (2001) desde una perspectiva feminista, concebir la experiencia como algo que un sujeto "tiene" evita el análisis de esas categorías como producciones históricas y relacionales. Por tanto, a nuestro parecer, las visiones de la transmisión de memoria que siguen una perspectiva clásica de la infancia, no consideran la construcción de memoria como un

proceso co-relacionado e interdependiente entre las experiencias de niños/as y adultos (Habashi, 2013).

3.2. El/la niño/a como co-constructor de la memoria

Las visiones tradicionales de infancia han sido cuestionadas desde perspectivas críticas y feministas, desafiando las maneras clásicas de entender el mundo infantil (Burman y Stacey, 2010). Este campo, que ha sido llamado como Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, se enfrenta a una epistemología moderna que entiende a los sujetos como categorías determinadas e inamovibles, y propone entender la infancia como una institución social históricamente constituida, además de ser un concepto intrínsecamente relacional (Burman, 2007, 2008, 2013; Vergara; 2009). Así también, invita a comprender a los/as niños/as como los sujetos históricos y sociales que habitan dicha institución (Vergara et al., 2015), entendiéndolos a su vez como “actores sociales competentes, intérpretes del mundo y creadores de su propio mundo vital”⁴ (Qvortrup, 1994; citado en Mannion, 2007, p.417). Concebir la infancia de esta forma permite entender que se encuentra constituida por variables culturales y de género, con opiniones, necesidades y demandas que no están necesariamente supeditadas a los adultos, la familia y las instituciones de protección.

Por esto, desde visiones socioconstruccionistas de la relación entre memoria e infancia (Habashi, 2013), se plantea la necesidad de pensar en los/as niños/as como co-constructores activos de la memoria colectiva, la identidad nacional y la realidad social, entendiendo su accionar en dicha construcción no sólo como transformadores de las relaciones sociales, lo que nos hablaría de la perpetuación de una mirada romántica e idealizada, sino también como productores y reproductores de los sistemas sociales en los que vivimos (Vergara, et al., 2015).

Sin embargo, y debido a las visiones que revisamos anteriormente, en el imaginario colectivo los/as niños/as son escasamente considerados como sujetos relevantes. Incluso, el origen etimológico de la palabra infancia hace referencia a los “sin voz” o a los que no tienen la capacidad de hablar, así, la categoría de infancia ha sido considerada desde sus orígenes como un momento previo a un estado más desarrollado

⁴ La traducción es nuestra.

(o adulto) lo que a su vez condiciona las visiones y representaciones que los adultos tienen sobre la infancia (Corporación Opción, 2013). De acuerdo a lo anterior, los discursos de los/as niños/as son escasamente tomados en cuenta por el mundo social, apareciendo preguntas como “¿desde qué momento [los/as niños/as] son capaces de “portar” una voz propia?” (Corporación Opción, 2013, p.53), omitiendo el carácter relacional que la constituye como “una voz” digna de ser escuchada. De esta manera, pareciera ser que la “voz propia de los/as niños/as” designa una forma de entender la construcción de la realidad a partir del lenguaje como algo que se posee a priori, como si hubiera *un* discurso que *proviene* de ellos/as, esencializando así, la manera de ser niños/as. Problematizar esta forma de concebir la realidad, los sujetos, sus discursos y acciones, supone romper con la ilusión de que hay algo detrás, un núcleo natural que lo condiciona y lo hace ser como es (Piper, 2007). Además, esta marginalización discursiva de los/as niños/as, contribuye a legitimar las diferencias de poder con respecto a los adultos y otros grupos, dificultando la validación de su participación en la producción de la realidad social y de ellos/as mismos/as (Vergara, et al., 2015).

Dicho esto, entenderemos la memoria como una acción social, política y cultural que genera significados e interpretaciones sobre el pasado (Vázquez, 2001). El contenido de la memoria es social, lo que la vuelve colectiva, es decir, una memoria hecha a partir de relaciones dentro de los grupos a los que pertenecemos, recordando de manera conjunta (Halbwachs, 1968). Debido a su carácter relacional, esta definición nos invita a pensar que la acción de los/as niños/as en esta construcción no puede ser entendida como separada a la acción de los demás agentes que participan en el proceso. Por esto, consideramos las narraciones de memoria como una construcción social, que contribuye a elaborar la realidad en la que la sociedad y los individuos se reconocen (Vázquez, 2001). Siguiendo a Félix Vázquez (2001), la memoria es una acción discursiva pues recordar un hecho es contar al mismo tiempo, qué y cómo se lo recuerda. Al respecto, María Vergara y Ximena Tocornal (1998) señalan que:

[L]a memoria como actividad social se relaciona íntimamente con el lenguaje, ya que no hay recuerdo sin palabras, ni palabras sin recuerdo. Por medio del lenguaje significamos nuestras experiencias y las fijamos en nuestra memoria. Así, las versiones del pasado se hablan, se comparten,

se debaten, etc. y, de este modo, construyen y reconstruyen los recuerdos desde el presente (p.27).

Las narraciones de la memoria implican que el pasado puede ser interpretado de diversas maneras otorgándole distintos sentidos pues las palabras que uno elige para narrar dependen de los contextos y las relaciones de fuerzas que se dan en los grupos que recuerdan (Piper, 2014). Las maneras en que narramos el pasado y nuestras experiencias son importantes, ya que a partir de las palabras y significados que usamos, actuamos estratégicamente para producir un efecto en los otros y la realidad.

Hay ciertas maneras de narrar que serán más creíbles que otras, ya sea porque involucran a los sujetos con los que hablamos y que comparten nuestra visión, o porque hacen referencia a elementos de verificación, por ejemplo, cuando hacemos referencia a nuestra experiencia (Vázquez, 2001). En ese sentido, la veracidad o aceptación de una memoria viene dada por su capacidad de volverse creíble. Además, nuestros relatos de memoria están situados en el tiempo y el espacio, lo que Maurice Halbwachs (1968) llama *marcos sociales de la memoria*, los cuales no solo consisten en fechas o nombres, sino también en corrientes de pensamiento y experiencia con los cuales dotamos de significado a nuestros recuerdos. Así, el reconocimiento de éstos como verdaderos supone asumir una determinada representación de la temporalidad, la espacialidad y el lenguaje.

Sin embargo, desde las visiones cognitivas de la memoria y su relación con la infancia, se ha planteado que los/as niños/as no tienen la misma capacidad de recordar que los adultos, ya que este recuerdo se vería obstruido por la fantasía, como si las memorias construidas por la sociedad no tuvieran nada de fantasía o imaginación (Burman, 2008). En ese sentido, Pablo Fernández (1994) nos menciona que “la memoria es un acto de creatividad: se trata de crear el pasado para incorporarlo al presente de la colectividad para que ésta tenga sentido y así tenga motivos y justificaciones para planear el futuro” (p. 103). Así, para que los recuerdos de los/as niños/as tengan sentido y sean creíbles, ellos/as deben ir aprendiendo cómo hacer memoria dentro de los grupos a los cuales pertenecen, a qué hacer referencia y cómo hacerlo, ya que son los grupos a los que pertenecemos los que validan nuestras versiones del pasado (Halbwachs, 1968).

Por otro lado, la memoria no sólo se realiza lingüísticamente sino también performativamente a través de prácticas de recuerdo, lo que implica ir más allá de lo dicho en palabras y frases. Como señalan Isabel Piper, Roberto Fernández y Lupicinio Iñíguez (2013):

Desde el punto de vista teórico, entender la memoria como práctica performativa contribuye a pensarla como un conjunto de acciones reiteradas constreñidas a ciertas normas, constructoras de identidades, en las cuales confluyen o, más bien, se desdibujan los límites entre la artificialidad y lo real (p. 23).

Es en la práctica del discurso y en la construcción de memoria donde los sujetos se conforman como tales. Por lo tanto, no es que los/as niños/as tengan una memoria única y distinta, o de menor verosimilitud, sino que son justamente las mismas prácticas diversas y los discursos particulares sobre el pasado lo que los constituye como niños/as que recuerdan. Una lectura desde este enfoque permite relevar la fuerza simbólica que posee la memoria, poder que se convierte en un potencial que permite que los sujetos tensionen versiones hegemónicas del pasado, dando la posibilidad a prácticas de memoria transformadoras (Piper, Fernández e Iñíguez, 2013).

3.3. Lugares de memoria

Como ya hemos venido planteado, las acciones y los contextos en que los/as niños/as actúan han sido privatizados y despolitizados, anclándolos únicamente a ámbitos familiares, teniendo casi nula incidencia en el ámbito público (Vergara, 2009). La memoria, como una acción social y política, nos permite pensar en la participación que pueden desarrollar las distintas generaciones, y especialmente los/as niños/as, en los diferentes ámbitos de acción política que no necesariamente pertenezcan a la escuela y la familia. Este carácter político y social de la memoria se despliega en variados contextos de relación con otros y con el mundo, en los cuales existen sujetos con distintos grados de legitimidad que buscan intervenir en los sistemas de significación del presente (Feldman, 2003; Reyes, Muñoz y Vázquez, 2013). Así, y como señalan Isabel Piper, Marisela Montenegro, Roberto Fernández y Mauricio Sepúlveda (2015):

La memoria se constituye como un centro articulador de la vida social a través de la construcción del pasado, la explicación del presente, y como sostén identitario y eje articulador de prácticas políticas, a partir de las relaciones de poder y resistencia del presente (s/p.).

El ámbito público de la memoria, considerado desde estas dimensiones, sería un espacio marcado por su carácter conflictivo, por lo que es primordial pensar que los/as niños/as, cuando participan en la construcción de la memoria, buscan legitimar sus decisiones, prácticas e interacciones a partir de valores y del compromiso afectivo establecido con los demás en una red marcada por las diferencias de poder (Vergara et al., 2015). Estas disputas producen distintos espacios de diálogo, siendo uno de ellos los lugares de memoria.

El concepto lugar de memoria fue introducido por Pierre Norá y lo entiende como “una unidad significativa, de orden material o ideal, de la que la voluntad de los hombres o el trabajo del tiempo transforma en un elemento simbólico del patrimonio memorialista de una comunidad” (Norá, 1984; citado en Álvarez y Hedrera, 2013, p.58). Los lugares de memoria entonces, son definidos como “aquellos espacios significativos que son usados y apropiados por medio de acciones de recuerdo que enuncian, articulan e interpretan sentidos del pasado” (Piper y Hevia, 2012, p.15). Junto a ello, estos espacios se hacen presentes para habitarlos dependiendo de su localización y elementos ambientales. El emplazamiento, la significación del lugar, la visibilidad, la accesibilidad y la centralidad/marginalidad de un lugar de memoria promueven ciertos sentidos y posibilitan o dificultan ciertos usos por parte de la comunidad (Piper, Reyes, Fernández, Hevia, Badilla y Olivari, 2011).

La elaboración de los significados y el tipo de relaciones que los sustentan en relación al espacio, determinan de qué manera las personas se relacionan con el memorial y cómo se apropian de él (Álvarez y Hedrera, 2013). Entendemos la apropiación como la identificación, apego y establecimiento de vínculos afectivos a través de significados comunes que el sujeto ve representados en el lugar (Vidal y Pol, 2005). Este proceso se produce por medio de la identificación y de la posibilidad de acción/transformación que los sujetos tengan en el lugar, entendiendo que la participación

de las personas en la construcción del espacio simbólico es algo fundamental para que ellas puedan pensarlo como aportativo para la comunidad (Vidal y Pol, 2005; Viú y Buzaglo, 2006). El rol del espacio no es solamente de encuadrar físicamente la interacción, ya que también construye un diálogo con los sujetos: el espacio “transmite a los individuos unos determinados significados socialmente elaborados y estos interpretan y reelaboran estos significados en un proceso de reconstrucción que enriquece a ambas partes” (Valera y Pol, 1994; citado en Álvarez y Hedrera, 2013, p.58). Por esto, mientras que por una parte relatan una particular situación histórica y política, por otra contribuyen a la creación y transformación dinámica de la memoria colectiva (Piper et al., 2015).

La posibilidad de apropiación de un lugar de memoria, también viene dada por la oportunidad de generar sensaciones y afectos en las personas. Recordar el pasado es un proceso afectivo, ya que como Pablo Fernández (2000) nos señala, la memoria se sustenta en la recreación de un sentimiento que caracterizó la situación que se recuerda. Por esto, los sentimientos, al igual que la memoria, no se recuerdan de manera lineal sino que se recrean a partir de situaciones que los generan, es decir, son construidos y contingentes. Sin embargo, los sentimientos que emergen en una situación de memoria nunca son los mismos porque la situación tampoco lo es, es decir, lo que se sintió ayer se parece a lo que se siente hoy en una situación similar, pero siempre se transforma (Fernández, 2000). Entonces, para que nos vinculemos con los objetos y espacios que nos hablan del pasado es necesario por un lado, que nos afecten, es decir, que generen un sentimiento en la relación entre nosotros y ellos, pero por otro, que seamos capaces de transformar esos afectos, haciéndonos parte de la configuración del lugar.

La interpelación que los lugares de memoria hacen a los/as niños/as por medio de un testimonio físico de las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas durante dictadura, permite que el involucramiento en la construcción de memoria sea más efectivo, y por ende, afectivo, ya que por un lado, materializa aquellos discursos que impregnan nuestra sociedad en espacios, objetos y afectos, y por otro, porque impide la rigidización de la memoria, abriendo la posibilidad para la resignificación, “generando comprensiones y sensaciones del pasado en el presente” (Piper et al., 2015, s/p.).

El visitante, al recorrer el lugar de memoria, toma un rol activo en su relación con símbolos, objetos y espacios de aquello que no vivió en primera persona pero que es

transmitido por las configuraciones y ordenamientos particulares que el lugar le ofrece. Por medio de la disposición particular de los objetos en el espacio, del tránsito de los cuerpos, y de las diversas significaciones disponibles sobre el pasado se van privilegiando ciertas visiones, afectos y prácticas (Piper, et al., 2015), las cuales pueden reproducir o cuestionar las verdades transmitidas tanto por el lugar de memoria, como por la sociedad en su conjunto.

3.4. La participación como relación

Las acciones de los/as niños/as en los lugares de memoria no se despliegan aisladamente sino en conjunto con otros actores que pertenecen a distintas generaciones. Por lo general, en los lugares de memoria son los adultos los que ofrecen a los/as niños/as una manera de relacionarse con el espacio y sus significados. Greg Mannion (2007) propone que para comprender estos espacios de convivencia intergeneracional, es necesario pensar que la categoría de niño/a se construye en relación a la categoría de adulto y viceversa, estando ambas categorías en permanente construcción performativa, es decir, construidas por medio de acciones y discursos.

De esta manera, tanto niños/as como adultos se van construyendo mutuamente en la interacción (Mannion, 2007), por lo que nos volvería niños/as o adultos, son comportamientos asociados a acciones “como de niños” o “como de adultos” que permiten performar estas categorías de manera particular y contextual (Alanen y Mayall, 2001; citado en Mannion, 2007). Por esto, la performance de la infancia tendría un carácter relacional entre las distintas generaciones, las cuales tienen la potencialidad de configurar perspectivas, identidades o posicionamientos sociopolíticos particulares entre ellos (Vergara, et al., 2015). Las relaciones de poder en las cuales se encuentran imbuidas las posiciones desde donde adultos y niños/as hablan, han sido pensadas como estáticas, quedando el/la niño/a siempre en una posición de desventaja. Sin embargo, Pia Haudrup (2004) invita a entender estas posiciones como cambiantes, en las cuales los/as niños/as también jugarían un rol protagónico, dirigiendo acciones y discursos, desafiando las jerarquizaciones impuestas por los contextos en los cuales se les ubica. Tener esta visión implica dejar de centrarse sólo en el/la niño/a sino también en la relación de éste/a con el adulto y cómo este vínculo genera prácticas particulares en determinados espacios,

con el fin de promover relaciones más equitativas y horizontales (Burman, 2007; Vergara, 2009; Vergara et al., 2015).

Ángel Gaitán (1998; citado en Alfageme, Cantos y Martínez, 2003) plantea que la participación infantil juega un rol en la determinación de relaciones particulares con otras generaciones, las cuales son desplegadas en función de las discriminaciones basadas en criterios de edad culturalmente construidos, teniendo como resultado relaciones asimétricas entre estos sujetos. En ese sentido, diversos autores señalan que para promover relaciones menos desiguales entre niños/as y adultos, es necesario atender al concepto de participación y cómo se han entendido las prácticas participativas.

La participación es un concepto que puede ser definido de diferentes formas englobando un sistema complejo de significados e intereses diversos y a veces contradictorios. Se considera que la participación infantil constituye uno de los principales intereses en nuestro mundo social ya que es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad (Liebel y Saadi, 2012). Así, todo lo que los/as niños/as hacen cotidianamente en su comunidad, dentro de su familia, en el trabajo, en la escuela, etc., es participación, ya que afectan y son afectados por todos los aspectos de su entorno (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). La participación se puede dar de diversas maneras: puede ser pasiva o activa, forzada o voluntaria, puede darse de manera espontánea o inclusive con intención de manipulación (Liebel y Saadi, 2012). Por su parte, Eduardo Del Río (2011) propone que la participación infantil debe ser garantizada por medio del establecimiento de un espacio

[...] de desarrollo que otorgue protagonismo a los niños y niñas en los asuntos que se les involucre y afecte, respondiendo directamente a su identidad, necesidades y proyectos, donde interactúen, se relacionen, organicen y realicen el activo ejercicio de sentirse parte y constructores de un grupo social (p.80).

Para nuestro trabajo, entenderemos la participación como un proceso de carácter relacional, el cual determina el involucramiento de las personas en una relación de reflexión y acción social entre varios agentes que ocupan posiciones de poder diversas,

con variados grados de legitimidad para opinar, decidir y actuar (Montenegro, 2001). Dentro de este contexto, consideramos que la participación infantil tiene un fuerte accionar político, ya que al intervenir en los distintos ámbitos que los afectan, los/as niños/as también generan acciones de participación social, y a pesar de que se ha entendido de que no serían aptos para la vida política, sus actuaciones en los contextos locales muestran lo contrario (Liebel y Saadi, 2012). Por esto, y como plantean Manfred Liebel e Iven Saadi (2012), para atender a estas dimensiones, es importante tener una visión menos normativa y victimizante de infancia, la cual releve las expresiones políticas de los/as niños/as aún cuando no se encuentren en consonancia con las normas, evaluando la legitimidad de su acción en relación con las posibilidades de influencia que la sociedad les ofrece.

Entonces, las acciones y discursos que los/as niños/as realizan al habitar un lugar de memoria y al interpretar el pasado, también constituyen una forma de participación social y política relevante. La atención a estos procesos, es lo que nos permite complejizar la comprensión sobre cómo las memorias de los/as niños/as son construidas, ya que es justamente en el nivel de participación que desarrollan en estos procesos donde vemos el carácter de las relaciones que se dan entre los sujetos que allí intervienen. A su vez, en estas memorias relacionales, es donde los sujetos se constituyen, generando adultos y niños/as que recuerdan de formas particulares el pasado.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Perspectiva de la investigación

Debido a que en esta investigación pretendemos dar cuenta de las memorias que los/as niños/as construyen en el memorial de Paine junto al rol de su participación en estos procesos, nuestra aproximación a esta temática será desde una metodología cualitativa de tipo etnográfico. Es esta metodología la que de mejor manera nos permitirá investigar y comprender los procesos dentro de su contexto, considerando las características y experiencias personales de los actores en una determinada situación (Guber, 2011; Tolman y Brydon-Miller, 1997; citado en Weinsfeld, 2000).

La investigación cualitativa nos plantea caminos alternativos a las perspectivas positivistas de investigación, alejándose de los intentos por representar la realidad en términos objetivos y con pretensiones de neutralidad científica (Parker, 2004; Weinsfeld, 2000). La investigación cualitativa es más que un conjunto de técnicas para producir datos, pues es considerada más bien como una visión que permite un acercamiento comprensivo e interpretativo de la realidad social (Taylor y Bodgan, 2000). Los elementos centrales que caracterizan a los estudios cualitativos son la atención en los aspectos subjetivos e intersubjetivos de los fenómenos sociales, la presencia y posición del investigador como condición de posibilidad de conocimiento y la intención por captar el sentido de lo que decimos y hacemos a través del lenguaje y las acciones (Fernández, 2006).

En Chile, estas prácticas investigativas no se han realizado de forma única sino que se han desarrollado tomando en cuenta distintos supuestos y elementos según los contextos sociales e históricos. Hay investigaciones que se han orientado por un lado, desde la normativización e institucionalización de las prácticas estudiadas y por otro, desde la crítica y el posicionamiento político (Fernández, 2006). Para nuestro trabajo nos posicionamos desde la Psicología Social Crítica (PSC) la cual ha planteado un tipo de investigación cualitativa basada principalmente en esta segunda orientación.

Los fundamentos desde los cuales la PSC entiende la investigación cualitativa refieren al plano epistemológico del construccionismo social. Este enfoque, concibe la realidad como construida histórica y simbólicamente, y a partir de las interacciones

dotadas de significado que las personas tienen unas con otras (Ibáñez, 1994). Como una manera de desafiar las visiones positivistas de la realidad y el conocimiento, el socioconstruccionismo plantea nociones relevantes relacionadas con la superación de la dicotomía sujeto-objeto: el antiesencialismo (por lo que las personas y mundo social son producto de procesos sociales específicos); el relativismo (la realidad no existe independiente al conocimiento que tenemos de esta); la determinación cultural e histórica del conocimiento; y por último, la importancia del lenguaje en la construcción de lo social (Ibáñez, 2001; Iñiguez, 2005; Piper, 2007; Sandoval, 2010).

Desde esta perspectiva, son nuestras preguntas y nuestro conocimiento el que va construyendo la realidad. Es nuestra mirada la que la constituye en términos de sus propiedades, características y objetos, lo que nos permite afirmar entonces, que somos solo nosotros los responsables de construirla de otra forma (Ibáñez, 2001). Así, el conocimiento producido en las prácticas investigativas también va conformando lo que entendemos por realidad, llevándonos a asumir los efectos teóricos, éticos y políticos de lo que hacemos en nuestras disciplinas (Piper, 2007). Esta aseveración permite contrarrestar el estatus de verdad que los conocimientos científicos se adjudican, afirmando que ninguna perspectiva es privilegiada de por sí, sino que son retóricas en búsqueda de una determinada posición de poder, atravesadas por distintas variables como la raza, el género, la edad y la clase social, entre otras (Haraway, 1995).

En este sentido, y como señala Donna Haraway (1995) todo conocimiento es situado, en tanto responde a posiciones parciales, alejándonos de una visión totalitaria del conocimiento, lo que posibilita responsabilizarse tanto por la mirada particular de la realidad social, como por la producción de dicha mirada. Por esto, el conocimiento que nosotras producimos por medio de este estudio es posible debido a la posición particular en la cual nos encontramos, y por los objetivos que buscamos alcanzar por medio de ella. Al posicionarnos desde la PSC, junto al vínculo que ésta tiene con la investigación cualitativa, buscamos dar agencia a los sujetos sociales, lo que en nuestro caso particular sería promover la agencia de los/as niños/as en la sociedad y en la construcción de memoria. Todo esto, también supone para nosotras mantener un posicionamiento crítico y problematizador, no sólo de los fenómenos que estudiamos, sino también de las prácticas de producción de conocimiento en las Ciencias Sociales y en la psicología (Iñiguez, 2005; Piper, 2002) con el fin de incidir en la realidad por medio de la transformación social.

4.2. El método etnográfico y técnica de producción de datos

La etnografía, dentro de las investigaciones cualitativas, corresponde a una metodología compuesta por un conjunto de técnicas que buscan ofrecer una comprensión de la vida social de manera situada e incorporando la perspectiva de la gente (Guber, 2011; Restrepo, 2011). De esta manera, la etnografía nos permite poner énfasis tanto en las prácticas sociales como en los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan, presentando el investigador una interpretación problematizada acerca de algún aspecto de la realidad de la acción humana (Guber, 2011).

Por nuestra parte, nos aproximamos a la etnografía no a cabalidad, pues no hemos realizado una etnografía como tal sino más bien tomando su enfoque y junto a ello, las técnicas de producción de datos que éste método nos ofrece. Utilizar recursos de la etnografía, nos permite acercarnos e interpretar las distintas prácticas e interacciones que se realizan entre los diferentes actores que configuran el proceso de construcción de memoria durante los encuentros educativos en el Memorial Paine.

La interpretación que el investigador hace se desprende de un trabajo de campo, que es considerado como la fase de investigación orientada predominantemente a la producción de datos empíricos por medio de diferentes técnicas. Para realizar el trabajo de campo, utilizamos principalmente la observación participante, la cual consiste en dos actividades: “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Guber, 2011, p.52). El acto de participar abarca un amplio espectro de acciones, que van desde ser un testigo mudo de una situación hasta el involucramiento activo en alguna actividad (Restrepo, 2011), por esto, la propia presencia del investigador ya es considerada como una acción social (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

La posibilidad de participar, y por ende la efectividad de la etnografía, viene dada no sólo por las capacidades del investigador de familiarizarse con el contexto, sino también por la aceptación de éste por parte del grupo. Considerando que nuestro estudio se basa principalmente en una relación investigativa e interventiva con niños/as, es necesario tener en consideración esta variable, ya que las investigaciones con infancia tienen un carácter particular, no por el hecho de que los/as niños/as sean esencialmente diferentes a los adultos u otros sujetos, sino porque los procesos metodológicos implican

consideraciones específicas (Haudrup, 2004). Pia Haudrup (2004) nos señala que en este tipo de estudios es necesario considerar las relaciones de poder que se desarrollan en la investigación, en tanto estas pueden estar reforzadas por nociones culturales más generales de poder y control que influyen las relaciones generacionales entre niños/as y adultos, lo que pone en riesgo la producción de un contexto en el que los/as niños/as puedan posicionar sus propias visiones dado el carácter adultocéntrico de estas relaciones.

4.3. Procedimientos de la investigación

Durante el año 2014 llevamos a cabo nuestra práctica profesional en el Memorial Paine como parte de nuestro proceso de titulación de la carrera de psicología, siendo uno de los trabajos principales realizar encuentros educativos con niños/as de la comuna. Este trabajo, que tocaba directamente el tema de la inclusión de las nuevas generaciones en los procesos de construcción de memoria nos llevó a preguntarnos por el lugar que tenía la infancia y su participación en dicho proceso.

Al ser parte del equipo de Educación y Visitas Guiadas⁵, llevamos a cabo diversas tareas relacionadas con el encuentro, por un lado, fuimos ejecutoras y evaluadoras de las actividades, y por otro, hicimos reformulaciones al encuentro en base a las evaluaciones que desarrollamos. Estas modificaciones estuvieron orientadas a promover mayor involucramiento y la libre reflexión de los/as niños/as en las dinámicas de la actividad, cambiando aspectos tanto metodológicos como de contenido.

Lo anterior significó asumir un rol activo en cuanto al desarrollo de los encuentros, permitiéndonos conocer de una manera más cercana los procesos que se daban en las actividades, a partir de los cuales se desprenden los resultados de este estudio. De esta manera, investigación y práctica se dieron como procesos interrelacionados y dependientes, incorporando de manera constante las reflexiones y problematizaciones que íbamos realizando a medida que producíamos nuestros datos y trabajábamos sobre ellos.

⁵ El Equipo de Educación y Visitas Guiadas es una de las áreas más relevantes dentro de la Corporación Memorial Paine. Al alero de este equipo se encuentra la planificación, realización, reformulación y evaluación de los encuentros educativos.

La multiplicidad de roles que asumimos al ser interventoras e investigadoras, implicó mantener una actitud reflexiva en todo el proceso investigativo, no sólo al prestar atención en las relaciones que establecíamos con los/as niños/as y los efectos de éstas, sino también al tomar en consideración que lo que ocurría en el contexto de lo que investigábamos también dependía en gran medida del trabajo que nosotras realizábamos. Por actitud reflexiva entendemos la capacidad de evaluar la propia acción y los efectos de ésta en un contexto determinado:

La investigación siempre se lleva a cabo desde una posición particular, y la pretensión de neutralidad en muchos estudios cuantitativos de psicología es falsa. Por tanto, siempre vale la pena considerar la “posición del investigador”, tanto en referencia a la definición del problema a estudiar como respecto de la forma en que el investigador interactúa con el material para generar una especie particular de sentido (Parker, 2004, p.27).

El proceso de investigación y de intervención constituye posiciones que se encuentran articuladas en un entramado de relaciones de poder. Una perspectiva crítica supone tensionar aquellas estructuras jerarquizadas entre investigador e investigado, lo que al momento de trabajar con infancia conlleva tensionar a la vez, las relaciones que se dan entre adultos y niños/as (Haudrup, 2004). La complejidad de roles que asumimos al llevar este estudio, abrió la posibilidad de ir experimentando distintas formas de vincularnos con ellos/as, alternando entre relaciones más directivas, referidas a nuestro rol como monitoras, y relaciones más horizontales, referidas a nuestras intenciones investigativas. El cambio entre estas posiciones nos iba permitiendo desempeñar las labores que nos habían –y nos habíamos– propuesto, significando para nosotras encontrar momentos para acercarnos a los/as niños/as de una manera no autoritaria y que les transmitiera un interés genuino por conocer sus reflexiones, prácticas y sentidos.

Para generar este contexto, realizamos lo que Haudrup (2004) llama el *acto de observar* (act of looking) y de *escuchar atentamente* (listen attentively), donde lo primero implica que antes de iniciar cualquier involucramiento en una práctica desarrollada por niños/as es necesario observar y entender lo que se realiza, con el fin de entrar en

sintonía a la dinámica; mientras que lo segundo significa escuchar hasta el final, sin interrumpir el discurso de un niño/a, dejando que sea él/ella el/la que decida cuándo puede terminar su intervención.

Considerando que para los estudios cualitativos la reflexividad es un aspecto central en el proceso investigativo, este concepto permite configurar no sólo la posición desde la cual investigamos la construcción de memoria de los/as niños/as, sino también las condiciones de producción de la investigación y su análisis. Hacer explícito este lugar posibilita la consideración de nuestra experiencia (como practicantes, actrices sociales, investigadoras), puntos de vista, valores e intereses.

Ahora bien, para responder la pregunta de investigación, la cual en el presente articula este estudio pero que en el pasado articuló nuestra práctica profesional, observamos y participamos de seis encuentros educativos los cuales se llevaron a cabo entre los meses de mayo y agosto del año 2014, y que duraron aproximadamente dos horas cada uno. Las personas que participaron en los encuentros eran principalmente niños/as que provenían de distintas instituciones escolares de Paine, exceptuando uno en el que participaron niños/as de un taller musical de la comuna. Los grupos estaban conformados por alrededor de 20-30 personas entre los 10 y 15 años de edad. La mayoría eran mixtos, exceptuando un curso el cual estaba conformado sólo por mujeres. Junto a ellos/as también participaban profesores y monitores del memorial, los cuales también tomamos en consideración ya que, como hemos mencionado, para entender la memoria que construyen los/as niños/as en el encuentro, es necesario prestar atención a la relación que se da entre ellos.

Los encuentros observados junto a la nomenclatura que utilizaremos para referirnos a ellos de manera particular se pueden resumir en la siguiente tabla:

Fecha del Encuentro	Institución Participante	Curso	Asistentes	Nomenclatura
27 de mayo de 2014	Colegio	6to básico A	24	Encuentro educativo, 6A
31 de mayo de 2014	Agrupación Musical	Taller	11	Encuentro educativo, TM
18 de junio de 2014	Colegio	1ro medio	29	Encuentro educativo, 1M
29 de julio de 2014	Colegio	6to básico B	27	Encuentro educativo, 6B
12 de agosto de 2014	Colegio	7mo básico A	27	Encuentro educativo, 7A
19 de agosto de 2014	Colegio	7mo básico B	17	Encuentro educativo, 7B

Las observaciones realizadas fueron registradas en un diario de campo en el cual describimos densa y detalladamente las acciones, las interacciones⁶ y los modos de habitar el memorial durante el encuentro por todos los sujetos, poniendo especial atención en los/as niños/as. Si bien la mayor parte del material se basa en estos registros, también utilizamos el registro oral, por medio de una grabadora de voz, de las impresiones y los aspectos evaluativos que el equipo de trabajo efectuaba al final de cada encuentro⁷. Además, observamos y registramos en el diario de campo una evaluación hecha con los mismos niños/as y un profesor luego de su participación en un encuentro. Paralelamente a este proceso de registro, revisamos materiales documentales del memorial: documentos sobre la historia de Paine y de la construcción del memorial; el proyecto en el cual se proponían los encuentros educativos; y el material guía con el que se desarrollaban las actividades.

⁶ Para la exposición de los diálogos hemos creado nombres de fantasía con el fin de resguardar las identidades de los/as niños/as.

⁷ Cuando utilizemos datos sobre la evaluación estarán representados en la siguiente nomenclatura "Monitor, evaluación grupal X" donde la X corresponde al curso del encuentro educativo que se evaluó.

La interpretación y análisis de los datos que produjimos por medio de las acciones detalladas anteriormente, fue realizado en principio mediante la construcción de un texto descriptivo etnográfico organizado en categorías. Este trabajo fue fundamental y necesario para posteriormente elaborar un texto analizado en el que realizamos una articulación entre los datos recabados, interpretaciones y elementos teóricos, con el fin de generar un análisis que permitiera conducir y dar sentido, de manera consistente y pertinente, al trabajo realizado para responder a nuestra pregunta de investigación, siendo el producto final el cual será presentado en este estudio.

5. CONTEXTUALIZACIÓN

Antes de dar paso al análisis de los datos producidos, creemos que es necesario abordar el contexto en el cual se crea el Memorial Paine, ya que este responde a un interés particular propiciado por una historia de violencia política que busca ser recordada. Así también, esta historia es la que se aborda en los encuentros educativos, por lo que tener conocimiento sobre ésta, permite acercarse mejor a la comprensión sobre los contenidos compartidos en el encuentro. Por último, la contextualización del espacio y las actividades con los/as niños/as que en él se desarrollan, entrega al lector elementos concretos desde donde imaginar lo que en nuestro análisis vamos narrando.

5.1. La historia de Paine

En el marco de las violaciones de los Derechos Humanos, la localidad de Paine se constituye como una realidad particular y compleja por el contexto rural en el cual está inmersa, lo que permitió que la dictadura se expresara de una manera distinta en comparación al contexto urbano. Las características de la represión en Paine vienen dadas en un principio, por el proceso de Reforma Agraria⁸ que benefició a la gran mayoría de los campesinos de la localidad. Este proceso logró desafiar la agricultura latifundista y su orden jerárquico tradicional al expropiar tierras que no eran trabajadas, entregándoselas a los campesinos, que organizados en asentamientos y motivados por ideales de cambio social, lograron una mejoría en los niveles de producción y una transformación significativa en sus condiciones de vida (Maureira, 2008).

El proceso de Reforma Agraria significó una reestructuración en el ámbito económico-agrario y en la vida social. Esto fue duramente castigado una vez que los militares tomaron por la fuerza el poder en nuestro país, desencadenando una respuesta extremadamente violenta, infundiendo el miedo y el terror hacia la población. Es así como en Paine se registra, según el Informe Rettig (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996), la mayor cantidad de víctimas en relación a la densidad de su población, siendo 70 personas las detenidas desaparecidas y ejecutadas políticas. Junto a esto, los hechos ocurridos en Paine tienen un alcance generacional muy impresionante,

⁸ La Reforma Agraria se desarrolló entre los años 1962 y 1973, siendo una iniciativa política de transformación de la agricultura chilena, la cual supuso la redistribución de tierras entre campesinos y latifundistas.

afectando a una cantidad significativa de personas para una comunidad rural. Actualmente son más de mil los descendientes directos de las víctimas (Hite, 2013), compuestos primordialmente por la segunda y tercera generación, además de una red de amigos, conocidos, parientes indirectos, entre otros.

La violencia ejercida en Paine está articulada bajo tres características principales: la vecindad, la represalia patronal e intento de restauración del orden tradicional, y la acción de civiles (Maillard y Ochoa, 2014). Considerando la población que Paine tenía en esa época, la mayor parte de los habitantes de la comuna se conocían, estableciendo lazos cotidianos de vecindad, por lo que la acción de los victimarios fue dirigida con nombre y apellido hacia las víctimas. Por otro lado, y producto del desarrollo que tuvieron los campesinos como efecto de la reforma agraria, los terratenientes una vez llegado el golpe militar cobraron venganza sobre aquellos que cuestionaron su poderío y el orden social que lo sustentaba. De esta manera, las principales víctimas son hombres campesinos miembros de asentamientos, y en menor medida, hombres que sin ser campesinos asumieron la lucha por el respeto a los trabajadores agrícolas. Por último, la persecución de las víctimas fue ideada y dirigida por civiles de la zona y ejecutada por carabineros y militares.

Los efectos de la violencia para la comunidad de Paine son múltiples, y entre ellos reconocemos como principales la descomposición de los vínculos sociales producto de la desconfianza y el miedo; la desarticulación de familias completas; la polarización social (establecida durante la reforma agraria, extremada durante la dictadura); y la imposibilidad de realizar acciones políticas y proyectos sociales (Maillard y Ochoa, 2014).

Tras las desapariciones y los efectos de represión que se comenzaron a vivir en Paine, las mujeres familiares de las víctimas, comenzaron a asociarse al reconocer que compartían una experiencia en común. Esto llevó a que retornada la democracia en el país, comenzaran a organizarse y a realizar actividades públicas con el fin de buscar y denunciar las desapariciones de sus familiares exigiendo justicia y verdad, conformándose así lo que hoy en día se conoce como la Agrupación de Paine (Maureira, 2008).

Una de las acciones más importantes de la Agrupación en democracia, es la creación del Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria, construido a partir de la necesidad de contar con un espacio para recordar a sus familiares, no desde la violencia

sino desde la vida. El Memorial Paine fue inaugurado en el año 2008, luego de la aprobación del proyecto a cargo de la arquitecta Alejandra Ruddoff en el concurso público “Nemesio Antúnez”, financiado por el Gobierno de Chile, Ministerio del Interior (Programa de DDHH), Ministerio de Obras públicas y Ministerio de Salud (Apoyo psicológico y social) (Maureira, 2008). Este espacio fue planteado como un lugar público para la reflexión y también para el desarrollo de actividades culturales y artísticas. En este sentido, la construcción del Memorial ha servido para que la comunidad conozca lo que ocurrió durante la dictadura, no sólo en su recorrido por el lugar, sino también en el proceso de construcción ya que éste fue un hito en sí mismo. Una de las características relevantes a diferencia de otros memoriales en Chile, es la intervención de los familiares en la construcción del espacio, en la que participaron distintas generaciones (madres, esposas, hijos, hermanos, tíos, nietos, etc.), amigos y personas cercanas, plasmando de manera particular en 70 mosaicos colectivos las historias de cada una de las víctimas, y de manera general, la historia de lo sucedido en Paine (Hite, 2013).

5.2. Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria

El Memorial Paine es un espacio grande al aire libre que se encuentra ubicado al sur de Santiago, construido en una gran esquina en la intersección de una autopista y la avenida 18 de Septiembre. Cuenta con dos entradas, una por cada vía, y en la entrada oficial hay un cartel cuyo título dice “Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria” y que entrega información sobre los horarios del espacio y las visitas guiadas. Al pasar por la autopista, se ven las puntas de los postes de madera, y en una de las salidas existe una señalización que dice “Memorial Paine” que lleva a los estacionamientos. Lo que separa al memorial de las calles, son las rejas de sus costados, y las puertas de sus entradas. Ambas puertas abren sus candados en los horarios de apertura del memorial, y se encuentran a cargo del guardia de turno que cuida día y noche el lugar.



Fotografía N°1. Entrada del Memorial Paine.

Entrando al sitio, hay un camino de ripio que al fondo da a los baños y a una oficina. En este último espacio, hay un escritorio y una biblioteca con diversos textos relacionados a la memoria y los Derechos Humanos, como también al pasado reciente de Paine. Sobre la pared principal, y por sobre la biblioteca, cuelgan 70 fotografías con retratos en blanco y negro de cada una de las personas recordadas en el memorial. En plaquitas doradas sobre cada una de las fotos, se leen sus nombres y edades. La oficina juega distintos roles según las personas y usos que en ella se desplieguen: funciona como oficina de trabajo para el equipo, como recepción de visitantes, como sala de reuniones, y como lugar de exposición de fotografías.

Fuera de la oficina, y cerca del acceso por la autopista, hay una placa de cerámica sobre un pedestal de ladrillo. La placa inscribe los nombres de 17 personas, asesinadas el 3 de octubre de 1973 en una cuesta, en el sector de Chada de Paine. Antes, estaba en el cementerio La Rana de Huelquén, y producto del daño que sufrió durante el terremoto del año 2010, fue removida –para poner otra– y traída al memorial para incluirla en el espacio. Los visitantes que llegan por este lado, siempre se acercan a la placa y leen la información que contiene. Junto a este sector, hay un pequeño jardín con flores, y al mirar hacia la carretera, se ven varios árboles moviéndose con el viento.



Fotografía N°2. Placa del cementerio de La Rana.

En el centro del memorial, hay un ágora rectangular. En este espacio, las personas que visitan el sitio se reúnen, ya sea para reuniones, actividades culturales, presentaciones musicales, visitas guiadas o encuentros educativos. En una esquina del ágora hay un quillay, que con sus hojas brinda un poco de sombra durante las actividades, y que para los familiares y personas vinculadas con el memorial tiene un significado especial. En los lugares donde se han encontrado a algunas de las víctimas de Paine ha habido quillayes, siendo incluso uno de los lugares más significativos, por la cantidad de personas muertas allí, La Quebrada de Los Quillayes, en Litueche⁹. El crecimiento del quillay en el memorial no fue premeditado, sino una coincidencia cargada de sentido para todos los que alguna vez supimos la historia.

⁹ Litueche es una comuna de la región Libertador Bernardo O'Higgins, donde en el año 2007 se encontraron en una cuesta del sector algunos de los restos de 24 personas desaparecidas el día 16 de octubre de 1973, correspondientes a uno de los operativos organizados por civiles y carabineros más grandes de la época.



Fotografía N°3. Ágora del memorial.

Los postes de madera repartidos por todo el memorial, llegan a ser casi mil, y tienen distintas alturas. Este llamado “bosque topográfico”, busca retratar el horizonte geográfico de la comuna painina: la Cordillera de los Andes por los postes más altos, el Valle Central los postes más bajos, y la Cordillera de la Costa, aquellos de altura media. La cantidad y la altura, hacen que el memorial resalte al mirarlo desde fuera, pero también desde dentro, los visitantes preguntan por ellos, los tocan y admiran, moviendo sus cabezas de abajo hacia arriba, hasta llegar al cielo. Al caminar entre los postes, se siente el sonar del cuarzo blanco que recubre el suelo. La artista que ideó el proyecto buscaba que al caminar sobre él, los visitantes rompieran el silencio que caracteriza a los lugares de memoria.

Los mosaicos entre los postes también rompen el silencio. 70 mosaicos emplazados en el suelo, cada uno de ellos representando la ausencia y presencia de las víctimas de la dictadura recordadas en Paine. Sus distribuciones, nos hablan de la localidad en la cual la persona vivía, existiendo a lo largo del memorial cuatro sectores significativos: Huelquén, 24 de Abril y Nuevo Sendero, Paine Centro, y Aculeo. Los mosaicos, realizados por las familias y amigos de las víctimas, a pesar de sus particularidades, tienen elementos comunes que recuperan el espacio en el que se

encuentran. En Huelquén, los mosaicos tienen uvas, vinos y viñas, relacionados a los trabajos de esas personas. Nuevo Sendero y 24 de Abril, reúnen en sus mosaicos a personas emparentadas, ya que en los nombres de cada uno de los mosaicos de este sector, los apellidos y las familias coinciden. Por Paine Centro, los mosaicos resaltan las militancias y las profesiones de las víctimas, aquí hay profesores, comerciantes, dirigentes sindicales, entre otros. Y llegando a Aculeo, las sandías, la laguna, el carbón y el choclo resaltan a la vista como elementos compartidos. Las figuras y dibujos en los mosaicos que trascienden los distintos sectores, son las guitarras, los caballos y las herramientas de trabajo (palas, ojotas, arado, etc.), hablándonos de una vida campesina y rural compartida por todos.



Fotografía N°4. Postes y mosaicos.

Los mosaicos son de los objetos más relevantes del memorial, pues le dan color, iluminación y presencia a este espacio. Nos hablan de la muerte y la violencia pero también de la vida de las personas. La diversidad de sus dibujos, dentro de un mismo mosaico y en relación con los demás, permite que los visitantes interpreten de distintas maneras lo que ven en la obra. También nos hablan de las personas que construyeron estos recuerdos, sus decisiones, experiencias e historias en compañía de su ser querido.

El Memorial Paine es en general habitado por diversas personas cuando se organizan con anticipación actividades como eventos culturales, reuniones de la Agrupación de Paine una vez al mes, visitas guiadas programadas con grupos académicos u otros, y actividades realizadas con niños/as. Esto significa que en el día a día el memorial es un lugar poco habitado y visitado espontáneamente, encontrándose la mayor parte del tiempo presentes las personas que allí trabajan. En relación a esta situación, pudimos saber que muchas personas no tienen noción del memorial. No obstante, al encontrarse a un costado de la carretera, llama la atención de algunas personas que pasan por afuera de él, quienes explican su llegada al memorial por curiosidad.

5.3. Los encuentros educativos

La idea de realizar Encuentros Educativos surge a partir de la intención del memorial por posicionarse como un espacio relevante para el resto de la comunidad painina. Para lograr este objetivo, como un primer paso, el equipo de trabajo a cargo del memorial se planteó la necesidad de atender a un problema social que afectaba la relación entre la comunidad y el lugar de memoria. Este problema se componía por dos ejes, por un lado, la fragmentación del tejido social producto de la represión y la violencia política ejercida sobre la población durante dictadura, lo que provocó una desarticulación de las relaciones sociales y de la vida comunitaria; y por otro lado, por la existencia de memorias contrapuestas y conflictivas que impedirían la recuperación de los lazos sociales (Memorial Paine, 2013a).

A partir de este diagnóstico, el memorial ha planteado un proyecto que tiene como objetivo principal el acercamiento y visibilidad del sitio en la comunidad con el fin de recomponer los vínculos sociales (Memorial Paine, 2013a). Es por esto, que se propone desarrollar los Encuentros Educativos con la comunidad escolar –además de actividades participativas con organizaciones sociales– y de esta manera, transformar la visión que las personas de Paine tienen sobre el memorial y su historia de violencia política.

Las actividades del encuentro abordan temáticas tanto del pasado como del presente, entre las cuales podemos identificar la construcción del memorial, y los antecedentes históricos de la dictadura (reforma agraria y vida campesina), profundizados por medio de una actividad que los/as niños/as realizaban con sus familias antes del

encuentro. Así también, se trabaja sobre el período de dictadura, la represión y sus efectos; el rol de la Agrupación de Paine y las reflexiones actuales sobre los Derechos Humanos y los movimientos sociales. Estos temas son tratados principalmente en un relato en el que hay un monitor que cuenta sobre esto a los/as niños/as y que los interpela con preguntas.

Para dinamizar estos temas, además se realizan diversas actividades, entre las que encontramos un recorrido libre por el espacio, una actividad de interpretación de los mosaicos, y una actividad sobre discriminación y Derechos Humanos a partir de etiquetas con estereotipos que se les entregan a los/as niños/as.

Una vez finalizados los encuentros, se realizan evaluaciones con los/as niños/as y profesores que participaron, y entre los monitores para integrar cambios, resaltar aspectos positivos, y resolver dificultades de cara a los próximos encuentros.

6. ANÁLISIS

A partir de los planteamientos teóricos y epistemológicos de nuestra investigación, creemos que para pensar en las memorias que las nuevas generaciones construyen es imprescindible atender al análisis de los elementos contextuales de significación que se dan durante el encuentro educativo en el memorial de Paine. Las relaciones entre sujetos, las prácticas y vínculos con el espacio que se desarrollan a lo largo de las actividades que hemos observado, nos dan un escenario desde donde comprender qué memorias construyen los/as niños/as, considerando esta acción desde distintos frentes. Por esto, en el presente apartado, nos enfocaremos al análisis de las relaciones entre adultos y niños/as, a las maneras en que los sujetos y el espacio se validan en su relación, y a las narrativas y performances de memoria que se hacen dentro del lugar, considerando a su vez, los procesos de apropiación, identificación y participación que aportan a su despliegue.

6.1. Niños/as y adultos en el memorial

En el memorial de Paine, al igual que en muchos otros lugares de memoria, las acciones de los/as niños/as se desarrollan con la compañía de otras personas adultas, por lo que la construcción de memoria que se realiza allí, está en estrecha relación con las formas en que ambos actores se relacionan.

Los/as niños/as que llegan al lugar participan de un encuentro educativo, el cual tiene el propósito de transmitir memoria sobre lo ocurrido en Paine durante dictadura, ya que se considera que por medio del conocimiento de esta historia, ellos/as pueden contribuir a cambiar las visiones que existen en la localidad y su realidad social (Memorial Paine, 2013b). Para ello, el memorial establece una conexión con instituciones escolares de la comuna, razón por la cual la mayoría de los grupos provienen de la escuela.

Este antecedente tiene efectos en las relaciones que se dan en el memorial, pues su despliegue se encuentra atravesado por lógicas escolarizadas de relación entre adulto-niño/a donde los primeros asisten en calidad de profesores y monitores, y los segundos en calidad de estudiantes. En su relación, los/as niños/as y los adultos se van construyendo mutuamente, performando roles y posiciones desde donde hablar y actuar durante el encuentro, las cuales se articulan en torno a responsabilidades distintas: por un

lado, los adultos y la institución como encargados de la transmisión de memoria, y por otro, los/as niños/as como responsables de recibir dicha información y aportar desde ahí a su comunidad, planteando posiciones de saber diferenciadas.

Bajo estos roles, los monitores entregaban información sobre lo ocurrido en Paine por medio de un guión previamente establecido. El hilo conductor que estructuraba los contenidos era mayormente expositivo y directivo, siendo definidos los momentos para que los/as niños/as hablaran por medio de preguntas, donde sus respuestas eran utilizadas para darle continuidad al relato. Por esto, muchas de las afirmaciones que los/as niños/as daban, correspondían a respuestas de cortesía, como por ejemplo, ante las preguntas que realizaba el monitor respecto al memorial: “*¿creen que es importante que existan estos lugares para recordar?*” y “*¿es buena esta forma de recordar?*” todos/as los/as niños/as siempre responden y siempre al unísono que sí. Las afirmaciones que ellos/as hacían reforzaban, en estos casos, el discurso que el memorial busca transmitir aportando a la reproducción de la idea del recuerdo como algo positivo y el memorial como un espacio significativo. No obstante, y a pesar de que las ideas estén en consonancia, las explicaciones de los/as niños/as son inducidas, esperadas y con poca reflexión, pues en este contexto no se espera, ni tampoco se deja espacio para que los/as niños/as contradigan por ejemplo, que no es buena la forma de recordar que el memorial tiene.



Fotografía N°5. Monitor relatando la historia de Paine a los/as niños/as.

La definición a priori de los contenidos no siempre resultaba bien para guiar a los/as niños/as hacia reflexiones particulares, ya que por ejemplo, en la actividad de discriminación y Derechos Humanos, el equipo buscaba intencionar la vinculación de las experiencias de bullying de los/as niños/as con la vulneración de derechos que vivieron los campesinos, lo que no era posible en muchos casos pues no les hacía sentido, expresando que las etiquetas *“son sólo sobrenombres y a los campesinos los secuestraron”* (Encuentro educativo, 7B). En este sentido, si bien el equipo buscó interpretar a priori la forma en que los/as niños/as podían comprender de mejor manera la represión durante dictadura, al no considerar la propia significación que ellos/as efectivamente hacían, se forzó una conexión entre elementos del pasado con aspectos del presente que para ellos/as no tenían relación.

Por su parte, los/as niños/as debían obedecer al profesor durante el encuentro, y debían escuchar de manera atenta lo que el monitor les iba contando, ciñendo sus acciones en varios momentos a lo que los adultos les iban pidiendo realizar. Por ejemplo, los recorridos por el memorial sólo se iniciaban una vez que los monitores señalaban que podían hacerlo, lo que además era reforzado por el/la profesor/a mediante indicaciones.

De esta manera, sus movimientos estaban influenciados por las pautas que iban estableciendo los adultos presentes, indicando en qué momentos podían conocer el espacio y relacionarse con los objetos de memoria presentes en él. En este proceso, los adultos también son reconocidos como una figura de autoridad, lo que en el caso de los profesores se da por la actualización de su rol escolar en el memorial, y en el caso de los monitores, por estar en una posición de saber superior respecto al espacio y a los contenidos a tratar.

Las relaciones normativas entre adultos y niños/as incidían en los niveles de participación, lo que era reconocido tanto por los/as niños/as como por los monitores del memorial. Por ejemplo, a partir de un diálogo entre monitor y un grupo de niños/as, quienes se encontraban poco conectados con una actividad en las que se les pedía interpretar un mosaico, ellos/as concluyeron que sus actitudes estaban dadas por el acostumbramiento a recibir información en el colegio, explicando que por esa razón les costaba ser creativos y espontáneos (Encuentro educativo, 7A). Así también, en una evaluación entre monitores, se concluyó que las relaciones jerárquicas entre estudiantes y profesores limitaban la manera en que los/as niños/as se desenvolvían en las actividades, pensándolas como casi imposibles de cambiar: *“en las prácticas de aula nunca te vas a meter, lo que uno puede apostar es mover el piso, no puedes hacer más. Ellos van a volver a la lógica de aula, y ellos igual son jerárquicos y verticales, tienen sus propios prejuicios, pasa mucho eso”* (Monitor, evaluación grupal 7A).

A pesar de ser el memorial un espacio distinto al aula, algunas de las prácticas que caracterizan a este último, son perpetuadas en el lugar de memoria, siendo reconocidas por los actores como un aspecto que limita la participación de los/as niños/as, pues dificulta la libre interpretación del lugar y sus objetos de memoria. Sin embargo, estas prácticas son igualmente naturalizadas por parte de los monitores, impidiendo su transformación, y legitimando ciertas formas de relación por sobre otras, en las que el/la niño/a queda en una posición de subordinación en relación al adulto.

Pensar la participación de los/as niños/as bajo este panorama, caracterizado por una actividad estructurada previamente, era un aspecto problemático, ya que si bien el equipo buscaba un involucramiento de su parte, ésta cuando se salía de los marcos preestablecidos, era vista como una dificultad. Por ejemplo, durante las evaluaciones

grupales del equipo, la participación activa de los/as niños/as era rescatada como un aspecto positivo. No obstante, y de manera paradójica, sus intervenciones extendían el tiempo considerado para las actividades posteriores, lo que complicaba la realización “ideal” del encuentro, otorgándole mayor preocupación a mantener la continuidad que ellos trazaban que a los intereses de los/as niños/as.

Dicha preocupación significó que algunas expectativas no pudieran ser cumplidas, tal como ocurrió en un encuentro donde un grupo de niñas criticaron no haber podido interpretar y conocer las historias de los mosaicos por brindar más tiempo al relato del monitor sobre la historia de Paine. Respecto a esta instancia, ellas afirmaron que el relato se hizo muy extenso, lo que volvía la visita tediosa a ratos (Encuentro educativo, 1M). Esto también lo pudimos observar de manera transversal en los encuentros a partir de las actitudes que los/as niños/as mostraron, tal como aburrimiento y desconcentración, lo que se generaba debido a que no se les invitaba a ser partícipes de la construcción de los contenidos de memoria que se estaban trabajando.

Teniendo en consideración lo anterior, podemos decir que las formas que el memorial tiene para construir memoria con niños/as operan desde una lógica tradicional de la transmisión intergeneracional. Esta transmisión se basa en el supuesto de que los/as niños/as son desconocedores y receptores de las memorias de otros (Corporación Opción, 2013; Habashi, 2013; Sarlo, 2005), estando el adulto sindicado como el único agente responsable de enseñar lo ocurrido en Paine durante dictadura, quedando entonces los/as niños/as, sujetos al aprendizaje de este relato. A su vez, los recuerdos definidos de manera previa, limitan los elementos que puede aparecer en las narraciones de los/as niños/as al generarse un marco normativo desde donde hacer memoria. En ese sentido, el/la niño/a es un sujeto relevante pero en la medida en que mantiene ciertas memorias sobre la dictadura en pro de una cultura de los Derechos Humanos, lo que se liga a la idea de la niñez como “nuestro futuro” porque serían ellos/as los responsables en la determinación de las relaciones entre pasado, presente y futuro en torno a ciertos valores (Burman, 2008). Esto provoca una circunscripción de los/as niños/as a ámbitos de acción asociados al deber y a la validación de las memorias de otras generaciones, lo que puede llegar a limitar la consideración de sus posibilidades de acción en ellas.

El rol en el que se los/as posiciona, se potencia por medio del despliegue de lógicas institucionales caracterizadas por una transmisión unilateral (Burman, 2008; Bustelo, 2005), configurando su participación en una acción pasiva (Liebel y Saadi, 2012). Dentro de este contexto, las experiencias de los/as niños/as se vuelven secundarias, pues el aporte que pueden hacer en la construcción de memoria se produciría sólo una vez que han recibido la memoria que los adultos les entregan, dejando de ser entendidos éstos procesos como co-relacionados e interdependientes (Habashi, 2013). Así, los/as niños/as se encuentran supeditados a los intereses del adulto, afectando el protagonismo que ellos/as podrían adquirir en la construcción de memoria, generando relaciones de poder desiguales (Gaitán, 1998; citado en Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

Sin embargo, las relaciones marcadas por aspectos autoritarios entre niños/as y adultos, podían ser tensionadas a partir de vínculos más horizontales, las cuales privilegiaban en su despliegue el accionar del/a niño/a como un sujeto activo en la construcción de memoria. Por ejemplo, antes de que los monitores entregaran la información oficial sobre los significados del espacio, se esperaba que los/as niños/as teorizaran sobre dichos elementos, animándolos a participar por medio de afirmaciones como *“todo lo que ustedes digan sirve, no hay nada incorrecto”* (Encuentro educativo, 7B). Estas relaciones, también remitían a una manera distinta de entender las dinámicas escolares, donde operaba una visión de la infancia más agencial y menos desde el control de sus comportamientos. Por ejemplo, uno de los profesores nos mencionó que sus expectativas al participar en el encuentro educativo, era que las niñas pudieran reflexionar y formar su propia opinión respecto a los procesos de memoria (Encuentro educativo, 1M), lo que se tradujo en una dinámica menos disciplinaria entre él y su curso posibilitando que las niñas se sintieran más libres y con un mayor grado de participación. Siguiendo esta idea, pudimos notar que este encuentro, junto al del taller musical, en los cuales los adultos y/o profesores se encontraban ausentes o tenían una actitud de escucha y de menor interrupción, la participación que protagonizaban los/as niños/as aumentaba en distintos momentos: al hablar, al discutir, al recorrer o interpretar el espacio.

Igualmente, notamos que mientras más se interpelaba a los/as niños/as con preguntas y se los invitaba a reflexionar desde sus realidades familiares, sociales y culturales, los diálogos y acciones se tornaron más dinámicas y participativas, ya que

podían aportar elementos nuevos, construyendo un relato de manera conjunta entre ellos/as y los adultos. Por ejemplo, antes de un encuentro, el equipo del memorial les pidió a los/as niños/as que les preguntaran a sus familias sobre cómo recordaban la vida antiguamente en el campo, específicamente el período de reforma agraria, con el fin de discutirlo en el memorial (Encuentro educativo, 1M). Esta actividad, permitió una construcción de memoria de forma participativa, en tanto se les dio la posibilidad de investigar activamente sobre sus memorias familiares, elaborando en el espacio un recuerdo compuesto por distintas fuentes, en las que el/la niño/a también era un sujeto que podía aportar con información válida que otros desconocían. O también, cuando interpretaban mosaicos de personas cercanas, se desarrollaron diálogos en los cuales introducían elementos de significación del espacio con los cuales los monitores no contaban y que podían ser agregados al relato sobre el memorial. Una situación que retrata esta idea fue cuando un niño comentó que el fondo verde de un mosaico representaba el pasto de la cancha en la que su tío jugaba a la pelota, lo que fue rescatado como interesante por un monitor ya que no lo sabía (Encuentro educativo, 6B).

Los/as niños/as también tenían curiosidades y dudas sobre los contenidos, el espacio y sus objetos, para lo que buscaban adultos que pudieran resolverlas. En un encuentro, un niño le preguntó a un monitor si estaba el mosaico de Patricio Loreto, ya que era familiar suyo (Encuentro educativo, 6B); y en otro, un grupo de niños/as se acercó a uno de los mosaicos diciendo *“aquí está el esposo de la señora Janet”*, a lo que uno de los monitores se acercó y les dijo que el mosaico que estaban mirando no era de esa persona, sino que de otra, llevándolos al que buscaban realmente (Encuentro educativo, 6A). Los/as niños/as que eran familiares también preguntaban al monitor cuál era el estado actual de la búsqueda de su pariente, tomando éste la responsabilidad de informarlos a partir de los datos oficiales que manejaba. En ese sentido, los vínculos de cooperación y solidaridad entre niño/a y adulto permitía que ellos/as accedieran a informaciones que sus familias no les habían dado o por las que no habían preguntado, volviéndose el memorial un espacio significativo y abierto para conocer su propia historia.



Fotografía N°6. Niños/as y adultos conversando sobre uno de los mosaicos.

Si bien los adultos eran un apoyo necesario para la interpretación del espacio, en el ejercicio de su rol como referente de verdad, también podían coartar el interés de los/as niños/as. Un caso que ilustra esto ocurrió cuando unas niñas estaban interpretando las casas dibujadas de un mosaico, y que a la llegada de un monitor, perdieron el interés luego de que éste les señalara de manera tajante lo que las casas significaban, interrumpiendo este proceso (Encuentro educativo, 7A). En ese sentido, la supremacía del conocimiento del adulto sobre el espacio puede limitar la participación de los/as niños/as en la construcción de significados, restándole importancia a lo que desde su creatividad pueden aportar.

De esta manera, el memorial se configura como un espacio en el que se despliegan relaciones tanto desiguales como horizontales. Lo segundo se produce por medio del establecimiento de vínculos de cooperación entre adulto y niño/a, desestabilizando a su vez, las maneras normadas de llevar a cabo la transmisión de memoria al realizar una co-construcción dialógica del conocimiento sobre el pasado y el espacio (Habashi, 2013; Vegara, 2015). Esto afecta su vez, las posiciones desde donde éstos sujetos se relacionan, ya que el adulto se vuelve un apoyo para la acción de los/as

niños/as poniendo como prioridad los significados, historias y experiencias que ellos/as buscan posicionar en el lugar.

A partir de este análisis, comprendemos cómo las relaciones entre niños/as y adultos influyen en las memorias que se realizan en el memorial de Paine. Debido al carácter relacional de la memoria, la construcción de los/as niños/as no está separada de los demás agentes que participan en estos procesos, razón por la que hemos mostrado cómo éstas relaciones, entre niño/a, adultos e instituciones, se articulan y entran en juego al llevar a cabo una práctica de memoria. Atendiendo al entramado de relaciones de poder que se da en el encuentro, encontramos por un lado, vínculos jerárquicos/restrictivos y por otro, relaciones horizontales/cooperativas las cuales propician una participación pasiva o activa, respectivamente. Son principalmente en este último tipo de relaciones en las que los/as niños/as pueden desenvolverse como constructores relevantes de la memoria, ya que se vuelven protagonistas de sus acciones y elaboraciones sobre el pasado y el presente.

6.2. El rol del memorial y los/as niños/as como actores relevantes

Cuando el memorial de Paine invita a los/as niños/as a participar de los encuentros educativos, releva su rol en la construcción de memoria y en nuestra sociedad. A su vez, cuando el lugar de memoria es usado para discutir, reflexionar y actuar sobre distintos temas del pasado y del presente, el espacio también se vuelve significativo para ellos/as, transformándose en una plataforma para el diálogo y la participación. En este contexto, los procesos que se dan en el encuentro educativo, y que analizamos aquí, tienen que ver por un lado, con el reconocimiento de los/as niños/as como actores sociales, y por otro, con el reconocimiento del memorial como un espacio público relevante.

En la comuna de Paine, se ha identificado que existen resistencias ante la temática del pasado reciente, tanto al período de dictadura como al de reforma agraria, y junto a esto, poco acercamiento de la comunidad al memorial (Memorial Paine, 2013a; Maillard y Ochoa, 2014; Maureira, 2008), lo que también pudimos ver a partir de nuestro estudio y experiencia como practicantes. En la localidad, la violencia política y la dictadura son temas difíciles de tratar, la polarización sobre las visiones del pasado hacen de esto algo complejo, generando muchas veces actitudes de recelo por parte de sus habitantes.

Este contexto político y social, afecta la posibilidad de ser parte del encuentro, ya que como vimos en una situación, algunas niñas no pudieron asistir a la jornada debido a que sus apoderados no confiaban en las intenciones del memorial por pensar que la actividad tenía un objetivo netamente ideológico, o como nos comentó una niña *“por ejemplo, mi papá no me quería dejar ir al encuentro porque cree que el memorial incita al odio, y al final fue mi mamá la que me firmó el permiso”* (Encuentro educativo, 1M). Algo distinto ocurrió en el resto de los/as grupos que tenían una apertura mayor al tema, por llevar más tiempo participando en los encuentros y porque la comunidad escolar establecía una relación más cercana a estas temáticas, habiendo menos resistencias por parte de los adultos que autorizaban a los/as niños/as. En ese sentido, el acercamiento entre el memorial y la comunidad, se encuentra atravesado por las significaciones que las personas hagan sobre éste en distintos niveles, significaciones que promueven o impiden determinados usos (Piper et al., 2011).

Además, la presencia del lugar de memoria, también se encuentra afectada por su localización, accesibilidad, y visibilidad (Piper et al., 2011). Si bien había niños/as que tenían nociones sobre el memorial antes de realizar la visita, la mayoría no lo conocía. Algunos lo habían visto al pasar por la carretera, pero pensaban que era un lugar donde se vendía madera o que simplemente era un grupo de *“palos parados”*, estando lejos de imaginar que era un lugar de memoria. Junto a esto, varios niños/as pensaban que el memorial era un espacio privado y cerrado, haciendo preguntas como *“¿aquí no se paga?”*, *“¿está abierto todos los días?”* (Encuentro educativo, 7B), *“con mi mamá pensábamos que el memorial era privado y que no funcionaba como un espacio abierto”* (Encuentro educativo, 1M). Estas visiones, son reforzadas por objetos particulares del espacio, como las rejas, los guardias y los candados, los cuales impiden la asociación directa de un memorial como un lugar abierto, público y de la comunidad, que se puede visitar y recorrer, lo que corresponde a una de las intenciones que el sitio busca transmitir (Memorial Paine, 2013a).



Fotografía N°7 y 8. Entrada y borde del Memorial Paine.

Más allá de las visiones que existían a priori, una vez visitado el memorial, éste se convertía para los/as niños/as en un espacio significativo y aportativo para la sociedad, ya que todos lo reconocían como un lugar relevante, pasando de ser un sitio conflictivo a un lugar necesario. El memorial se valida desde la importancia del recuerdo, ya que estos espacios, según los/as niños/as, impedirían el olvido y la recurrencia de estos hechos por medio de la memoria, evitando que otras personas desaparezcan nuevamente en el país (Encuentro educativo, 7B). La posibilidad de mantener presentes a las personas es algo que los/as niños/as relevan como fundamental, ya que estas iniciativas de memoria *“nos muestran que las personas en verdad nunca mueren”* porque *“en el recuerdo viven las personas”*, y que entonces, *“debería hacerse memoria en todas partes, en todos los lugares”* (Encuentro educativo, 1M). En las frases de los/as niños/as, podemos ver que la memoria se vuelve fundamental para la comunidad y la sociedad, legitimándose así la labor del memorial, en tanto promueve prácticas que impiden la ocurrencia en el presente de hechos de violencia que atraviesan el pasado.

Este aspecto es relevante cuando consideramos el contexto local en el que se realizan los encuentros educativos, ya que de alguna manera se logra romper los prejuicios negativos en torno a los temas del pasado y a los espacios que los materializan, abriendo caminos a la discusión, reflexión y transformación sobre visiones que en Paine siguen operando. Al participar del encuentro los/as niños/as sienten que pueden aportar a transformar la mirada que otros actores tienen sobre estos fenómenos, generando un lugar de conocimiento válido desde el cual participar en los debates de memoria. Sobre esto, varios de ellos/as recalcan lo necesario que era tener la versión entregada por el memorial sobre lo ocurrido en Paine, ya que a partir de esto, podían construir una propia o

distinta y así ampliar las visiones de sus familias y cercanos: *“es bueno conocer el memorial porque hay muchos prejuicios relacionados con lo que intenta transmitir”, “yo quiero volver al memorial con mis papás para mostrarles lo lindo que es y que no se trata de lo que ellos piensan”* (Encuentro educativo, 1M). En ese sentido, al ser parte del debate por la memoria en el encuentro educativo, los/as niños/as encuentran un lugar desde donde opinar, decidir y actuar, haciendo legítima su posición como agentes relevantes de la memoria.

A pesar de que el memorial tiene la idea de que los/as niños/as son parte de una generación importante para la memoria, la función del recuerdo es construida por los/as niños/as y el memorial acotada a ciertos sujetos. Ulterior a la trasmisión sobre lo ocurrido en Paine, se conduce a los/as niños/as a reflexionar sobre los actores que participan en el recuerdo, donde precisamente se reconoce a las víctimas y a los familiares. A partir de la pregunta sobre cuál sería la utilidad del memorial, los/as niños/as afirman que es *“para recordar a los detenidos de Paine”, “para recordar a nuestros familiares”* (Encuentro educativo, 6B), *“es un lugar para aquellos que no tienen cuerpo vengan a recordar”* (Encuentro educativo, 7B). O como un grupo de niñas/as señala sobre la relación entre el memorial y los familiares (Encuentro educativo, 1M):

- **Monitor:** ¿Es buena esta forma de recordar?
- **Todas:** ¡Sí!
- **Monitor:** Y, ¿por qué creen que es buena?
- **Alicia:** Sí, es buena por ellos.
- **Bárbara:** Porque es para ellos.
- **Constanza:** Porque es bonito.
- **Andrea:** Es por ellos mismos.
- **Ana:** Ellos necesitan que se haga el memorial.

En ese sentido, el memorial se valida como un lugar donde se hace memoria sobre las víctimas y como un espacio que es propio de los familiares, lo que a su vez puede hacer que los/as niños/as se sientan menos parte del lugar al no componer necesariamente este grupo. Esto marca una diferencia entre sujetos más o menos autorizados para habitar el espacio, lo que va trazando una determinada “manera de ser” del memorial. Por otra parte, al poner el foco en las víctimas y familiares, se puede dejar de dar importancia a otros sujetos que también participaron de estos procesos, como por

ejemplo los sobrevivientes, generando una menor diversidad en los relatos de memoria y significados que puede albergar el espacio.

Es decir, el memorial no se estaría constituyendo en la construcción de memoria como un espacio igualmente disponible para que diversos actores intervengan, sino para algunos, aspecto que una niña pone en juego cuando afirma a propósito de las víctimas en el memorial: *“nadie los recuerda, excepto los familiares, todos tenemos igualdad de derechos a ser recordados”* (Encuentro educativo, 1M), señalando la necesidad de ampliar los sujetos que pueden hacer memoria. Estas diferencias, explícitas e implícitas, hegemonizan recuerdos, fijando la construcción de memoria y circunscribiendo los significados del espacio a determinados usos, lo que puede impedir que el memorial logre posicionarse en la localidad como un lugar plural y de debate, cristalizándose.

No obstante, el memorial también podía convertirse en un lugar válido para que los/as niños/as intervinieran contando sus experiencias en el presente. Al referirse a sus campos de acción, al comentar desde ellos/as mismos, se arrojaban a hablar con confianza y libertad, opinando y poniendo en la palestra sus visiones sobre la sociedad. Esto tuvo impacto en el nivel de participación pues cuando se discutía sobre el pasado los/as niños/as eran oyentes mientras que en estas instancias se apoderaban mucho más de los debates.

En varios encuentros, a propósito de las actividades y discusiones, los/as niños/as se vieron motivados a plantear sus necesidades y sincerarse respecto de sus vivencias, en su mayoría en relación a experiencias de discriminación, mostrando cómo esto les afectaba, tanto individual como grupalmente. En un encuentro, un grupo de niñas hablaron sobre las discriminaciones de género que se daban en su colegio respecto a las prácticas deportivas, señalando que *“en el colegio las niñas no podemos jugar fútbol”, “nos ha pasado que nos hemos metido [a la cancha a jugar] e incluso los inspectores nos sacan de ahí. También hemos hablado con el colegio y no nos han dicho nada”* (Encuentro educativo, 7A). Seguido a esto, un monitor las incentivó a apoderarse más del espacio escolar guiando la conversación hacia la temática del feminismo, contándoles lo que este fenómeno significa, comprendiendo y retroalimentando a la vez, las necesidades de las niñas. De esta manera, los/as niños/as usan el espacio y aprovechan la instancia fomentada por el equipo del memorial para compartir las situaciones que suceden en su

cotidianeidad, lo que da pie a la instalación de debates, mostrando los procesos colectivos de los que son parte. Además, en este contexto la actitud y disposición del adulto es sumamente relevante pues propicia una discusión grupal a la vez que entrega reflexiones que empatizan con sus experiencias proponiendo elementos nuevos para el accionar en su realidad.

Así también, los/as niños/as ponen en discusión otros ámbitos de participación, relacionados a esferas políticas y sociales de acción, como por ejemplo, las luchas por diversos derechos de las que ellos/as se hacían parte. Encabezaban debates sobre los movimientos sociales, contando su participación en marchas a favor de la legalización de la marihuana, a favor o contra el aborto, contra la CCU¹⁰, entre otras. Al compartir estas experiencias, ellos/as mostraban que su acción también contribuye a distintas causas que sienten como justas, y que se encuentran cercanamente relacionados con los debates contingentes que ocupan el escenario público de nuestro país.

Dentro de la lucha por los derechos, el aborto fue uno de los temas que más discusión generó en uno de los encuentros, donde un grupo de niñas puso el tema cuando reflexionaban sobre la vulneración del derecho a la vida de los campesinos asesinados en Paine. Las niñas llevaron la discusión hacia la posibilidad de elegir sobre el aborto y las consecuencias de su ejercicio (Encuentro educativo, 1M):

- **Valentina:** Yo no abortaría si a mí me violaran, es una decisión personal.
- **Andrea:** Nosotras decidimos lo que hacemos.
- **Javiera:** El cuerpo es mío.
- **Nicole:** El feto también es una vida.
- **María:** Todos tienen derecho a la vida.
- **Daniela:** Es necesario que haya una buena educación sexual.
- **Mariana:** El aborto se tiene que aceptar en toda condición, no solo terapéutico, porque si un niño va a nacer en un ambiente de pobreza ¿para qué lo vamos a traer al mundo?
- **Emilia:** ¿Entonces vamos a matar a todos los ladrones?
- **Macarena:** El Estado no te deja abortar, pero tampoco te da para cuidarlo.

¹⁰ En el año 2014, la comunidad de Paine se manifestó en contra de una Planta de la Compañía de Cervecerías Unidas (CCU) debido a que afectaría el uso hídrico de la comuna.

El debate es producido cuando las niñas consiguen generar un vínculo entre vulneraciones de derechos ocurridas en el pasado con aquellas que afectan en el presente. En la discusión, aparecen variables sociales, económicas y de género, desde donde ellas se refieren a los derechos reproductivos y al rol de sus cuerpos en el proceso, complejizando así el debate. Como veíamos en la categoría anterior, el vínculo que el memorial busca generar por medio de la relación entre la discriminación en el presente desde el bullying y la represión ocurrida en dictadura, es realizado por este grupo desde temas que consideran más atingentes, y que las interpela no sólo porque es un tema de importancia social, sino que también desde su posición como mujeres. En ese sentido, podemos ver que los vínculos entre pasado y presente debieran dejar espacio para que los/as mismos/as niños/as pongan en juego situaciones que les son cercanas, relevando a la vez, sus visiones sobre los Derechos Humanos, la participación política y la sociedad de la que son parte.

Al poner en discusión temas que los preocupan e interpelan, el memorial se transforma para los/as niños/as en una plataforma desde donde hablar y establecer una posición, entregando argumentos y reflexiones construidas a partir de ellos/as mismos y como grupo, consolidando sus visiones y necesidades respecto a dichos temas. Por medio de estas acciones, el lugar de memoria se vuelve un espacio público en el cual los/as niños/as pueden actuar como sujetos sociales y políticos, generando exigencias sobre diversas materias por medio del debate y la confrontación entre ellos/as. Estos debates, relevan la participación ciudadana y junto a ello, permiten el despliegue de discursos que acentúan el carácter político de la acción de los/as niños/as en el mundo social, lo que posibilita la generación de un espacio que les entrega protagonismo en los asuntos que los involucran y afectan (Del Río, 2011; Liebel y Saadi, 2012; Vergara et al., 2015). En ese sentido, el memorial ya no es solo un lugar para el recuerdo del pasado, sino también para la acción en el presente, lo que abre otros usos considerando los sujetos que acuden a él, generando nuevos lugares desde donde reconocer la importancia social del memorial para la comunidad, y en específico, para los/as niños/as.

El ejercicio activo de la niñez en las discusiones sobre temas actuales que se desarrollan en el memorial, entrega la posibilidad de romper con la idea ilusoria de que la infancia no estaría capacitada para participar en la política y por consiguiente, constituirse como un actor político. Además, desestabiliza la imagen de la infancia como inocentes y

víctimas de los procesos sociales, políticos y culturales, pues pasan a convertirse en sujetos partícipes de la movilización social, relevando su agencia (Liebel y Saadi, 2012). En ese sentido, mediante la construcción de los debates, los/as niños/as van mostrando visiones sobre su estar en el mundo, las cuales pueden estar lejos de las maneras en que los adultos lo comprenden (Vergara et al., 2015), sin imaginar por ejemplo, que realizan actividad política, que marchan por diversas causas, y que en definitiva, no necesitan que los adultos les digan siempre cómo interpretar el mundo para estar y participar en él.

6.3. Lo que cuentan los/as niños/as en la memoria

Al usar el espacio para recordar, los/as niños/as que asisten al memorial generan narraciones sobre el pasado, que en su análisis nos permite entender qué y cómo recordamos (Vázquez, 2001). Por esto, lo que ocurre en el memorial durante el encuentro no es solo una actividad educativa pasajera, sino un momento particular en el que ellos/as se hacen partícipes de la construcción de la realidad y sus temporalidades, interviniendo en los sistemas de significación, atribuyendo significados, afectos y sentidos que potencian o tensionan determinadas versiones de nuestra sociedad.

Si las maneras en que narramos el pasado dependen del contexto y de las relaciones de fuerzas que se dan en los grupos que recuerdan (Piper, 2014), es importante considerar que las construcciones de memoria de los/as niños/as –sobre todo aquellas realizadas a través del lenguaje– se encuentran enmarcadas en el contenido establecido por el equipo del memorial, lo que dirige el recuerdo hacia ciertos significados. En este contexto, las principales memorias que los/as niños/as construyen durante el encuentro están asociadas al dolor pero también a la reivindicación, a la figura de la víctima como principal sujeto del recuerdo, a lo familiar como lugar fundamental desde donde pensar la pérdida, y a las acciones de lucha que ambos actores protagonizan en diversos momentos.

Las memorias sobre el pasado, se hacían principalmente desde la reforma agraria y la dictadura, períodos que los/as niños/as en general entendían como complicados por los hechos de violencia y represión que los caracterizaban. En uno de los encuentros, a propósito de lo que pudieron averiguar en sus casas sobre la reforma agraria (Encuentro educativo, 1M), presenciamos la siguiente conversación:

- **Monitor:** ¿Se acuerdan de la tarea que les pedimos en la inducción sobre la reforma agraria? ¿Nos pueden contar qué les dijeron sus familiares?
- **Sofía:** Mi abuela me dijo que fue un proceso muy doloroso.
- **Damarí:** Mi abuela no me quiso contar porque no lo pasó bien.
- **Ignacia:** Mi tío fue detenido porque era de izquierda.
- **Valeria:** Mi tía me dijo que fue malo porque se tuvo que hacer cargo de todos los hijos, que no tenían para comer.

Este diálogo, nos muestra que este proceso se recuerda en estrecha vinculación con el fenómeno represivo de la dictadura. En ese sentido, más que hablar sobre la reforma agraria en sí, de la organización campesina, de la expropiación de tierras, del trabajo en los fundos, se hace un solapamiento entre ambos períodos, primando la violencia que sufrieron las familias una vez llegada la dictadura al país. Así, el recuerdo que se construye se tiñe de dolor, volviéndose difícil hablar de estas situaciones, silenciando experiencias e historias. Junto a esto, el contenido de la memoria es principalmente familiar, lo que es relevante ya que permite que los/as niños/as agreguen experiencias que les son cercanas por medio de la recuperación de sus propias memorias.

No obstante, a lo largo de los encuentros se ponen en juego las visiones del pasado asociadas únicamente al dolor y la represión. Esto es transformado en conjunto con los adultos en distintos debates, donde a partir de la construcción de situaciones del pasado como negativo se pone relevancia en la acción de lucha social. Un ejemplo que refleja esta idea, es cuando los/as niños/as ponen de manifiesto en la mayoría de los encuentros que las condiciones de vida antiguamente en el campo *“eran malas, las casas y los trabajos eran malos, y además les pagaban mal”*, lo que generaba un contexto desde el cual podían proponer que los campesinos *“eran luchadores de la vida, en ese tiempo no fue fácil. Se luchó”* (Encuentro educativo, 6B). De esta manera, se reivindica el

accionar campesino como legítimo, debido a su intención política de transformación social.

Por otro lado, la dictadura es caracterizada como un período atravesado por hechos de violencia pues para los/as niños/as es un etapa particular asociada a un enfrentamiento y a la muerte, “[hubo] *una guerra*”, “*hubo una masacre*”, “*a las personas las mataron los oficiales*” (Encuentro educativo, 7A). Estas cualidades, que hacen referencia a un contexto nacional, también son explicitadas en torno a contextos específicos ocurridos en Paine. Para que los/as niños/as pudieran dimensionar los efectos de la violencia a nivel local, el memorial ponía en discusión la desaparición del hombre en la estructura familiar, motivándolos a pensar qué ocurría con las familias una vez producida la pérdida. Al respecto, los/as niños/as comentaban que: “*los hijos pasan a convertirse en el hombre de la casa*” (Encuentro educativo, 6B), “*mi papi tuvo que salir de cuarto básico para ponerse a trabajar*” (Encuentro educativo, 6A), o como en el siguiente diálogo (Encuentro educativo, 1M):

- **Monitor:** Si el jefe de hogar desaparece, ¿quién tiene que hacerse cargo de trabajar?
- **Valentina:** Se pierde el sustento, mi tío se tuvo que poner a trabajar.
- **Mariana:** La mujer va a tener que salir a trabajar.

Estos datos muestran que las interpretaciones sobre la desaparición se encuentran ancladas al ámbito familiar, lo que es precisamente intencionado por el monitor. Podemos ver que este arraigo, excluye otros ámbitos desde donde pensar la pérdida, como por ejemplo, a partir de los efectos que la desaparición tuvo al interior del movimiento social campesino, en las redes locales y comunitarias en Paine, o incluso a nivel nacional. A su vez, la visión de familia que existe a la base, reproduce una idea de género que designa al hombre como único trabajador y proveedor de este sistema, ubicando y limitando las acciones de los demás familiares a los vacíos que el hombre deja, una vez desaparecido.

La intención de problematizar estas visiones, no está dada por el cuestionamiento de su carácter verídico, sino por los significados que se sostienen por medio de ellas, las cuales centran la atención en un solo sujeto: la víctima masculina; y desde un solo nivel: el familiar. En ese sentido, si bien desde la reforma agraria los/as niños/as entienden las

acciones de los campesinos en términos de su lucha política, la represión y violencia consecuente se despolitiza, ya que omite el contexto social, económico y cultural de la dictadura a nivel más global, desarrollando en sus argumentos una especificación de los efectos represivos como supeditados a contextos locales, familiares e individuales. Esto impedía que los/as niños/as pudieran entender a cabalidad las razones de la desaparición de las personas –motivando preguntas al respecto en todos los encuentros–, ya que como justamente se trataba el tema desde lo familiar y la represión local, la desaparición como una estrategia de violencia política en un sistema represivo, quedaba invisibilizada.

La violencia, concretizada en la desaparición y la pérdida, también fue abordada desde los afectos, y en específico, por medio de la empatía con lo que los familiares de las víctimas sintieron. Los/as niños/as señalaron que las principales emociones de estas personas en el momento de la desaparición fueron la pena, la impotencia, la angustia, la soledad y la rabia, sentimientos que nos hablan de una situación afectiva caracterizada por la desesperanza. Pero esta visión se tensionaba por medio de reflexiones de los/as niños/as sobre las acciones que realizaban los familiares y la agrupación para enfrentarse a la violencia. Aparecen así, prácticas como *“ir a protestar”*, *“venganza”*, *“buscarlos”* (Encuentro educativo, TM), *“intentar hacer lo posible para buscarlo, nunca perder la esperanza”* (Encuentro educativo, 6B), lo que permite transitar desde la aflicción al ejercicio activo, encontrando modos de resistencia.

Tomando en consideración el análisis que realizamos sobre la reforma agraria, y lo que acabamos de exponer sobre la dictadura, podemos ver que existen memorias que se constituyen por afectos más inmovilizadores que fijan el pasado en la desesperanza, el dolor y el duelo; pero que en la apelación a la acción, hacen aparecer afectos más potenciadores, como la esperanza, relacionados con esferas más colectivas que privadas y familiares, reflejadas en las acciones de lucha y de búsqueda tanto de los campesinos como de los familiares. Debatir sobre las visiones del pasado que los/as niños/as y otros tienen, permite transformar las memorias hegemónicas, añadiendo elementos de significación que no se consideraban en un inicio, como por ejemplo, el carácter político de la reforma agraria o las resistencias de la dictadura. Esto le da a los/as niños/as la posibilidad de romper con las visiones basadas en el daño, y proponer memorias que rescaten aspectos más agenciales, donde el sujeto violentado ya no únicamente padece sino que también actúa en pro de ciertas convicciones políticas y sociales. Por medio de

esta transformación, los/as niños/as dejan de recordar un pasado cargado de represión, y empiezan a pensarlo como un período en el que también se resistió y se luchó por causas importantes.

Hasta el momento, en las memorias de los/as niños/as han aparecido como personas relevantes los familiares y las víctimas. Sin embargo, estas memorias a veces son ampliadas ya que se incorporan al debate otros actores, como por ejemplo, el rol de carabineros en el período dictatorial. Este tema fue abordado desde la ambivalencia de su acción, señalando que los familiares de las víctimas, una vez desaparecidos sus parientes, podrían *“decirle a los carabineros”*, pero que al mismo tiempo *“los carabineros estaban de parte de Pinochet”* (Encuentro educativo, TM). Además, las memorias son profundizadas ya que no se limitan a aspectos del pasado, sino que se alude literalmente al rol de la institución en el presente. Al respecto, una niña mencionó que no se podía confiar en ellos ni en el pasado ni el presente, porque no eran eficientes, lo que es respondido por otras niñas señalando que *“no son necesariamente los carabineros los que están mal, sino que las personas que mandan, las que dan las órdenes son los que están mal”*, *“también hay que considerar que a veces pasan dos días enteros sin dormir, y que no es un trabajo fácil tampoco”* (Encuentro educativo, 1M). En este sentido, los/as niños/as perciben el carácter contradictorio del accionar de esta institución en relación a sus valores, que serían la protección y la seguridad, actualizando en el memorial debates sociales y políticos que generan controversia en nuestras sociedades hasta el día de hoy, como por ejemplo, si es que los carabineros pueden ser concebidos como represores o protectores, o como victimarios o víctimas.

Más allá de las visiones que se producen en el diálogo y la exposición, los objetos que se encuentran en el memorial también son usados por los/as niños/as para narrar sentidos del pasado. Los significados que se construyen por medio de los mosaicos, hacen aparecer otras formas de memoria, otras metáforas e imágenes. Las memorias se componen por historias inventadas sobre las personas que se recuerdan en los mosaicos, atribuyéndoles variadas características y afectos, permitiéndoles empatizar con las víctimas y con lo ocurrido en Paine. Esta aproximación desde los sentidos, posibilita una experiencia más cercana con el pasado, ya que por medio de elementos tangibles pueden conocer el período y a los distintos actores que son recordados en el memorial. Por ejemplo, cuando los/as niños/as recorren el lugar de memoria interpretan una suerte de

elementos que aluden a la biografía de quien se recuerda, pero también al clima social de la dictadura:



*El negro es el terror que había afuera.
Estos cristales son los sobrevivientes.
Hay una mujer y un hombre que se buscan pero nunca se encuentran.
Esto rojo es la sangre que corre por la dictadura.*
(Encuentro educativo, TM)



*Era un hombre que amaba mucho a sus hijas.
Era bueno.
Me hace sentir felicidad, pero tristeza por toda esta gente que desapareció.
Se nota que era un hombre alegre.
Su último deseo era estar en una cancha con sus hijas.
Las flores son que se fue en paz.
Él quería mucho a sus hijas, representa a un arquero de fútbol con sus dos hijas.
Las flores representan la paz y la alegría porque estaba con su familia.*
(Encuentro educativo, 6B)

Lo interesante de ambas interpretaciones está en que por medio de los mosaicos, los/as niños/as elaboran visiones del pasado tanto desde la muerte, el miedo y la violencia, como también desde la vida y los sueños puestos en lo familiar, los cuales caracterizan a estas personas, conviviendo en una misma narrativa de memoria elementos distintos entre sí. Por un lado, la dictadura es pensada desde sus consecuencias como un período que produjo una marca que perdura hasta el día de hoy (reflejada en la idea de la sangre) lo que nos habla a su vez, de una noción colectiva de la muerte que los/as niños/as comprenden. Por otro, la muerte también es imaginada desde

el individuo en relación a un estado de quietud y tranquilidad dado por el amor y la alegría que caracterizaba a esa persona que se recuerda, lo que permite desplazar el foco del sufrimiento y relevar aspectos positivos desde el ámbito familiar. Junto a esto, la experiencia de interpretar el pasado por medio de los mosaicos, también genera emociones en los/as niños/as, que de igual manera que los significados coexisten en un mismo espacio, difuminando los límites entre la tristeza y la felicidad, siendo los afectos parte de un todo.

Por medio de los símbolos en los mosaicos, los/as niños/as también rescataban experiencias de lucha, acción social y de vida campesina, tal como se muestra en las siguientes interpretaciones:



*Él estaba protestando por el trabajo, por sus tierras.
Esas son las ropas de un campesino.
(Encuentro educativo, TM)*



*Ella está luchando por la justicia, ésta balanza significa
que debe haber igualdad.
Él perdió a su perro.
Las pesas representan la fuerza de su lucha.
Se iba a casar.
(Encuentro educativo, TM)*

En estas narraciones, vuelve a aparecer la lucha campesina a la que nos referimos anteriormente, sin embargo, estas memorias de lucha son ahora producidas bajo otros elementos, lo que muestra un modo distinto de elaborar el recuerdo aunque el contenido sea el mismo. Los/as niños/as llenan los dibujos de los/as mosaicos/as con significados de resistencia, lo que materializa y consolida en el espacio aquellas

discusiones que antes se habían llevado a cabo conceptualmente y de manera abstracta. En la interpretación los/as niños/as escogen palabras, adjetivos y experiencias que les hacen sentido, que en la articulación con las figuras de los mosaicos le dan fuerza a las visiones que en el memorial se han construido para hablar del pasado, apropiándose de ellas y poniéndolas en el espacio.

Cuando los/as niños/as se relacionan con el lugar de memoria, además de hablar de estas visiones, el recuerdo se compone también por elementos propios de la vida de los campesinos, sobre sus intereses, gustos y valores:

Representa la alegría, por el día soleado.

Tristeza.

El árbol era que le gustaba la vegetación.

A esa persona le gustaba vivir en el campo.

La señora estaba embarazada.

A él le gustaba jugar a la pelota.

Era de la "Chile".

Esa es su casa.

Hay un perro.

(Encuentro educativo, 6B)



La guitarra simboliza que a él le gustaba tocar debajo del árbol.

Lo amarillo significa que trabajaba muy duro en el campo.

El corazón significa el amor por el campo.

El negro que dibuja el corazón simboliza la tristeza.

El blanco es la alegría.

(Encuentro educativo, 6B)



Al enunciar estos elementos, los/as niños/as recuerdan a la persona representada en el mosaico más allá de su condición de víctima por la violencia ocurrida en Paine, y al hablar de su personalidad, de sus esposas e hijos, de sus gustos, de sus casas, y

sentimientos, los imaginan como parte de una cotidianidad, de una familia y de una comunidad. Por esto, si bien aparece la tristeza por la pérdida, también aparece la alegría, porque en el lugar, la muerte no puede ser pensada sin una vida que le antecedió, y que en los mosaicos es incluso más relevante que cualquier otra cosa. Por esto, si bien los/as niños/as se refieren a lo largo del encuentro a la represión, a la injusticia y al abatimiento, también se refieren a la vida, a la lucha y a la esperanza, volviéndose éstos, elementos constitutivos de su recuerdo.

De esta manera, el recuerdo de los/as niños/as se va configurando como un acto de creatividad que se realiza desde el presente, el cual toma elementos contingentes que se articulan en la imaginación de diversas historias (Fernández, 1994). Si bien la mezcla entre fantasía y memoria ha sido pensada como problemática porque los/as aleja de la verdad (Burman, 2008), lo que nos muestran las interpretaciones de los mosaicos, es que el carácter ficcional de su recuerdo es justamente el que releva la fuerza simbólica de la memoria, ya que posibilita la creación de discursos centrados en otros aspectos, ampliando la posibilidad de memorias que pueden ser construidas. Por esto, las palabras que utilizamos para narrar el pasado no son inocentes, sino cargadas de sentido (Piper, 2014; Vergara y Tocornal, 1998), y es en los recuerdos que los/as niños/as hacen, en los que se releva la posibilidad de transformar el pasado al escoger otras frases, figuras y significados.

6.4. Conectándose con el espacio y la memoria

El memorial de Paine es un espacio distinto a otros lugares de memoria, caracterizado por estar al aire libre, con mosaicos de colores, placas con inscripciones, postes y fotografías, los cuales llaman la atención de los/as niños/as. En su uso, se van posibilitando procesos de apropiación e identificación particulares entre los/as niños/as y el espacio, los cuales analizaremos en este apartado pues tienen un rol fundamental en la construcción de memoria.

Cuando los/as niños/as llegan al memorial, tienen el interés de descubrir y explorar el espacio, lo que les permite familiarizarse con él al correr, jugar a la pinta, recoger piedras, abrazar los postes y al sacar fotografías. Estas acciones, reflejan maneras particulares de relacionarse con el lugar, dadas por el movimiento y el juego, en los que se van usando distintos rincones y periferias, generando movimientos irregulares,

discontinuos y zigzagueantes, lo que rompe con maneras pauteadas de recorrer el memorial al plantear nuevas formas que les son propias. En este contexto, no hay sujeto que indique por dónde ir o que signifique cada cosa del memorial más que ellos/as mismos, por lo que sus intereses están dados a lo que el recorrido les provoca.



Fotografías N°9 y 10. Niños/as explorando el memorial al inicio del encuentro.

Al ser un espacio novedoso, el memorial interpela a los/as niños/as con sus diversos objetos y significados, despertando curiosidades en ellos/as, siendo los mosaicos, los postes y las fotografías de los detenidos desaparecidos los que más les llamaban la atención motivando varias interrogantes, como por ejemplo, “¿cómo enterraron los postes?, ¿cuánto se demoraron en hacer los mosaicos?, ¿por qué el cuarzo en el memorial?” (Encuentro educativo, 7B), mostrando también un interés por el proceso de construcción y los significados de los objetos presentes allí.

Si bien el movimiento por el espacio era una forma inicial de apropiarse del memorial, uno de los aspectos más relevantes para la apropiación estuvo dado por la existencia de vínculos familiares que permitían conectarse con el espacio a partir de historias locales relacionadas a la dictadura. Al respecto, y de manera espontánea, los monitores contaban que eran nietos de detenidos desaparecidos y sus experiencias de construcción de mosaicos en el memorial, los profesores comentaban que eran pareja de personas torturadas y compañeros de escuela de detenidos desaparecidos, y los/as niños/as, que eran nietos/as o sobrinos/as de víctimas recordadas en el espacio. Estas situaciones, se reflejan por ejemplo, en un diálogo que pudimos presenciar entre profesora y niños (Encuentro educativo 7B):

- **Profesora:** ¿A quién tiene usted aquí?
- **Jorge:** Tengo un tío llamado Silvestre Muñoz.
- **Ricardo:** Ah, pero si mi tata también fue desaparecido.
- **Profesora:** No, tu tata fue torturado, no detenido desaparecido, ese andaba con mi marido.

A partir de lo anterior, podemos ver que el lugar de memoria se configuraba como un espacio relevante que daba soporte material a las experiencias compartidas por los distintos actores, y desde donde podían reconocerse como parte de una historia común que se recuerda, dejando de ser las historias familiares de represión hechos aislados, sino que parte de una red a nivel comunitario. Bajo este contexto, los/as niños/as podían compartir sus historias familiares, sobre todo aquellas relacionadas con la represión, aportando datos, nombres y fechas diferentes incluso a las que el memorial recordaba. Por ejemplo, los/as niños/as contaron cosas como: *“mi abuelo estuvo detenido, lo pusieron en una fosa común pensando que estaba muerto”* (Encuentro educativo, 6B), *“mi mamá me contó, que su mamá le contó, que una vez ella estaba tomando once y que los pacos llegaron y se llevaron a un hombre y su amigo y que desaparecieron”* (Encuentro educativo, 1M), *“en la familia de mi compañera decían que antes todos se conocían, pero después de lo que pasó había miedo de relacionarse con los demás vecinos por si los delataban”* (Encuentro educativo, 1M).

Como el memorial alberga varios elementos de significación, tanto en el espacio como en el relato que se va haciendo con los/as niños/as y el monitor, se genera un contexto desde donde enunciar e interpretar el pasado. La dictadura, la represión, la desconfianza, la violencia y las experiencias de la comunidad painina, se materializan en los objetos y se hacen carne en la alusión a personas concretas que vivieron los hechos narrados por los/as niños/as. Entonces, si bien en el lugar la mayoría de los elementos y discursos transmitidos dan cabida para recordar a sujetos particulares, campesinos con nombre, apellido, mosaico, etc. –como se ha analizado en apartados anteriores–, también se encuentra disponible para recordar otros actores que aparecen de manera más abstracta en el memorial pero que son parte de una memoria colectiva sobre el pasado, y que justamente tensionan las visiones centradas en dichos sujetos.

Por otro lado, los vínculos personales eran un aspecto que dirigía el recorrido de los/as niños/as por el memorial, buscando en el espacio a parientes o personas cercanas que se encontraban representados en los mosaicos y en las fotografías. Cuando llegaban a la oficina del memorial, buscaban en las fotos de los detenidos desaparecidos a familiares suyos, donde el resto de sus compañeros también se hacían parte de esta búsqueda e incluso la dirigían, conversando por ejemplo, sobre el parecido entre ellos/as y sus familiares una vez encontrada la imagen (Encuentro educativo 6B; Encuentro educativo 1M). La apropiación que se da por medio de estas acciones es potenciada por la identificación, ya que los/as niños/as al considerarse a sí mismos en estos retratos reconocen aspectos propios de su identidad, como su imagen corporal. Además, esta exploración, iba propiciando la construcción conjunta de prácticas de memoria entre niños/as, abriendo espacios para la apropiación del lugar, de los objetos y contenidos por medio del uso de estas historias, lo que permitía un mayor involucramiento en dichos procesos.



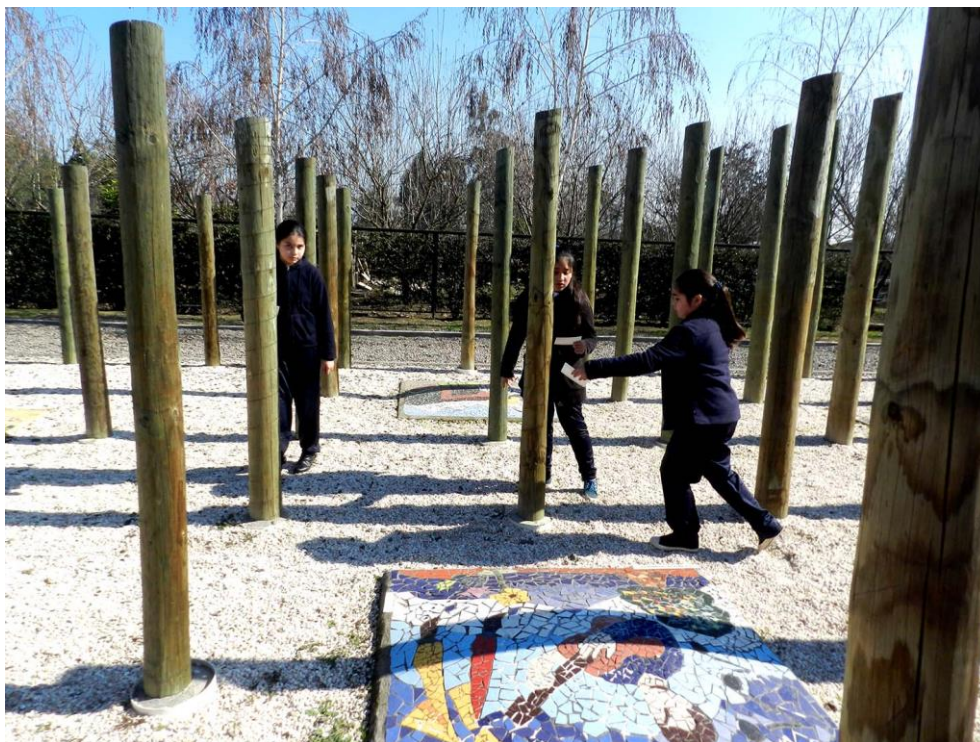
Fotografías N°11 y 12. Niños/as mirando y buscando fotografías de detenidos desaparecidos.

Siguiendo esta idea, estos procesos también se constituían como una experiencia afectiva, donde la memoria que se construía en el lugar interpelaba a los/as niños/as generando emociones en ellos/as, por ejemplo, una niña expresó que *“yo sentí rabia y tristeza por la injusticia que vivió mi familia”* (Encuentro educativo, 1M), y otra que *“[el mosaico] me hace sentir felicidad, pero tristeza por toda esa gente que desapareció”* (Encuentro educativo, 6B). En sus emociones, los/as niños/as generan un lazo afectivo con sus familias, con las familias de otros, y con su comunidad, lo que les permite

vincularse con la memoria desde la empatía, yendo más allá de la comprensión del contenido, dejándose afectar por él, y viviendo la experiencia de manera cercana.

La acción de compartir todas estas memorias por parte de los distintos actores, hace que los relatos familiares y privados se vuelvan públicos y disponibles para que otros sujetos se apropien de ellos. En ese sentido, la apropiación de las memorias familiares, tanto propias como de otros, conforma en el espacio una comunidad de recuerdo, que en su configuración, comparte temporalidades, espacios y pensamientos desde donde reconocerse (Halbwachs, 1968). Así, en las distintas narraciones se elabora una memoria social alimentada por diversas experiencias, las cuales se legitiman al encontrar un lugar en donde aparecer, lugar que es tanto social –reconocimiento de las experiencias– como material –concretización en un objeto/espacio–.

Al recorrer el memorial, los/as niños/as buscan relacionarse con él a partir de la identificación con sus objetos, a saber, en un encuentro un niño/a preguntó *“tía venga, ¿quién es esta persona? porque tiene mi mismo apellido”* (Encuentro educativo, 7B). En este caso, vemos que el mosaico permite una apropiación por medio de identificaciones más concretas y enmarcadas: la inscripción del apellido y la oportunidad de ser parte de una historia familiar por las que el/la niño/a pregunta. Propiciar identificaciones con el lugar de memoria por medio de estos aspectos, permite que algunos sujetos se adueñen del espacio –como los/as niños/as familiares que buscan y llevan a sus compañeros por sus mosaicos y fotografías–, pero que otros niños/as no puedan hacerlo, buscando medios distintos al lazo sanguíneo. Al respecto, en un encuentro un niño preguntó a los monitores *“¿puedo ser un poste y venir a verme?”* (Encuentro educativo, 6A), lo que distintamente al caso anterior nos muestra que los postes, al no tener una marca personalizada y al representar a la comunidad painina de manera abstracta, pueden ser ocupados por otros/as niños/as, viéndose a sí mismos representados en ellos, lo que plantea otros modos de apropiación. Algo similar ocurría cuando a los/as niños/as se les pasaban postales con imágenes de los mosaicos, ya que ellos/as las volvían un objeto propio, realizando varias acciones con éstas tarjetas: buscaban hacer coincidir la postal con el mosaico en el memorial –sintiendo con alegría la coincidencia–, las pegaban en sus cuadernos, o se las regalaban a otras personas y familiares.



Fotografía N°13. Niñas buscando los mosaicos de sus postales.

Considerando que la elaboración de los diversos significados que los/as niños/as realizan determina de qué manera se relacionan con el memorial y cómo se apropian de él (Álvarez y Hedrera, 2013), podemos ver que existen elementos que privilegian la aparición de memorias familiares relacionadas con la víctima, los cuales establecen a su vez sujetos legítimos para recordar y significar el espacio. Sin embargo, estos son tensionados a partir de la identificación y apropiación de objetos por parte de los/as niños/as que no se encuentran circunscritos a estos marcos, estando más abiertos a otras interpretaciones en las que la propia persona puede situarse y desde ahí adueñarse del lugar. Esto permite la reelaboración y reinterpretación de significados por parte de los/as niños/as a partir de lo transmitido por el memorial y sus objetos, conformando un proceso que enriquece ambas partes al ampliar las acciones que pueden realizarse en el lugar (Valera y Pol, 1994; citado en Álvarez y Hedrera, 2013).

Otra vía que los/as niños/as tenían para apropiarse del espacio, fue por medio de la identificación en los mosaicos de elementos que aludían a sus contextos de vida, a sus realidades locales y culturales. En los dibujos de las sandías, los tractores, los animales de campo, las herramientas y vestimentas campesinas, los/as niños/as veían

representados aspectos que ya conocían de la comunidad rural de Paine, lo que generaba un contexto cercano desde donde interpretar los significados de dichos objetos. Por ejemplo, en un encuentro, unas niñas interpretaron unas manos dibujadas como la expresión de la labor en el campo y en las viñas, otros señalaron que el color amarillo de un mosaico significaba que se trabajaba muy duro en el campo, y también que un corazón representaba el amor por la vida campesina (Encuentro educativo, 6B). Los mosaicos, que anteriormente se encontraban restringidos a la familia, ahora se abren en el ejercicio de simbolización que los/as niños/as hacen respecto al campo a partir de elementos concretos y abstractos, que representan para ellos/as aspectos y valores de sus vidas cotidianas.

Como hemos visto, en el memorial se producen apropiaciones de distinto tipo: a partir de aspectos personales, familiares y comunitarios, pero también desde de la acción social. En los mosaicos hay elementos que refieren a experiencias de lucha política, banderas e insignias de colectivos políticos-campesinos, los lentes de Salvador Allende, personas con brazos alzados y el puño en alto, entre otros. Estas figuras propician una identificación particular, en la cual los/as niños/as también pueden participar, y que podemos ver por ejemplo, a partir de una interpretación sobre un mosaico del MIR (Encuentro educativo, 7A):



- **Todos/as:** ¿Qué significa MIR?
- **Monitor:** MIR significa movimiento de izquierda revolucionaria, fue un colectivo político que estaba a favor de la revolución y la lucha armada. Fue uno de los más golpeados durante dictadura.
- **Juan:** Eran jóvenes, se nota por las caras.
- **Monitor:** ¿Por qué les gustó?
- **Diego:** Por la historia.
- **Romina:** Se parece a nosotros, nosotros también queremos cambiar las cosas.
- **Ignacio:** Es distintos a los demás mosaicos.

En la interpretación de este mosaico, los/as niños/as se identifican en las acciones de cambio social, aspectos que son igualmente reconocidos en la persona que se recuerda en ese lugar. A diferencia de otros casos, el carácter agencial presente en el diálogo es usado para apropiarse del espacio y desde ahí construir una memoria resistente que articula resistencias del pasado organizadas por otros y sus propias intenciones de cambio en el presente. En ese sentido, los lugares desde donde los/as niños/as se identifican y se apropian de los significados del memorial producen memorias con focos particulares; memorias familiares en torno a la víctima, memorias comunitarias en torno a elementos idiosincráticos, y memorias resistentes en torno a la acción social.

Los usos y la apropiación del lugar de memoria no son desplegados únicamente en nuestro presente sino que también pueden ser pensados a futuro. Esto es relevante en la medida en que los/as niños/as, junto a los adultos, lograban ligar sus intereses a diversas actividades que ellos/as imaginaban realizar en el memorial. Por ejemplo, en el encuentro con el taller musical, nos mencionaron que les gustaría hacer un concierto o fabricar sus propios mosaicos representando a músicos como Violeta Parra, Víctor Jara o Pimpinela. Imaginar otros usos del espacio permite abrir el memorial a los/as niños/as a través de algo que les hace sentido, articulando elementos referidos a sus propios intereses y a la memoria como acción creativa. Por medio de la música, los/as niños/as logran pensar maneras de apropiarse del espacio y de participar en él desde acciones novedosas.

El lugar de memoria, al ser un testimonio físico de los hechos que se recuerdan, interpeló a los/as niños/as que lo visitaban, ya que materializa los discursos sobre el pasado en el espacio y los objetos allí presentes, generando sensaciones, narraciones, prácticas e interpretaciones que posibilitan un rol activo en la apropiación de los significados a partir de la identificación (Piper et al, 2015; Vidal y Pol, 2005).

Son estos procesos de apropiación e identificación que hemos señalado en este apartado, los que nos permiten hablar de una memoria que se realiza de manera performativa (Piper, Fernández e Iñíguez, 2013), porque se hace primordialmente a través de la acción y prácticas de recuerdos (al descubrir, buscar, interpretar, identificarse, reconocerse, sentir, imaginar, simbolizar, etc.). A su vez, en la interacción con el espacio se construyen identidades particulares; ser familiar de víctima, ser luchadores o ser parte

de una comunidad que recuerda, es una manera de encontrar sentido al lugar de memoria desde uno mismo y los otros. Estas prácticas tensionan las normas constreñidas y consensuadas sobre cómo usar un espacio, ya que en su despliegue van ampliando las maneras de habitar el memorial, generando nuevos elementos desde donde pensar la participación de los/as niños/as en la construcción de memoria tomando en consideración sus intereses.

Las performances de recuerdo se dan fundamentalmente en estrecha ligazón con el lugar de memoria y las cualidades que éste nos ofrece, así como también en estrecha vinculación con antecedentes, historias y experiencias que los/as niños/as traen y las relaciones entre los distintos actores que habitan el lugar, articulándose todo ello, en modos de apropiación que producen construcciones de memoria. Pensar la memoria como una acción desde el presente, significa justamente, pensar lo que somos para imaginar lo que fuimos, y así poder acercarnos y afectarnos por aquellos elementos que nos dan continuidad en la historia social. En ese sentido, las búsquedas que los/as niños/as realizan en el memorial, en sus objetos, y en sus identidades –en el más amplio sentido de la palabra– permite generar recuerdos relevantes: es en la búsqueda de un mosaico en la que un/a niño/a puede sentirse parte de una historia, en la búsqueda de una fotografía en la que puede participar de la apropiación de un objeto de memoria, en la búsqueda de nuevos usos del memorial en la que puede participar en la construcción de una memoria colectiva.

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las nuevas generaciones han sido consideradas en los procesos de memoria, y el Memorial Paine también se hace parte de esta labor al tomar en cuenta a los/as niños/as como sujetos relevantes de esta construcción. Es por eso que en nuestra investigación intentamos dar cuenta de las memorias que construyen los/as niños/as en el Memorial Paine y la forma en que ellos/as participan de estos procesos.

Las memorias que construyen los/as niños/as responden fundamentalmente a un entramado complejo de significados y relaciones desplegado en el memorial. Esta complejidad y dinamismo resulta en memorias diversas las cuales se producen por medio de narraciones y prácticas de recuerdo realizadas a través de una co-construcción entre ellos/as y los adultos presentes en el lugar de memoria. Estas memorias se despliegan en el encuentro de un grupo social intergeneracional que recuerda, lo que responde a lo que Halbwachs (1968) llama como la memoria colectiva, y que se caracteriza justamente por la conformación de una comunidad de recuerdo que articula elementos y prácticas heterogéneas relacionadas a sus contextos y realidades. Esta construcción conjunta de memorias se encuentra atravesada por el tipo de relaciones y posiciones que van ocupando tanto niños/as como adultos, habiendo vínculos jerárquicos/restrictivos y más horizontales/cooperativos, los cuales permiten participaciones pasivas o activas respectivamente.

La verticalidad entre niños/as y adultos refuerza el contexto normado de la construcción de memoria, ya que pone en primer lugar los significados y los intereses que los adultos persiguen, diferenciándose bajo posiciones de autoridad y saber, y ubicando al niño en un rol secundario de escucha. Es en este contexto donde se genera lo que Vázquez (2001) llama la domesticación del recuerdo, ya que se fijan visiones hegemónicas que buscan privilegiar ciertos sentidos del pasado. El mantenimiento de estas memorias bajo vínculos jerárquicos, impide el aporte de elementos novedosos que escapen al marco previamente establecido, lo que en efecto, invisibiliza y restringe la acción de los/as niños/as en la construcción de memoria. Junto a esto, estas relaciones generan un distanciamiento y dificultan el compromiso de los/as niños/as con las temáticas y la apropiación del espacio.

Sin embargo, en la horizontalidad, se promueven construcciones cooperativas de memoria, ya que se generan espacios desde donde los/as niños/as pueden aportar con sus ideas y experiencias a las visiones que se debaten en el memorial, siendo el adulto un actor que potencia los intereses y prácticas que a ellos/as les hacen sentido para recordar o explorar el lugar. Dentro de este contexto, existen elementos fundamentales de apropiación e identificación, siendo las historias familiares propias o de otros, los aspectos de su cotidianidad junto a sus acciones y experiencias del presente los cuales les permiten participar activamente del lugar y la memoria. Al tener un espacio más libre desde donde actuar, los/as niños/as desarrollan prácticas que les hacen sentido dentro de estos procesos, generando en las acciones de búsqueda, en el juego y la acción creativa a través de la imaginación, performances de recuerdo particulares. Por medio de todo esto, los/as niños/as se pueden posicionar y validar en el espacio, diversificando las formas de hacer memoria y las narraciones que entran su construcción. Esto impacta en su rol en el lugar, ya que a partir de esto pueden transformar los usos del memorial y las visiones de su comunidad, poniendo su acción como relevante en el ejercicio de co-construcción de memoria.

La importancia de los tipos de vínculos está dada por estos últimos resultados, ya que en las relaciones horizontales es que se logra tensionar la definición a priori de los significados, porque tanto adultos y niños/as construyen memorias que integran otros elementos y acciones. Por esto, si bien los/as niños/as construían memorias centradas en la represión del pasado, las víctimas y familiares como padecedores del daño y la desesperanza, en los debates conjuntos sobre estos elementos es que se hacen memorias transformadoras. Éstas últimas también se encuentran relacionadas a dichos sujetos pero son elaboradas a partir de otros elementos, principalmente desde la vida y la esperanza, relevando aspectos que van más allá de la situación victimizante y que posicionan a los actores que se recuerdan desde sus experiencias cotidianas, de lucha y cambio social, constituyéndose así, memorias de la resistencia y memorias vivas. Las transformaciones y la convivencia entre recuerdos se pueden dar porque el pasado es una temporalidad maleable, que va cambiando de acuerdo a las reflexiones, experiencias y afectos que escojamos para narrar los hechos y sentidos que configuran las memorias (Halbwachs, 1968; Piper, 2014; Vergara y Tocornal, 1998).

Desde allí que son las memorias hechas desde el presente, en acción cooperativa y diversa, fortalecidas por procesos de apropiación e identificación, las que se enfrentan a la domesticación pues plantean, relevan y profundizan memorias de la vida y la resistencia como alternativa ante las visiones hegemónicas del dolor y la represión en el pasado. La vinculación entre pasado, presente y futuro (Fernández, 1994) desde el ejercicio de la memoria es relevante entonces, en la medida en que permite generar visiones y afectos movilizadores. Esto con el fin de desarrollar acciones futuras que nos permitan articular procesos emancipadores en el presente, ya que en la creación de una visión potenciadora del pasado, es que podemos encontrar experiencias desde donde pensar nuestra acción resistente de cara a los contextos actuales.

Por esto, el lugar de memoria cumple un rol de articulador entre sujetos, significados y prácticas, potenciando apropiaciones que se dan desde la posibilidad de identificarse con el lugar. La amplia cantidad de significados y objetos desde donde elaborar interpretaciones del pasado y del presente, aporta a la diversificación de usos y sentidos en la relación significativa que los/as niños/as hacen con él. La importancia de esto radica en que el memorial no se constriñe solo a ser un espacio para el recuerdo protagonizado por ciertos actores, sino que se abre a atender a temáticas del presente para que los/as niños/as pongan en discusión ámbitos que los aquejan desde sus contextos particulares y por ser parte de una sociedad, haciendo en esto un vínculo con el pasado de forma significativa.

A partir de nuestra investigación, proponemos una manera de entender la interacción entre participación, infancia y memoria, articulados en una práctica de memoria con niños/as. Esta relación conlleva atender a la memoria como un espacio de participación relacional (Montenegro, 2001) caracterizado por distintos vínculos reflexivos y de acción social protagonizados por niños/as y adultos, y por posiciones de saber y grados de legitimidad desde donde intervienen en el proceso, produciendo significados del pasado y del presente contingentes. La consideración de los/as niños/as en este espacio, permite hacerlos parte de un ámbito público de acción y posicionarlos dentro de temas políticos que atañen a nuestra sociedad, desafiando la despolitización y privatización pensada en la infancia (Vergara, 2009).

Por esto, la memoria como un centro articulador de la vida social y las prácticas políticas (Piper, et al., 2015) tiene un fuerte potencial para relevar la agencia de los/as niños/as en los procesos sociales de los que son parte, no sólo desde el pasado, sino también desde la acción en el presente y en el futuro.

8. PROPUESTAS PARA EL MEMORIAL PAINE Y EL TRABAJO CON NIÑOS/AS

A partir del análisis y las reflexiones de nuestra investigación junto al interés por hacer un aporte al Memorial Paine en sus intervenciones con niños/as, es que tenemos la intención de plantear algunas propuestas para contribuir a los proyectos que Memorial Paine realiza.

El encuentro educativo es una actividad muy importante, sobre todo por los procesos que en él se dan, por eso creemos que una manera de aportar a su desarrollo es generando estrategias de acción que pongan a los/as niños/as en un rol activo en la construcción de memoria y en relación al espacio. Esto se puede hacer pensando desde sus propios intereses, en un diálogo cooperativo y dejando que algunos objetivos preestablecidos puedan ir modificándose a lo largo del encuentro. En ese sentido, creemos que más que definir formas y contenidos, es necesario abrir espacios para que aparezcan sus aportes a lo largo de todo el proceso.

Uno de los elementos que se pueden incorporar para dichas estrategias es el uso de las experiencias actuales, apelando a los aspectos en los que ellos/as se identifican, como por ejemplo, la participación en las movilizaciones sociales. Otra forma, puede ser la integración de actividades que se desarrollen tomando en cuenta las acciones propias de los/as niños/as en el memorial, como por ejemplo la búsqueda y el juego. Considerando que para el memorial es relevante transmitir lo que ocurrió en Paine, creemos que un proceso efectivo de inducción ayudará a otorgar más tiempo y espacio a actividades más dinámicas y reflexivas. Junto a esto, es interesante continuar desarrollando talleres que propicien acciones artísticas para tener otras formas donde plasmar sus memorias.

También, y teniendo como foco la participación, nos parece pertinente entregar un enfoque que permita poner al memorial como un espacio distinto al aula para otorgar mayor libertad tanto en las relaciones como en las prácticas de los/as niños/as y los adultos. Los mosaicos son una buena plataforma para esto, ya que potencian el diálogo participativo entre los actores y además posibilitan varias interpretaciones, permitiendo la confluencia de distintos significados y experiencias. Tomando esto y lo anterior en consideración, pensamos que la construcción de la historia de Paine se podría hacer desde los mosaicos, al igual que se realiza en las visitas guiadas, ya que esto permite

interactuar de manera activa con el relato aportando creativamente desde la interpretación.

Con respecto a esto, también nos parece importante atender a las exigencias que los/as niños/as hacen en el espacio, con el fin de que estas no queden sólo dentro de un momento particular, sino que se concreten en prácticas de memoria y acciones en el presente potenciadas por el memorial. Esta propuesta surge luego de ver la importancia del Memorial Paine como un espacio social desde donde los/as niños/as podían opinar y actuar, por lo que nos preguntamos ¿qué hacemos, como adultos y como institución, con estas cuestiones que son importantes para los/as niños/as? Creemos que al reflexionar sobre esto el memorial puede volverse un espacio relevante por su pluralidad de objetivos, posicionándose en la comunidad de otras maneras que pueden motivar más aún el acercamiento de distintos actores. Para esto, una iniciativa que se puede desarrollar, es que los/as niños/as puedan pensar y discutir sobre las formas en las que les gustaría participar del espacio, ya que estas ideas pueden ser consideradas dentro de los objetivos de futuras intervenciones.

Sobre el trabajo de memoria con niños/as, nos parece importante que esté orientado a relevar aún más las luchas de las víctimas y los familiares con el fin de subvertir los recuerdos vinculados al dolor y la represión. Por esto, creemos que es importante evitar la despolitización de los procesos que se recuerdan, ya que es dentro del contexto de acción política y social donde justamente aparece la resistencia y la esperanza. Junto a ello, es pertinente reflexionar sobre los afectos que producen estas elaboraciones del pasado y preguntarse ¿qué sentimientos estamos generando?, ¿cuáles buscamos generar? y ¿cómo se pueden transformar? con el fin de producir memorias más movilizadoras.

9. REFLEXIONES FINALES

A modo de cierre nos parece importante dejar algunas reflexiones sobre las maneras en que entendemos la construcción intergeneracional del recuerdo, y su importancia para el desarrollo de nuevas líneas de investigación. Los conceptos que se han utilizado para aproximarse a este campo han sido principalmente la posmemoria y la transmisión intergeneracional, los cuales, más allá de las críticas que podamos hacer, buscan relevar la importancia de la promoción de una cultura de Derechos Humanos, junto a la transformación de las visiones de nuestro pasado en pos de un futuro mejor.

Sin embargo, creemos que estos conceptos no alcanzan para entender el proceso complejo de la elaboración del recuerdo, ya que obvian y naturalizan las maneras en que esto se produce, diferenciando e invisibilizando las acciones de unos actores por sobre las de otros. Las elaboraciones del recuerdo de las nuevas generaciones no atañen a memorias esencialmente diferentes a las de las generaciones anteriores, sino que son parte de un mismo ejercicio de recuerdo alimentado por experiencias y significados diversos. Comprenderlo de esta manera permite que los actores se posicionen, en principio, sobre condiciones similares desde donde aportar con sus particularidades al tejido dinámico y cambiante de la memoria social.

Esto significa atender a las condiciones de posibilidad desde donde emerge el recuerdo, como un proceso en el que se entrecruzan variables sociales, culturales, políticas, de raza, de clase, de género y edad, los que a su vez, se relacionan intrínsecamente con sentidos hegemónicos y contrahegemónicos en las disputas por la memoria. Por esto, pensar que la transmisión de memoria contiene esencialmente una capacidad sanadora, es idealizar un fenómeno mucho más complejo y que depende de todos/as los actores, significados y contextos que entran en juego al momento de su despliegue. La construcción entre distintas generaciones puede seguir reproduciendo memorias basadas en el daño, en la desesperanza y la imposibilidad de acción, como veíamos en los resultados de nuestro estudio. Lo que permite la transformación de esto último, es un debate por medio de elementos diversos, con aspectos basados en la resistencia, la vida y la esperanza, y los cuales creemos que deben ser promovidos con el fin de buscar nuevas memorias entre todos y todas. La importancia entonces, no es

centrar el foco en la transmisión, sino en los objetivos y en las maneras en que esto se puede dar, ocupando nuestra diversidad en pos del cambio de la sociedad.

Por esto, invitamos a dejar de pensar en estas construcciones como una posmemoria, sino como memorias intergeneracionales que se transforman en un proceso de co-construcción, donde todos los actores, independiente de su edad y experiencias, actúan de forma participativa en la memoria colectiva. Esto permite desplazar las visiones centradas en el deber, para dar paso a perspectivas que fomenten el sentirse parte de esta construcción, relativizando las posiciones de los actores y su rol en el proceso. Bajo este objetivo, se vuelve imprescindible considerar los elementos que emergen desde el presente, y que tanto adultos como niños/as ponen en el pasado, pues permiten fortalecer la conexión con la promoción de la memoria desde aspectos que cobran más sentido. En el ejercicio de compartir nuestras memorias por medio de este proceso, permitimos que las memorias privadas se hagan públicas y que entonces, nos podamos involucrar en ellas, apropiándonos e identificándonos con sus significados. Además, consideramos que esto también es importante para los lugares de memoria, ya que en esta apertura, se vuelven espacios más significativos para los distintos actores, siendo lugares relevantes desde donde emprender acciones comunitarias, sociales y políticas de diversa índole. El desafío entonces, es generar prácticas de memoria participativas comprometidas con este fin, ya que así podemos promover, además de sociedades preocupadas de la memoria y los Derechos Humanos, sociedades menos adultocéntricas y más abanderadas por la inclusión equitativa de las nuevas generaciones.

Por último, quisiéramos agregar y recalcar la importancia del acercamiento y la articulación sobre las distintas perspectivas teóricas críticas que usamos, ya que incidieron con gran fuerza en nuestros modos de acercamiento a la realidad a la hora de hacer esta investigación, así como también en los resultados y su análisis. Por esto, nos parece necesario abrir camino a nuevas y futuras líneas de investigación que integren perspectivas críticas sobre infancia en el trabajo con niños/as con el fin de relevar sus discursos y acciones. Para ello, y debido a que nuestra investigación abarcó principalmente la observación de actividades concretas, creemos que es importante para futuras investigaciones complementar el estudio de estas prácticas por medio de entrevistas grupales y otras técnicas que profundicen los contenidos que se abordan. Así también, aunque para este trabajo no consideramos el uso de registros audiovisuales,

para próximos estudios resulta interesante incorporarlos pues permitirían enriquecer en la observación etnográfica, la producción y la complejidad del análisis de las experiencias, en función de los usos y discusiones que los/as niños/as y otros actores realizan. Pero también creemos que para lograr esto, es fundamental y necesario desarrollar investigaciones cualitativas reflexivas, ya que por medio de estas podemos producir prácticas entre investigadores e investigados que rompan con las lógicas verticales y adultocéntricas, relevando la acción de los/as niños/as en los procesos investigativos de los que son parte.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Alfageme, Erika; Cantos, Raquel y Martínez, Marta (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Editorial Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Álvarez, Catalina y Hedrera, Luciana (2013). Puente Bulnes como lugar de memoria: tipos de apropiación y generación del memorial. *Quaderns de Psicologia*, 15(2), 55-62.
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (28), 85-106.
- Burman, Erica (2007). *¿Feminismo o Feminización? Entre el triunfalismo autónomo y la victimización*. Recuperado el 4 de mayo de 2014 de http://www.discourseunit.com/papers/burman_papers/2007%20BELLAS%20ARTE%20Feminisation.pdf
- Burman, Erica (2008). The child, the woman and the cybor: (im)possibilities of feminist developmental psychology (40-55). En Burman, Erica (2008). *Developments: Child, Image, Nation*. New York: Routledge.
- Burman, Erica y Stacey, Jackie (2010). The child and the childhood in feminist theory. *Feminist Theory*, 11(3), 227-240.
- Burman, Erica (2013). Entre dos deudas: niño y desarrollo (inter)nacional. *Teoría y Crítica de la Psicología* 3, 3-19.
- Bustelo, Eduardo (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (1996). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig)*. Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html
- Corporación Opción (2013). *Los ruidos del silencio: los niños, niñas y adolescentes hablan a cuarenta años del golpe militar en Chile*. Chile, Santiago: LOM Editores.

- Del Río, Eduardo (2011). Participación e intervención social con enfoque de derechos: análisis de un programa gubernamental. En Torres, Osvaldo (Ed.), *Niñez y Ciudadanía*. Chile: Pehuén.
- Feldman, Allen (2003). Political terror and the technologies of memory: excuse, sacrifice, commodification, and actuarial moralities. *Radical History Review Issue*, (85), 58-73. Fernández, Pablo (1994). *La Psicología colectiva, un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, Pablo (2000). *La Afectividad colectiva*. México D.F: Taurus.
- Fernández, Roberto (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 38. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604380>
- Guber, Rosana (2011). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Habashi, Janette (2013). Palestinian Children: Authors of Collective Memory. *Children & Society*, 27, 421-433.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Halbwachs, Maurice (1968). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Haudrup, Pia (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18, 165-176.
- Hite, Katherine (2013). *Política y Arte de la Conmemoración: Memoriales en América Latina y España*. Chile: La Mandrágora.
- Ibáñez, Tomás (2001). *Municiones para disidentes. Realidad, verdad, política*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Ibáñez, Tomás (1994). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara. Jalisco: México.
- Iñiguez, Lupicinio (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post-construccionista'. *Athenea Digital*, 8.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores, S. A.
- Kaufman, Susana (2006). Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias. En Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (Comps.). (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Leccardi, Carmen y Feixa, Carles (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última década*, (34), 11-32.
- Liebel, Manfred y Saadi, Iven (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140.
- Maillard, Carolina y Ochoa, Gloria (2014). *Yo soy... Mujeres familiares de detenidos desaparecidos y ejecutados de Paine*. Santiago: Germina, conocimiento para la acción.
- Mannion, Greg (2007). Going Spatial, Going Relational: Why 'listening to children' and children's participation needs reframing. *Discourse*, 28(3), 405 – 420.
- Maureira, Juan René (2008). *Enfrentar con la vida a la muerte. Historias y memorias de la violencia y el Terrorismo de Estado en Paine (1960-2008)* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Chile, Santiago.
- Memorial Paine (2014). *Memorial Paine iniciará talleres de mosaicos sobre identidad local*. Recuperado el 5 de junio de 2015 de <http://www.memorialpaine.org/actividades/memorial-paine-iniciara-talleres-de-mosaicos-sobre-identidad-local/>
- Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria (2013a). *Plan de Gestión para Un Lugar para la Memoria Paine*. Proyecto para Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, Chile.

- Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria (2013b). *Proyecto "Encuentros para la reflexión sobre derechos humanos en Memorial Paine"*. Proyecto para Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, Chile.
- Montenegro, Marisela (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Parker, Ian (2004). Investigación cualitativa. En Banister, Peter; Burman, Erica; Parker, Ian; Taylor, Maye y Tindall, Carol. *Métodos cualitativos en Psicología: una guía para la investigación*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara: México.
- Piper, Isabel (2002). Sobre una práctica que, en el sur, se llama a sí misma Psicología Social Crítica. En Piper, Isabel (Comp.), *Políticas, sujetos y resistencias. Debates y críticas en psicología social*. Santiago de Chile: Ed. Arcis.
- Piper, Isabel (2005) *Obstinaciones de la memoria: la dictadura militar Chilena en las tramas del recuerdo*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- Piper, Isabel (2007). Usos del socioconstruccionismo en Chile. En Kaulino, Adriana y Stecher, Antonio (Eds.). (2008). *Materiales Para Una Cartografía de la Psicología Contemporánea: Tradiciones. Teóricas y Campos Profesionales*. Santiago: Editorial LOM.
- Piper, Isabel (2014). Cátedra de diplomado "Psicología Social Crítica". Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Santiago de Chile.
- Piper, Isabel; Reyes, María José; Fernández, Roberto; Hevia, Evelyn; Badilla, Manuela y Olivari, Alicia (2011). Lugares de memoria en Santiago de Chile: análisis visual de la construcción de sujetos. En César Cisneros (Ed.), *Análisis cualitativo asistido por computadora: teoría e investigación*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Piper, Isabel y Hevia, Evelyn (2012). *Espacio y Recuerdo. Archipiélago de memorias en Santiago de Chile*. Chile, Santiago: Ocho Libros.

- Piper, Isabel; Fernández, Roberto e Íñiguez, Lupicinio (2013). Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. *PSYKHE*, 22(2), 19-31.
- Piper, Isabel; Montenegro, Marisela; Fernández, Roberto y Sepúlveda Mauricio (2015). Places of memory. Visiting experiences in Santiago de Chile. *Aceptado para publicar en Memory Studies*.
- Restrepo, Eduardo (2011). *Técnicas etnográficas*. Recuperado el 25 de junio del 2015, de <http://www.tecnicasetnograficas.ecaths.com/textos/>
- Reyes, María José; Muñoz, Juan y Vázquez, Félix (2013). Políticas de memoria desde los discursos cotidianos: La despolitización del pasado reciente en el Chile Actual. *PSYKHE*, 22(2), 161-173.
- Salomone, Alicia y Cea, Karen (2013). Memoria poética e infancia en la escritura de Antonia Torres y Alejandra del Río. *Aisthesis*, (54), 353-369.
- Sandoval, Juan (2010). Construccinismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista Mad*, (23), 31-37.
- Sarlo, Beatriz (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Scott, Joan (2001). Experiencia. *La ventana*, (13), 42-73.
- Sosa, Cecilia (2011). Queering acts of mourning in the aftermath of Argentina's dictatorship: The Mothers of Plaza de Mayo and Los Rubios (2003). En Druliolle, Vincent y Lessa, Francesca (Eds.), *The Memory of the State of Terrorism in the Southern Cone: Argentina, Chile, and Uruguay*. New York: Palgrave.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1984/2000). Introducción ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (1 Reimpresión en España). 15-30. Barcelona: Paidós.

- Vázquez, Félix (2001). *La Memoria como acción social*. España, Barcelona: Paidós
- Veneros, Diana y Toledo, María (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 199-220.
- Vergara, María y Tocornal, Ximena (1998). *La memoria del régimen militar. Un análisis psicosocial desde la perspectiva socioconstruccionista*. Recuperado el 26 de julio de 2014, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/di-uaris/20120921040402/tocor.pdf>
- Vergara, Ana (2009). La intervención social como conflicto. El caso de la infancia y juventud en Chile. *El Observador*, (3), 19-35.
- Vergara, Ana; Peña, Mónica; Chávez, Paula y Vergara, Enrique (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Vidal, Tomeu y Pol, Enric (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297.
- Viú, Daniel y Buzaglo, Alejandra (2006). No hay punto final. Los Derechos Humanos y las marcas en el espacio público. Recuperado el 29 de Septiembre de 2013, de http://www.viubuzaglo.com.ar/publicaciones/No_hay_punto_final.pdf
- Wiesenfeld, Esther (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 30, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002303>

11. ANEXOS

Relato Encuentro Educativo para Media¹¹

Actividad 1: Bienvenida y relato inicial

Objetivos:

- Que los alumnos conozcan el Memorial Paine, por qué existe y cuál es su significancia.
- Que los alumnos reflexionen sobre lo que pasó en Paine durante la dictadura, teniendo en consideración las características particulares del contexto.
- Que los alumnos y docentes realicen una reflexión sobre Derechos Humanos y la importancia de hacer memoria.

Duración de la visita: 60 minutos

Metodología: Al recibir a los y las estudiantes, se les saluda a la entrada del Memorial, y se les pide que hagan un breve recorrido por los mosaicos, luego se les guía hacia ágora central, lugar donde se inician las actividades:

¿Qué les llamó la atención? ¿Qué sienten al estar aquí? ¿Qué creen que se busca expresar en este espacio? ¿Les gusta cómo está construido?

[Es recomendable empezar esta parte del relato preguntando a los visitantes si conocen algo del memorial o han escuchado hablar de él, o incluso a partir de lo que ven, de qué creen, de que se trata]

¿Qué saben del Memorial? ¿Alguno de ustedes lo conocía o había venido para acá?

El Memorial se construye en honor a los 70 hombres que murieron durante la dictadura militar en 1973. Está compuesto por 70 mosaicos que representan a cada una de las personas desaparecidas y ejecutadas por la dictadura militar, éstos fueron construidos por las mismas familias a partir de lo que recordaban y lo que querían representar de ellos.

¿Qué piensan sobre los postes de madera?

Los postes de madera que conforman un bosque de casi mil postes simbolizan a la comunidad de Paine. La razón de que la altura de estos postes sea distinta es porque simbolizan la geografía de Paine: la unión de la cordillera de los andes, el valle y la cordillera de la costa. Ahora, si miran bien, pueden ver que entre medio de los postes hay muchos espacios vacíos. Esos espacios vacíos simbolizan la ausencia, es decir, la desaparición de cada uno de los hombres ejecutados en Paine. Y en cada uno de esos espacios, las familias

¹¹ Documento interno de trabajo del Equipo de Educación y Visitas Guiadas. Este documento no es la estructura definitiva de los encuentros educativos, sino su guía. Es revisado y modificado constantemente por el Equipo de Educación en su práctica.

crearon un mosaico para plasmar, no cómo murió esa persona, sino como era él antes de que se lo llevaran.

Para entender el objetivo del memorial es necesario comprender que este se creó por la necesidad de los familiares de estas personas de contar con un espacio para recordar a sus víctimas. De este modo, cada mosaico que hay en el memorial, es un pequeño homenaje en el cual las familias han plasmado su historia y el recuerdo de su familiar ausente. Ejemplos de estos elementos son las representaciones de personas, sus rostros o sus actividades, que apuntan a recordar a la persona y su rol familiar, por ejemplo, de papá o de hijo.

¿Qué saben sobre lo que ocurrió en Paine y qué recuerda el memorial?

Hasta principios de los años 60', la vida en el campo chileno se caracteriza porque todavía prima mucho la figura del patrón o latifundistas que ejercen el dominio sobre los inquilinos que viven dentro de sus tierras y las trabajan en malísimas condiciones. Es una sociedad altamente jerarquizada, en la que el patrón se encuentra en la cúspide de la jerarquía, y apoyándose en la figura del capataz y del mayordomo, ejerce un dominio directo e irrestricto sobre los campesinos, los que deben una obediencia ciega a sus superiores. Esto producía un fuerte malestar entre los trabajadores, lo que iba acompañado de demandas de tierra y mejoras en las condiciones laborales.

De acuerdo a la actividad que se les pidió para la casa en la inducción, ¿qué les contaron sus familiares sobre la reforma agraria?

En 1962 (durante el gobierno de Alessandri), se inició el proceso de la Reforma Agraria, donde el Estado de Chile tomó esas tierras que no estaban siendo utilizadas y se las entregó a los campesinos. Como los campesinos tenían muchos problemas para subsistir, ya que su calidad de vida era precaria, el hecho de que el Estado le entregara tierras para que ahora vivieran de ella sin tener que trabajar para el patrón, era su gran oportunidad para que pudieran acceder a mejores cosas, como mejor educación, mejor salud, etc. Por eso fue que muchos campesinos, en su mayoría hombres, se organizaron para trabajar esas tierras entre todos colectivamente y repartirse lo que ganaran después. Así se fundaron los llamados "asentamientos campesinos" en distintas localidades de Paine.

¿Podríamos considerar esta acción como un movimiento social? ¿Conocen ustedes algunos ejemplos de movimientos sociales o personas que se organicen para luchar por sus derechos? ¿Han participado ustedes en algún movimiento social?

¿Qué creen que ocurrió cuando a los dueños perdieron algunas de sus tierras?

Muchos de los dueños de las haciendas no querían perder esas tierras que se les expropiaron, pues en ese entonces la tierra era un símbolo de poder. Cuando se produjo el golpe militar los dueños de las tierras buscaron recuperar sus tierras y castigar a aquellos que antes se las habían quitado. Así, civiles hicieron listas con los nombres de las personas

que participaron del proceso de reforma agraria, especialmente los líderes de los asentamientos, campesinos, y hacia militantes de la Unidad Popular y del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR).

Con esas listas carabineros, militares y civiles de la zona los secuestraron, a algunos desde sus propias casas, con paradero desconocido para ejecutarlos y luego desaparecerlos. Se sabe que son actualmente 70 víctimas, todas hombres, donde algunas de ellas fueron asesinadas y en otros casos, aún se desconoce dónde están sus cuerpos, siendo detenidos desaparecidos.

¿Alguien tiene alguna duda o pregunta? No tengan miedo de decir lo que piensan, acá estamos aprendiendo.

Represión en Paine y sus efectos:

Para entender la dimensión de la represión en Paine es necesario tener 3 características en cuenta:

En Paine todo funciona en torno a la vecindad, todos se conocen entre sí, de modo que cuando ocurre el golpe se da la situación de que el que es tomado prisionero, golpeado o torturado conoce al que se lo está llevando.

¿Qué efectos creen ustedes que produjo esto? ¿De qué manera cambian las relaciones entre las personas? Si lo comparan con cómo se vive ahora, pensando en sus familias y entorno ¿Creen que ha cambiado? ¿En qué? ¿Por qué? [Si no aparece el tema de la confianza preguntar ¿hoy las personas pueden confiar entre ellas?

Que la represión fue una respuesta a la Reforma Agraria, por tanto, a quien se llevan o quien desaparece es precisamente el campesino/trabajador que había recibido parte de estas tierras. De ahí que se establezca de que la violencia que se ejerció fue en forma de venganza. Esto explica también el hecho de que todos los desaparecidos sean hombres y en su gran mayoría, también jefes de hogar. Pero además, la represión se extendió a personas que sin ser campesinos se involucraron en la lucha por el respeto a los trabajadores agrícolas, quienes manifestaron su rechazo a las acciones que los terratenientes organizaron en contra de la Reforma Agraria y en contra del Gobierno de Allende. El 70% de los detenidos no tenía militancia política conocida, los que fueron arrestados en grupos en los asentamientos donde trabajaban o en sus casas. Las edades de las víctimas fluctuaban entre 20 y 40 años, siendo la mayoría casados y padres de familia.

Con todo esto, ¿qué creen ustedes que pasó con las familias, si estos hombres eran quienes mantenían el hogar? ¿Qué creen que pasó con los hijos de esas familias si

el que trabajaba ya no está? ¿Pueden seguir estudiando? ¿Quién tiene que asumir el sustento de la familia?

El núcleo familiar se descompone totalmente cuando el padre que lleva el dinero y la comida al hogar desaparece. De ahí que muchos de esos hijos hayan tenido que dejar de estudiar y las madres salir de sus casas para buscar con qué alimentar a sus hijos.

Pero el problema va más allá de eso, y es que todas esas familias afectadas, además de quedar en la pobreza, tuvieron que afrontar por muchos años la carga de llevar una especie de etiqueta que los tildaba de terroristas, lo cual era muchas veces un impedimento no sólo para buscar trabajo o conseguir ayuda, sino que también porque vivían con el constante miedo de que tal vez podían llevarse a otro miembro de su familia o incluso a ellos mismos.

Por otro lado, quienes ejercen esa represión son principalmente los civiles en apoyo de carabineros, es decir, por los propios habitantes de Paine, que muchas veces se instalaron incluso en la comisaría de carabineros a ejercer la tarea de reprimir. Así entonces, la mayoría de los crímenes o violaciones a los derechos humanos son ejecutados por los capataces de los fundos por mandato de los terratenientes, que eran quienes hacían las listas de personas que quería eliminar. Los terratenientes no se mancharon las manos con la sangre derramada a raíz de tanta violencia y asesinato.

Si los carabineros eran quienes estaban participando en las desapariciones, ¿a quienes se podía pedir ayuda para buscar a estas personas? ¿Qué hacemos si es que no hay instituciones en las cuales confiar? Si pensamos hoy en día ¿podemos confiar en las Instituciones?

Búsqueda, Justicia y Verdad

¿Qué es lo que creen ustedes que hicieron las familias cuando desaparece uno de los suyos? ¿Qué harían ustedes si su padre o algún familiar nunca volvieran a aparecer? ¿Tratarían de encontrarlo?

Durante años las familias realizan un largo e incesante esfuerzo en búsqueda de su pariente desaparecido, intentan ubicarlos recurriendo a las instancias aparentemente legales del Estado, sin encontrar respuesta, guardando así la esperanza de que estuviesen detenidos y de que en algún momento volverían a casa.

Son principalmente las esposas y las madres quienes se organizan en la búsqueda y que en el año 1974 presentan el primer recurso de amparo en favor de sus familiares, ellas se mantienen permanentemente visitando los Tribunales de Justicia en búsqueda de una respuesta. A partir de estas acciones de búsqueda de los desaparecidos se crea un movimiento que hasta hoy en día continúa en pro de la Verdad y la Justicia: la "Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y Ejecutados de Paine".

Entonces, ¿por qué creen que se formó un Agrupación de Derechos Humanos en Paine? ¿Es importante? ¿Por qué?

La Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y ejecutados de Paine, se organizó en 1973, ellos han luchado por saber la verdad de lo sucedido con sus familiares y porque haya justicia por estos crímenes. Así con el retorno a la democracia en 1990, el Estado chileno reconoce sus crímenes, ya que los asesinatos y desapariciones fueron cometidos por los propios carabineros y militares, y como una forma de reparación a las familias, impulsa lo que se llama “políticas de reparación”, esto significa que el Estado trata de restaurar el daño que hizo mediante distintas acciones (como hacer un memorial). Así, junto con la lucha de las familias por tener un lugar donde recordar a sus esposos, hijos, padres, reconocido por el Estado, se construye el Memorial de Paine en recuerdo de las víctimas, el que es inaugurado el año 2008.

Derechos humanos

¿Qué piensan de esta forma de recordar a las víctimas por parte de los familiares? ¿Qué creen que busca el memorial? ¿Creen que tiene alguna importancia? ¿Por qué?

Pero el memorial también tiene otro rol a partir de esa necesidad de recordar, que es el de proteger los derechos humanos.

¿Qué pasó con las personas que se recuerdan acá? ¿Qué pasó con sus derechos?

Las personas que recordamos en el memorial fueron vulneradas en sus derechos.

Para entender este rol del memorial es necesario entender primero que los derechos humanos son aquellos derechos que son inherentes a toda persona sólo por el hecho de ser una persona, sin diferenciar entre nacionalidad, sexo, raza, origen étnico, religión o cualquier otra condición. Estos derechos son para todos y todas por igual, y por eso no se pueden suprimir ni arrebatar. Además son colectivos, es decir, que el ejercicio de mis derechos siempre compromete simultáneamente al otro, por ello es necesario entender que mis derechos nunca pueden pasar por sobre el derecho de los demás.

¿Qué derechos conocen ustedes? ¿Ustedes saben cuáles son sus derechos?

Entre los principales derechos tenemos el derecho a libertad y la igualdad, el derecho a no ser discriminados, el derecho a la vida, al buen trato, a la libertad de expresión, el derecho a la familia y también el derecho a la libertad de pensamiento.

Por eso si yo molesto a otra persona ya sea porque es peruano o porque es negro o niña, se considera discriminación: porque ninguno tiene derecho a burlarse de los demás solo porque son distintos. Porque eso significa violar o pasar a llevar sus derechos. En este mismo contexto, puede que yo no moleste a la otra persona, pero si veo que alguien lo

molesta y no hago nada por contribuir a terminar con esa situación, me vuelvo cómplice también de esa acción.

A modo de reflexión, ¿qué pasa cuando una persona o un grupo social quieren luchar por un Derecho y los demás no están de acuerdo? ¿Qué harían ustedes para resolver este conflicto? Apuntar a que la aplicación y defensa de los Derechos Humanos no es algo sencillo, que necesita de límites y consensos.

¿Por cuáles derechos creen ustedes que estaban luchando los campesinos de Paine, dentro de la Reforma Agraria?

Los campesinos luchaban por la tenencia de sus tierras para poder trabajarlas pero de una forma colectiva, para llevar a cabo una vida digna pudiendo revertir las relaciones laborales jerárquicas y abusivas con los patrones que se daban anteriormente. Esto permite el derecho a ser dueños de sus propias tierras y también el derecho a organizarse socialmente mediante los asentamientos de las distintas localidades de Paine.

Y la Agrupación ¿lucha por algún derecho?

Luchan por el derecho a la verdad, a la justicia, a la vida, a la organización política, y para poder recordar y reconocer a sus víctimas.

Cierre

¿Es necesario hacer memoria en Paine? ¿Cuál es la relación de esto con la importancia de los Derechos Humanos?

A partir de todo esto, el memorial lo que busca finalmente es ser un espacio para conservar los recuerdos de todas esas personas que vieron sus derechos pasados a llevar. Pero también busca convertirse en una forma de contribuir a que nunca más se violen los derechos de las personas sólo por pensar distinto o por querer una vida mejor.

Considerando todo lo que les hemos contado, ¿ustedes qué creen que ha cambiado o que se ha mantenido? ¿Cómo creen que es la vida en Paine (campo) actualmente? ¿Cómo son las relaciones laborales? ¿Qué derechos no se respetan hoy? ¿qué movimientos sociales luchan por estos derechos?

Actividad 2: Compromiso por un Nunca Más

Objetivo:

Reflexionar sobre los derechos humanos, su vulneración y promoción, como parte de nuestro cotidiano local y nacional, con el fin de que los participantes puedan realizar un compromiso grupal en relación al “Nunca Más”.

Duración: 30 minutos

Materiales: Cartulinas, Recortes de noticias, Plumones.

Metodología:

Invitar a los estudiantes a formar grupos de X personas para conversar y reflexionar sobre algunas noticias actuales que se relacionan con la temática de Derechos Humanos. Presentar distintos criterios de discriminación para que los participantes puedan vincularlos con las noticias escogidas.

Analizar estas noticias en base a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué derechos se están vulnerando/defendiendo? (criterios)
2. A partir de los criterios que mostramos acá, ¿conoces alguien o te has sentido discriminado por alguno de estos? (mencionar algún criterio) ¿en qué situaciones hemos vulnerado los derechos de los demás?
3. ¿Cómo aportamos nosotros/curso a la promoción del respeto de los derechos humanos?

Producto

Invitar a los estudiantes a realizar un compromiso grupal en relación a la noticia y la promoción de Derechos Humanos y Nunca Más, bajo la siguiente consigna:

“Nosotros nos comprometemos a Nunca Más...”

Posteriormente los grupos deberán presentar su compromiso, exponiendo a sus compañeros cómo llegaron a él, sobre qué discutieron, y cómo vincularon su noticia con esto.

Actividad 3: Derechos humanos e historia local

Objetivo: Reconocer la importancia de la no discriminación y el respeto por los derechos de las personas a partir de la experiencia local de Paine.

Duración: 25 minutos

Metodología: [Formando los mismos grupos de la actividad anterior]

Al vivir en sociedad, debemos aceptar y valorar la diversidad que nos rodea, debemos aceptarnos como somos y aprender a convivir entre todos y todas, valorando y respetando la dignidad de todas las personas. Lo que sucedió aquí en Paine tiene que ver con esto. Llegó un momento en que las personas que vivían acá, campesinos y patrones, dejaron de respetarse unas a otras, no se dio importancia a la vida de esas personas ni se respetaron sus derechos fundamentales. En este caso, fueron más importantes los intereses particulares que la vida de estas personas que están representadas aquí. Eso es lo que no tiene que suceder. No hay cosa más importante que respetar la vida nuestra y del resto.

[Luego, guiar a los y las estudiantes hacia el sector que corresponda la escuela (Liceo Bárbara Kast – Paine Centro, 24 de abril, Nuevo Sendero; Liceo M. Carvajal - Huelquén;

Senderos de Culitrín – Chada, El Escorial, Culitrín) y hacer un breve recorrido por los mosaicos del sector correspondiente]

[Enfatizar] Cada uno de los mosaicos representa a una persona que fue víctima de la dictadura, y que cada mosaico fue hecho de acuerdo a lo que quiso representar cada familia. Ahora vamos a hacer otra actividad. Vamos a hacer los mismos grupos anteriores y cada grupo va a elegir el mosaico que más les llame la atención. Tienen 10 minutos para que elegir y, al sonido del pito, todos y todas tienen que volver nuevamente aquí. Recuerden que, como cada mosaico representa una persona, no se pueden pisar.

[Una vez que nos hayamos reunido, recorrer cada mosaico escogido, y preguntar]

¿Qué mosaico escogieron? ¿Por qué lo escogieron? ¿Qué elementos les llama la atención? ¿Qué creen ustedes que significa el mosaico? ¿Qué creen que se quiso representar? ¿Cómo contribuye el mosaico a la preservación de la memoria?

[A los/as otros/as compañeros/as] **¿Qué les parece el mosaico que escogieron sus compañeros? ¿Qué les llama la atención?**

Finalizar con reflexión acerca del respeto por los derechos de las personas, su dignidad y su vida, que nada justifica la vulneración de derechos de las otras personas, menos su desaparición o asesinato, preguntándoles **¿Por qué es importante recordar?, ¿Por qué es necesario que conozcan lo ocurrido? ¿Cuál es la importancia de la memoria y de construir una cultura de derechos humanos? ¿Cuál es la importancia de que las nuevas generaciones nos sumemos a estas iniciativas?**, para concluir con una reflexión acerca del respeto por los derechos de las personas, su dignidad y su vida, que nada justifica la vulneración de derechos de las otras personas, menos su desaparición o asesinato. También señalar la importancia de la memoria para que estas cosas nunca más ocurra.

FIN DE VISITA

Relato Encuentro Educativo para Básica¹²

Actividad 1: Bienvenida y relato inicial

Objetivos:

- Que los alumnos conozcan el Memorial Paine, por qué existe y cuál es su significancia.
- Que los alumnos reflexionen sobre lo que pasó en Paine durante la dictadura, teniendo en consideración las características particulares del contexto.
- Que los alumnos y docentes realicen una reflexión sobre Derechos Humanos y la importancia de hacer memoria.

Duración de la visita: 60 minutos

Metodología: Al recibir a los y las estudiantes, se les saluda a la entrada del Memorial, y se les pide que hagan un breve recorrido por los mosaicos, luego se les guía hacia ágora central, lugar donde se inician las actividades:

¿Qué les llamó la atención? ¿Qué sienten al estar aquí? ¿Qué creen que se busca expresar en este espacio? ¿Les gusta cómo está construido?

[Es recomendable empezar esta parte del relato preguntando a los visitantes si conocen algo del memorial o han escuchado hablar de él, o incluso a partir de lo que ven, de qué creen, de que se trata]

¿Qué saben del Memorial? ¿Alguno de ustedes lo conocía o había venido para acá?

El Memorial se construye en honor a los 70 hombres que murieron durante la dictadura militar en 1973. Está compuesto por 70 mosaicos que representan a cada una de las personas desaparecidas y ejecutadas por la dictadura militar, éstos fueron construidos por las mismas familias a partir de lo que recordaban y lo que querían representar de ellos.

¿Qué piensan sobre los postes de madera?

Los postes de madera que conforman un bosque de casi mil postes simbolizan a la comunidad de Paine. La razón de que la altura de estos postes sea distinta es porque simbolizan la geografía de Paine: la unión de la cordillera de los andes, el valle y la cordillera de la costa. Ahora, si miran bien, pueden ver que entre medio de los postes hay muchos espacios vacíos. Esos espacios vacíos simbolizan la ausencia, es decir, la desaparición de cada uno de los hombres ejecutados en Paine. Y en cada uno de esos espacios, las familias crearon un mosaico para plasmar, no cómo murió esa persona, sino como era él antes de que se lo llevaran.

¹² Documento interno de trabajo del Equipo de Educación y Visitas Guiadas de Memorial Paine. Este documento no es la estructura definitiva de los encuentros educativos, sino su guía. Es revisado y modificado constantemente por el Equipo de Educación en su práctica.

Para entender el objetivo del memorial es necesario comprender que este se creó por la necesidad de los familiares de estas personas de contar con un espacio para recordar a sus víctimas. De este modo, cada mosaico que hay en el memorial, es un pequeño homenaje en el cual las familias han plasmado su historia y el recuerdo de su familiar ausente. Ejemplos de estos elementos son las representaciones de personas, sus rostros o sus actividades, que apuntan a recordar a la persona y su rol familiar, por ejemplo, de papá o de hijo.

¿Qué saben sobre lo que ocurrió en Paine y qué recuerda el memorial?

En el campo, las personas vivían en haciendas, que eran terrenos muy grandes donde algunos trabajaban parte de esa tierra, aunque no toda. Además, las personas que vivían en el campo lo hacían en muy malas condiciones. Entonces, en 1962 (durante el gobierno de Alessandri), se inició el proceso que se llamó la Reforma Agraria, donde el Estado de Chile tomó esas tierras que no estaban siendo utilizadas y se las entregó a los campesinos.

Como los campesinos tenían muchos problemas para subsistir, ya que su calidad de vida era muy mala (precaria), el hecho de que el Estado le entregara tierras para que ahora vivieran de ella sin tener que trabajar para alguien más (el patrón), era su gran oportunidad para que pudieran acceder a mejores cosas, como mejor educación, mejor salud, etc. Por eso fue que muchos campesinos, en su mayoría hombres, se organizaron para trabajar esas tierras entre todos colectivamente y repartirse lo que ganaran después. Así se fundaron los llamados “asentamientos campesinos” en distintas localidades de Paine. ¿Ustedes conocen el 24 de Abril o El Escorial o el Nuevo Sendero? Eso es un asentamiento.

De acuerdo a la actividad que se les pidió para la casa en la inducción, ¿qué les contaron sus familiares sobre la reforma agraria?

Muchos de los dueños de las haciendas no querían perder esas tierras que se les sacaron (expropiaron), pues en ese entonces la tierra era un símbolo de poder. Cuando se produjo el golpe militar los dueños de las tierras (latifundistas) buscaron recuperar sus tierras y castigar a aquellos que antes se las habían quitado. Así, civiles hicieron listas con los nombres de las personas que participaron del proceso de reforma agraria, especialmente los líderes de los asentamientos y de partidarios del gobierno de Salvador Allende.

¿Saben quién es Salvador Allende? (Salvador Allende fue un presidente de Chile elegido democráticamente en el año 1970, representaba al partido socialista (de izquierda) y su gobierno fue interrumpido por Augusto Pinochet en el año 1973).

Con esas listas carabineros, militares y civiles de la zona los secuestraron, a algunos desde sus propias casas, con paradero desconocido para ejecutarlos y luego desaparecerlos. Se sabe que son actualmente 70 víctimas, todas hombres, donde algunas de ellas fueron asesinadas y en otros casos, aún se desconoce dónde están sus cuerpos, siendo detenidos desaparecidos.

¿Alguien tiene alguna duda o pregunta? No tengan miedo de decir lo que piensan, acá estamos aprendiendo.

Efectos de la represión

[Sería bueno que el guía no contara directamente los efectos de la represión sino más bien que fuese capaz de lograr, por medio de preguntas y datos guías, que los niños dedujeran libremente dichos efectos]

Como toda la gente de la comunidad de Paine se conocía, ¿qué creen que puede haber pasado entre los vecinos? [Comodín: ¿Puede perderse la confianza entre ellos?]

Como en Paine todos se conocían, son los mismos vecinos quienes detienen a los campesinos de los asentamientos. Esto produjo que las personas de Paine dejaran de confiar libremente las unas en las otras, e incluso en instituciones, como los carabineros. Pues quienes se encargan de realizar esa represión son principalmente los civiles en apoyo de carabineros, es decir, por los propios habitantes de Paine, que muchas veces se instalaron incluso en la comisaría de carabineros a ejercer la tarea de reprimir. El hecho de que víctimas y victimarios se conozcan destruye la forma de vida colectiva que existía en Paine, es decir, que los vecinos se dividen de forma tan brutal que muchas veces, los parientes de las familias afectadas por la dictadura cortaron su relación familiar con ellas. Toda la vida colectiva y compartida se termina.

Si antes del golpe eran los hombres los que trabajaban la tierra y mantenían la casa, y fueron ellos a quienes se llevaron ¿Qué creen ustedes que pasó con esas familias? ¿Qué rol tiene que asumir la madre? ¿Qué pasa con esos hijos?

El núcleo familiar se descompone totalmente cuando el padre que lleva el dinero y la comida al hogar desaparece. De ahí que muchos de esos hijos hayan tenido que dejar de estudiar y las madres salir de sus casas para buscar con qué alimentar a sus hijos.

Pero el problema va más allá de eso, y es que todas esas familias afectadas, además de quedar en la pobreza, tuvieron que afrontar por muchos años la carga de llevar una especie de etiqueta que los tildaba de terroristas, lo cual era muchas veces un impedimento no sólo para buscar trabajo o conseguir ayuda, sino que también porque vivían con el constante miedo de que tal vez podían llevarse a otro miembro de su familia o incluso a ellos mismos.

¿Qué es lo que creen ustedes que hicieron las familias cuando desaparece uno de los suyos?

En el caso de que no contesten se les realiza la siguiente pregunta (comodín): ¿Qué harían ustedes si su padre o algún familiar nunca volvieran a aparecer? ¿Tratarían de encontrarlo?

Todas esas familias buscaron por muchos años el paradero de sus padres o esposos perdidos. Y para esa búsqueda todas las esposas y madres se organizaron para buscarlos pero nunca los encontraron. Es por ello que hoy aún se dice que estas personas se encuentran en calidad de “detenidos desaparecidos”, porque nunca encontraron sus cuerpos y el movimiento que a la fecha sigue tratando de encontrarlos es la “Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y Ejecutados de Paine”.

Entonces, ¿por qué creen que se formó un Agrupación de Derechos Humanos en Paine? ¿Es importante? ¿Por qué?

La Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y ejecutados de Paine, se organizó en 1973, ellos han luchado por saber la verdad de lo sucedido con sus familiares y porque haya justicia por estos crímenes. Así con el retorno a la democracia en 1990, el Estado chileno reconoce sus crímenes, ya que los asesinatos y desapariciones fueron cometidos por los propios carabineros y militares, y como una forma de reparación a las familias, impulsa lo que se llama “políticas de reparación”, esto significa que el Estado trata de restaurar el daño que hizo mediante distintas acciones (como hacer un memorial). Así, junto con la lucha de las familias por tener un lugar donde recordar a sus esposos, hijos, padres, reconocido por el Estado, se construye el Memorial de Paine en recuerdo de las víctimas, el que es inaugurado el año 2008.

Derechos humanos

¿Qué piensan de esta forma de recordar a las víctimas por parte de los familiares? ¿Qué creen que busca el memorial? ¿Creen que tiene alguna importancia? ¿Por qué?

Pero el memorial también tiene otro rol a partir de esa necesidad de recordar, que es el de proteger los derechos humanos.

¿Qué pasó con las personas que se recuerdan acá? ¿Qué pasó con sus derechos?

Las personas que recordamos en el memorial fueron vulneradas en sus derechos.

Para entender este rol del memorial es necesario entender primero que los derechos humanos son aquellos derechos que le pertenecen [son inherentes] a toda persona sólo por el hecho de ser una persona, sin diferenciar entre nacionalidad, sexo, raza, origen étnico, religión o cualquier otra condición. Estos derechos son para todos y todas por igual, y por eso no se pueden suprimir ni arrebatar. Además son colectivos, es decir, que el ejercicio de mis derechos siempre compromete simultáneamente al otro, por ello es necesario entender que mis derechos nunca pueden pasar por sobre el derecho de los demás.

¿Qué derechos conocen ustedes? ¿Ustedes saben cuales son sus derechos?

Entre los principales derechos tenemos el derecho a libertad y la igualdad, el derecho a no ser discriminados, el derecho a la vida, al buen trato, a la libertad de expresión, el derecho a la familia y también el derecho a la libertad de pensamiento.

Por eso si yo molesto a otra persona ya sea porque es peruano o porque es negro o niña, se considera discriminación: porque ninguno tiene derecho a burlarse de los demás solo porque son distintos. Porque eso significa violar o pasar a llevar sus derechos. En este mismo contexto, puede que yo no moleste a la otra persona, pero si veo que alguien lo molesta y no hago nada por contribuir a terminar con esa situación, me vuelvo cómplice también de esa acción.

¿Por cuáles derechos creen ustedes que estaban luchando los campesinos de Paine, dentro de la Reforma Agraria?

Los campesinos luchaban por mejorar las condiciones de vida para tener un buen trabajo donde era importante mejorar las relaciones con sus patronos-jefes quienes muchas veces abusaban de los ellos. Gracias a esta lucha y a la iniciativa de reunirse organizándose socialmente en los llamados “asentamientos”, los campesinos tienen la oportunidad y el derecho a ser dueños de sus propias tierras en las que se dedicaron a trabajar.

Y la Agrupación ¿lucha por algún derecho?

Luchan por el derecho a la verdad, a la justicia, a la vida, a la organización política, y para poder recordar y reconocer a sus víctimas.

Cierre:

A partir de todo esto, el memorial lo que busca finalmente es ser un espacio para conservar los recuerdos de todas esas personas que vieron sus derechos pasados a llevar. Pero también busca convertirse en una forma de contribuir a que nunca más se violen los derechos de las personas sólo por pensar distinto o por querer una vida mejor.

¿Es importante preservar la memoria de lo que pasó, que no olvidemos lo sucedido? ¿Por qué?

La idea de preservar la memoria que estas experiencias y todo lo que les sucedió, tanto a los campesinos asesinados como a sus familias, nunca más se repita en Chile.

Actividad: Discriminación y Derechos Humanos

Tema: Discriminación.

Objetivo: Reconocer la importancia del respeto a la dignidad de la persona, mostrando que todos y todas somos iguales, lo que nos hace convivir en una mejor sociedad, más justa y democrática.

Material: Cartulinas con estereotipos.

Duración: 20 Min. Aprox.

Metodología: Ahora vamos a hacer un juego. Si alguien quiere decir algo o tiene alguna duda, que no sienta vergüenza en preguntar porque estamos para resolvérselas.

[En este momento, entregar a cada niño/a un cartel con algún estereotipo o rol al azar, positivos y negativos –Negro, Europeo, Mapuche, Feo, Gorda, Flaca, Peruano, Pobre, Rubio, Bien vestido, Gay, Lesbiana, Mujer, Gitano, Judía, Musulmán, Guatón, Cabezón, Chino, Ciega, Cojo, Estudioso, Porra, Vieja, Tonto, Inteligente, etc.]

Bien, a cada uno de ustedes les vamos a asignar un número y van a formar grupos. [Asignar arbitrariamente números al estudiantado].

Que pasen todos los “3” hacia adelante. [Hacia los “3”, que cada uno elija cuatro niños] Cada uno/a de ustedes debe elegir, entre sus compañeros y compañeras, a 4 niños/as a partir de lo que señala su cartel. Ya que están formados los grupos, vamos a responder algunas preguntas. [A continuación de haber escogido a sus compañeros, se les formularán algunas preguntas en relación a la elección que hicieron ellos]

¿Por qué les causa risa la etiqueta que les tocó?

¿Qué sintieron cuando les entregamos las etiquetas?

¿Quién se sintió incómodo con la etiqueta que le tocó? ¿Por qué?

¿A quién le gustó su etiqueta? ¿Por qué?

¿Crees que en el mundo se respetan a todas las personas?

¿Cómo crees que tú que podemos ayudar a vivir en una sociedad que no discrimine?

¿Ustedes conocen a alguien que lo molesten por cómo es, por cómo piensa, cómo se viste, dice o actúa?

Es importante no discriminar, respetar a las personas y saber que todos y todas somos diferentes. La diversidad es propia de los seres humanos. La no discriminación y el respeto por las personas se sustenta en los Derechos Humanos, que cada una y uno de nosotros posee. Por esta razón, nadie puede vulnerar nuestros derechos, tratarnos mal porque no les caemos bien o porque somos diferentes. Pero nosotros tampoco podemos discriminar, o pasar a llevar a una persona porque no nos gusta lo que nos dice o no piensa igual que nosotros. Debemos aceptarnos como somos y reconocer nuestro valor como personas, como seres humanos que somos desde nuestra diversidad.

¿Qué piensas qué le pasa a una persona que vive con esa etiqueta, que siempre los o las molestan? ¿Qué harías tú si ves que están molestando a alguien? ¿Lo defenderías?

Los derechos humanos no sólo se pueden vulnerar porque nosotros mismos molestemos, maltratemos o discriminemos a otra persona por ser o pensar diferente, sino también si conocemos personas a quienes molestan o discriminan y no hacemos nada al respecto. Así nosotros también podemos vulnerar los derechos de otras personas si no nos hacemos cargo de lo que sucede en nuestro entorno, más allá de nuestra familia y amistades. Cada

uno de nosotros somos personas que vivimos en sociedad y debemos hacer todo lo posible para que todos y todas podamos vivir mejor.

Actividad 3: Derechos humanos e historia local

Objetivo: Reconocer la importancia de la no discriminación y el respeto por los derechos de las personas a partir de la experiencia local de Paine.

Duración: 25 minutos

Metodología: [Formando los mismos grupos de la actividad anterior]

Al vivir en sociedad, debemos aceptar y valorar la diversidad que nos rodea, debemos aceptarnos como somos y aprender a convivir entre todos y todas, valorando y respetando la dignidad de todas las personas. Lo que sucedió aquí en Paine tiene que ver con esto. Llegó un momento en que las personas que vivían acá, campesinos y patrones, dejaron de respetarse unas a otras, no se dio importancia a la vida de esas personas ni se respetaron sus derechos fundamentales. En este caso, fueron más importantes los intereses particulares que la vida de estas personas que están representadas aquí. Eso es lo que no tiene que suceder. No hay cosa más importante que respetar la vida nuestra y del resto.

[Luego, guiar a los y las estudiantes hacia el sector que corresponda la escuela (Liceo Bárbara Kast – Paine Centro, 24 de abril, Nuevo Sendero; Liceo M. Carvajal - Huelquén; Senderos de Culitrín – Chada, El Escorial, Culitrín) y hacer un breve recorrido por los mosaicos del sector correspondiente]

[Enfatizar] Cada uno de los mosaicos representa a una persona que fue víctima de la dictadura, y que cada mosaico fue hecho de acuerdo a lo que quiso representar cada familia. Ahora vamos a hacer otra actividad. Vamos a hacer los mismos grupos anteriores y cada grupo va a elegir el mosaico que más les llame la atención. Tienen 10 minutos para que elegir y, al sonido del pito, todos y todas tienen que volver nuevamente aquí. Recuerden que, como cada mosaico representa una persona, no se pueden pisar.

[Una vez que nos hayamos reunido, recorrer cada mosaico escogido, y preguntar]

¿Qué mosaico escogieron? ¿Por qué lo escogieron? ¿Qué elementos les llama la atención? ¿Qué creen ustedes que significa el mosaico? ¿Qué creen que se quiso representar? ¿Cómo contribuye el mosaico a la preservación de la memoria?

[A los/as otros/as compañeros/as] **¿Qué les parece el mosaico que escogieron sus compañeros? ¿Qué les llama la atención?**

Finalizar con reflexión acerca del respeto por los derechos de las personas, su dignidad y su vida, que nada justifica la vulneración de derechos de las otras personas, menos su desaparición o asesinato, preguntándoles **¿Por qué es importante recordar?, ¿Por qué es necesario que conozcan lo ocurrido? ¿Cuál es la importancia de la memoria y de**

construir una cultura de derechos humanos? ¿Cuál es la importancia de que las nuevas generaciones nos sumemos a estas iniciativas?, para concluir con una reflexión acerca del respeto por los derechos de las personas, su dignidad y su vida, que nada justifica la vulneración de derechos de las otras personas, menos su desaparición o asesinato. También señalar la importancia de la memoria para que estas cosas nunca más ocurra.

FIN DE VISITA



CONSENTIMIENTO DE AUTORIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN

INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

El propósito de este documento es solicitar la autorización de el/la coordinador/a del Equipo de Educación y Visitas Guiadas de la Corporación Memorial Paine para la entrada a terreno de las investigadoras dentro del marco del estudio “*Memoria e Infancia en Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria*”. Esta investigación es desarrollada por estudiantes memoristas del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile y apoyada por el FONDECYT Regular N°1140809. La firma de este documento en dos ejemplares implica autorizar la entrada a terreno.

Este estudio tiene como propósito conocer y reflexionar sobre las memorias que construyen los/as niños/as asistentes a las actividades llamadas “*Encuentros para la reflexión sobre derechos humanos*” (encuentros educativos) realizadas en el año 2014 en Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria.

Por este motivo solicitamos la autorización para observar y registrar los encuentros educativos mediante un registro escrito y fotográfico. Así también solicitamos la autorización para acceder y utilizar con fines investigativos los registros de audio de las evaluaciones realizadas por el Equipo de Educación y Visitas Guiadas sobre los encuentros educativos. Estos registros tienen como objetivo facilitar la recuperación, producción y análisis de información, la cual será utilizada para elaborar posteriormente un texto escrito. Tanto la información, los audios y las imágenes, serán de carácter confidencial y sólo conocidas por el equipo de investigación. Su procesamiento será privilegiando el conocimiento compartido en función de los objetivos del proyecto, garantizando en la etapa de publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha participado, o emitido los juicios y opiniones.

Los resultados de este estudio corresponderán a la memoria de tesis para acceder al título de psicóloga de las investigadoras, razón por la que serán entregados al Departamento de Psicología de la Universidad de Chile y serán archivados en la biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma universidad para ser consultados por el público general. Una copia impresa de ella será puesta a disposición de la biblioteca del Memorial Paine, Un Lugar para la Memoria. Asimismo, los resultados de este estudio podrían ser expuestos en publicaciones científicas con el fin de producir y contribuir al conocimiento sobre las temáticas abordadas en la investigación.

Si desea ponerse en contacto con las investigadoras responsables:

- Luciana Hedrera. Fono 68326037. Mail lu.hedrera@gmail.com
- Catalina Álvarez. Fono 74533924. Mail cata.alvarezmc@gmail.com



CONSENTIMIENTO

*“Como coordinador/a del Equipo de Educación y Visitas Guiadas de la Corporación Memorial Paine autorizo la solicitud de entrada a terreno de las investigadoras, con el fin de desarrollar un estudio que busca **conocer las construcciones de memoria que los/as niños/as hacen durante los encuentros educativos realizados en el año 2014.** Entiendo que al firmar este consentimiento autorizo la observación, registro y utilización de la información relacionada con dicha actividad. Entiendo que el registro de la información será por medios escritos y fotográficos.*

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi autorización. Sé que tengo derecho a revocar en cualquier momento mi autorización y por los motivos que considere pertinentes”.

Nombre _____

Firma _____

Fecha _____

Investigadoras _____

**SI USTED CONSIDERA INAPROPIADO QUE SU NOMBRE SEA EXPUESTO EN ESTE
CONSENTIMIENTO PUEDE SOLICITAR SU OMISIÓN**