

(Re)significación del Museo de la Memoria desde las voces de la infancia

(Re)significance of the Memory Museum from the voices of childhood

Luis Jiménez-Díaz 

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile
(luis.jimenez@pucv.cl)

Recibido: 30-julio-2024

Aceptado: 05-marzo-2025

Publicado: 15-marzo-2025

Citación recomendada: Jiménez-Díaz, L. (2025). (Re)significación del Museo de la Memoria desde las voces de la infancia. *Psicoperspectivas*, 24(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-iss1-fulltext-3333>

RESUMEN

Tras el término de los totalitarismos, las memorias colectivas han sido un eje para el reconocimiento del terrorismo de Estado y para garantizar la no-repetición de los hechos. En Chile, al menos en este proceso, las voces de la infancia han estado excluidas, por considerar que no vivieron la época, o porque no cuentan con las herramientas para opinar en temáticas que no son propias de la niñez. Frente a esto, el presente estudio se pregunta: ¿Qué significados construyen las y los niños desde la exposición del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos sobre la violencia política y la dictadura en Chile? Para el desarrollo de la respuesta se trabajó, mediante una metodología cualitativa, con cuatro niños y niñas de entre 12 y 13 años quienes, tras la visita al Museo, individualmente produjeron dibujos sobre sus impresiones, para posteriormente debatirlos de forma grupal. El análisis de los datos se realizó a través de un análisis de contenidos semántico, otorgando como principales conclusiones que: los adultos carecen de herramientas para superar la dictadura; la violencia política es posible, y que los conflictos se resuelven desde las disputas y en comunidad.

Palabras clave: Chile, dictadura, Museo de la Memoria, infancia, memoria

ABSTRACT

After the end of totalitarianism, collective memories have been an axis for the recognition of State terrorism and guaranteeing the non-repetition of events. At least in Chile, in this process, the voices of children have been excluded, considering that they did not live through the time, or because they do not have the tools to give their opinion on issues that are not typical of childhood. Faced with this, the present study asks: what meanings do children construct from the Museum of Memory and Human Rights exhibition about political violence and the dictatorship in Chile? To develop the response, through a qualitative methodology, we worked with four boys and girls, between 12 and 13 years old, who, after visiting the Museum, individually produced drawings about their impressions, to later discuss them as a group. The data analysis was carried out through a semantic content analysis, providing the main conclusions that: adults lack the tools to overcome the dictatorship; political violence is possible; and that conflicts are resolved through disputes and in community.

Keywords: Chile, childhood, dictatorship, Museum of Memory, memory

Financiamiento: Proyecto Postdoctorado Fondecyt No. 3230609, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANID), Chile.

Conflictos de interés: La persona autora declara no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY 4.0)

El término de los totalitarismos latinoamericanos conllevó a que sus incipientes democracias constituyeran comisiones de verdad y reconciliación para aclarar los hechos traumáticos (Cubillos Vega, 2021, 2023). Así, se hicieron comunes diferentes estrategias de reparación, siendo de las más significativas la construcción de sitios de memoria (Ferrara, 2021; Garcés & Zubicueta, 2022; Jiménez, 2021). Para el caso chileno, el Estado, como complemento a diversas políticas reparatorias, inauguró el año 2010 el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos [en adelante, el Museo], con el objetivo de ser un espacio que promoviera los derechos humanos y la democracia (Cortés Ferreira, 2022; Jiménez, 2021).

El Museo genera disputas sobre el pasado, lo que es fundamental porque la memoria requiere ser discutida para ser valorada (Donetch-Bravo, 2021). Sin embargo, en este debate no todos los grupos sociales han sido incluidos, siendo uno de ellos la infancia (Cornejo & Zurita, 2022). La ausencia de voces de la niñez no solo afecta desde una perspectiva ética, sino que, como se ha observado en otras latitudes, su exclusión debilita la cultura democrática, debido a que otorgan miradas diferentes a las que produce el mundo adulto (Cavazzoni et al., 2021; Malik, 2020; Rabello de Castro, 2012).

Bajo estas premisas, el presente artículo se pregunta: ¿qué significados construyen las y los niños desde la exposición del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos sobre la violencia política y la dictadura en Chile? Para dar respuesta a la pregunta, las tareas se orientaron a: (1) describir las impresiones que les producen las imágenes del terrorismo de Estado que expone el Museo; (2) comprender las reflexiones que emergen desde las subjetividades de las y los participantes a partir de los eventos observados, (3) profundizar en las interpretaciones que colectivamente las y los niños generan, para explicar por qué se produce una dictadura.

La construcción social de la memoria colectiva

Aristóteles (1993) propone que la memoria posee tres elementos fundamentales: la noción de tiempo, las imágenes y el hábito. Los objetos, como evento primario, producen recuerdos, y con relación al tiempo, se invisibilizan, perdiendo su relevancia. Lo que adquiere importancia es el “movimiento que producen”, donde el pensamiento se remonta a lo que se tiene necesidad de recordar. Es decir, el objeto produce un acto temporal como punto de partida, y llega a lo que le otorga sentido al pasado/recuerdo. Ahora, el objeto produce una imagen que se internaliza, que lo traslada a un evento del pasado, donde se selecciona un recuerdo y, posteriormente, produce un “viaje” al presente, en el que se actualiza la imagen, porque aquello que es recordado se complementa con elementos que están siendo asimilados en la actualidad. El hábito, por su parte, es lo que provoca estabilidad, es decir, es un tipo de mecanismo que produce una relación directa entre objeto, imagen y recuerdo, por ende, en la medida que existe un hábito, se establece una forma reiterativa de comprender los hechos sin la necesidad de reflexionarlos.

Halbwachs (2004) releva la memoria al nivel colectivo, porque emerge desde la interacción social. Es un entretreído de tradiciones y memorias individuales que están en diálogo con otras personas, y se caracteriza por: (i) tener directa relación con la pertenencia al grupo, porque el vínculo afectivo mantiene las memorias; (ii) no depender de los hechos sino de cómo el grupo significa los hechos, (iii) construir “códigos” con los que los grupos comprenden y significan el pasado de una forma plausible.

Las memorias colectivas adquieren importancia para el análisis de los conflictos sociales. Por un lado, porque las diferentes interpretaciones conllevan a una diversidad de memorias, enriqueciendo el debate (Rouso, 2012); y por otro, porque otorgan una referencia inteligible para comprender los eventos del pasado, especialmente para quienes no lo vivieron directamente (Halbwachs, 2004). Existe evidencia sobre cómo la memoria permite elaborar estrategias para enfrentar pasados cruentos (Hedra-Manara & Álvarez-Martínez-Conde, 2018; Jiménez, 2021; Rouso, 2012; Sarlo, 2005). Sin embargo, en contraste, Foucault (2014) argumenta que la memoria permite los “régimenes de verdad” (p. 117), que son el ejercicio del poder sustentado en verdades absolutas, donde el gobernante conduce al gobernado a través de verdades totalitarias. Por eso, el gobernante transforma la memoria en una “tradicionalidad instituida” (p. 170), porque a través de esta logra que el sujeto crea como certera y normal la historia y la interpretación de los hechos que establece el poder imperante.

Por su parte, Sarlo (2005) observa la tensión expuesta sobre la memoria como forma de reparación o control en los totalitarismos latinoamericanos desde dos conceptos: el testimonio de las víctimas y la dimensión simbólica de la sociedad. El primero genera tensión pues si bien los testimonios se presentan como una evidencia para la reconstrucción del pasado, son experiencias que pueden verse enfrentadas a la credibilidad, la incredulidad, la desacreditación y las intenciones políticas estatales (Cubillos Vega, 2021; Donetch-Bravo, 2021). El segundo, la dimensión simbólica, abarca los recursos individuales y sociales que se utilizan para significar los hechos y testimonios que se exponen, que en concordancia con los hábitos (Aristóteles, 1993) operan a través de la repetición, normalizando y naturalizando formas determinadas para interpretar el pasado. No obstante, en el contexto latinoamericano, esta dimensión entra en tensión, ya que está vinculada al modelo neoliberal. Como consecuencia, la repetición habitual de significados se tergiversa, debido a que los testimonios y el pasado se encajan en marcos sociales que favorecen el devenir productivo y el crecimiento económico (Sarlo, 2005).

Para el caso chileno, tras el término de la dictadura se inicia un proceso de construcción de memoria que, más allá del reconocimiento de las atrocidades, constituyó un camino para una memoria oficial que centró como marco histórico de la violencia de Estado a “los extremismos”, concluyendo que el conflicto político era sinónimo de ruptura social, y que el orden y el consenso son los pilares para la paz (Cerro Fernández, 2024; Cubillos Vega, 2021; Jiménez, 2021; Piper-Shafir & Vélez-Maya, 2021). Así, se puso como eje de la gobernabilidad a la democracia representativa y al mercado neoliberal, obstaculizando el debate con las memorias divergentes (Piper-Shafir & Vélez-Maya, 2021; Souza, 2020). El Estado creó símbolos para la institucionalización del discurso oficial (Ferrara, 2021; Garcés & Zubicueta, 2022), estableciendo como una de las medidas más emblemáticas la construcción del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (Cortés Ferreira, 2022). El Museo, para algunos autores, favorece el debate ético-político al posibilitar la divergencia de interpretaciones de la violencia y los derechos humanos (Jiménez, 2021). Para otros (Cubillos Vega, 2021, 2023; Sánchez, 2016), posee segundas intenciones, basadas en inculcar ideas sobre un pasado cerrado y el triunfo del consenso como eje de la gobernabilidad, favoreciendo una memoria basada en la reconciliación.

La participación de la infancia en las memorias colectivas

Estudios sobre conflictos, memorias colectivas e infancia han reportado cómo niños y niñas se alejan de ciertos marcos sociales y hábitos con los que operan los adultos para significar los hechos del pasado, principalmente de violencias políticas. Una característica particular es que proponen nuevos significados y producen propuestas concretas para resolver la violencia, creando espacios que propendan a la convivencia pacífica (Ospina-Alvarado et al., 2022).

A través de la memoria, los niños y niñas construyen marcos morales que les permiten distinguir lo bueno de lo malo. Desde estos marcos, que se adquieren en espacios familiares, escolares y comunitarios, la niñez otorga significados a los conflictos sociopolíticos, valorando o contraponiéndose a la paz o la violencia (Ospina-Alvarado et al., 2022; Valdés et al., 2025). Para Hedrera-Manara et al. (2022), si bien las narraciones familiares son relevantes, existen otras variables que influyen en que niños y niñas validen o disputen las memorias colectivas, tales como el contexto, el género, la edad y la clase social. Sobre el contexto, adquieren fuerza los ámbitos escolares y comunitarios, porque en estos espacios se construyen prácticas y discursos basados en otros marcos que permiten nuevas formas de entender la realidad, el pasado, el género, la participación y la democracia (Valdés et al., 2025).

Si bien existe evidencia sobre cómo la infancia es condescendiente con memorias tradicionales (Hedrera-Manara et al., 2022), también se observa la existencia de infancias que se contraponen a las memorias hegemónicas, promoviendo la no-violencia a través de nuevas formas de habitar el mundo (Jiménez, 2021). La comprensión de este fenómeno radica en entender a los niños y niñas como sujetos políticos (Cavazzoni et al., 2021; Jiménez & Valdés, 2022; Malik, 2020), porque esta categoría abre la comprensión de la niñez como actores que gestionan su realidad desde sus propios recursos y sus propias formas de significar el pasado. Dichas gestiones, por ejemplo, organizan formas colectivas para confrontar la exclusión o el abuso de poder (Valdés et al., 2025), actuar que se basa en lo que Dussel (1998) define como sentimientos fundamentales, que son significados que se contraponen a la comprensión de la desigualdad de poder como un hecho ontológico de la sociedad. Por lo tanto, cuando

las y los niños comprenden el mundo como injusto, disputan un nuevo orden social a través de actos insubordinados (Jiménez & Valdés, 2022), prácticas que no siempre son visibles porque se posicionan en tiempos y espacios propios de la infancia, ante la sensación de incompreensión e invalidación que perciben de los adultos y la institucionalidad (Rabello de Castro, 2012; Valdés et al., 2025).

Lo propuesto, en términos de memoria sobre conflictos, se condice con la perspectiva de Hedrera-Manara y Álvarez-Martínez-Conde (2018), quienes, al momento de observar infancias en un memorial sobre víctimas de la dictadura, significaron la memoria desde lo aprendido por sus familias y otros sujetos significativos, pero también desde sus propias experiencias. Por eso, “ponen en tensión los relatos autorizados” (p. 974), pues no son dependientes de las miradas hegemónicas, sino interdependientes en virtud del dinamismo de significados que construyen a partir de sus realidades. Esto es concordante con lo propuesto por Figueroa (2016), quien, al observar la acción política de niños y niñas, expone el concepto de “sujeto niñez” (p. 128), término que hace referencia a niños y niñas que construyen prácticas y discursos basados en sus imaginarios sobre la justicia y sobre cómo debe ser evaluado el presente en virtud de los hechos pasados.

Método

La investigación se inserta en otra mayor titulada "Significados sobre violencia política y propuestas de sociedad desde las subjetividades de la niñez en escuelas que promueven la construcción de estudiantes como sujetos políticos" del Proyecto Fondecyt No. 3230609. Los criterios éticos se ciñeron a la investigación principal, que se sustenta en las exigencias planteadas por el Comité de Bioética de la Universidad Andrés Bello (Chile), dando énfasis en los consentimientos informados de sus tutores, asentimientos informados para las y los niños, la confidencialidad, el anonimato y la producción de estrategias de contención.

La metodología utilizada es de carácter cualitativo (Denzin & Lincoln, 2013), porque los estudios en infancia requieren estrategias que garanticen que las voces de niños y niñas sean el eje central de la interpretación de los fenómenos sociales y políticos (Drakeford et al., 2009; Gaitán, 2022; Rabello de Castro, 2012), lo que permite comprender sus discursos desde una condición sociohistórica, y desde la forma en que observan y entienden el mundo que anhelan.

Participantes

Para la elección de participantes, siguiendo a Hedrera-Manara et al. (2022), Drakeford et al. (2009), Hedrera-Manara y Álvarez-Martínez-Conde (2018) y Jiménez y Valdés (2024), se establecieron como criterios: (1) edades entre los 11 y los 13 años; (2) paridad de género; (3) diversidad en condiciones económicas; (4) que niños y niñas consideren que sus escuelas otorgan espacios de participación y debate; (5) que reconozcan en su familias opiniones sobre la dictadura; (6) que las y los niños posean conocimientos sobre los hechos ocurridos entre 1973-1990. En conclusión, la investigación se llevó a cabo con cuatro personas de entre 12 y 13 años –dos hombres y dos mujeres–, pertenecientes equitativamente a establecimientos educacionales pagados y de gratuidad. Amparado en la investigación de Romero Rodríguez et al. (2021) sobre subjetividades en infancia a través de técnicas participativas, el número de participantes se sustenta en los principios de intensidad metodológica (Patton, 2015), porque busca comprender sus reflexiones y profundizar en las interpretaciones que colectivamente generan.

Procedimiento

La producción de información se realizó entre los meses de enero y abril del 2024, a través del siguiente procedimiento: (1) visita individual al Museo con cada niño/a, siguiendo un guion temático construido en base a los hitos y los intersticios que abren debate y polemizan la memoria presentada (Jiménez, 2021); (2) Basándose en la investigación de Hedrera-Manara y Álvarez-Martínez-Conde (2018), durante la visita se realizó una observación participante (Guber, 2011), registrando en cuadernos de campos los principales hallazgos e incidentes; (3) Tras la visita, siguiendo a Núñez Patiño et al. (2018), se solicitó a cada niño un dibujo que resumiera las experiencias emocionales que despertó la visita. Posteriormente,

se realizó una entrevista centrada en la explicación de su dibujo. (4) Como última etapa, se llevó a cabo un grupo focal con los cuatro niños para dialogar sobre sus dibujos y los datos recabados en las entrevistas, promoviendo una conversación que facilitara el “tránsito de lo estructural a lo subjetivo”, que es la proyección desde las experiencias cotidianas hacia un análisis de los procesos sociales que conllevan a la violencia política (Stephenson & Kippax, 2009).

El proceso de lo estructural a lo subjetivo tiene como hito la creación de dibujos, porque tras la visita de los participantes al Museo entre los meses de enero-febrero, se solicitó a cada uno que creara en su hogar una representación libre, bajo la consigna: “Realiza un dibujo que represente las impresiones que te generó el Museo”. Posteriormente, en los meses de febrero-marzo se ejecutó una entrevista individual sobre las principales impresiones que les produjo la visita, y cómo estas se materializaban en el dibujo realizado. Finalmente, en el mes de abril se realizó un grupo focal, donde se les solicitó la presentación del dibujo bajo las siguientes frases: “Explícanos: ¿qué significa lo que realizaste? Cuéntanos, ¿por qué lo hiciste? ¿Qué título le darías?”. Las presentaciones facilitaron la construcción de preguntas grupales sobre la violencia política y la vida cotidiana, que dio paso al diálogo conjunto y al análisis compartido de las interpretaciones.

Análisis

Toda la información producida fue registrada con relación a los incidentes observados, lo que permitió una constante comparación de la información y la construcción de teorías interpretativas preliminares sobre los datos recabados (Glaser, 1978). La evaluación se realizó mediante el análisis de contenido semántico (Escudero, 2020; Vásquez, 1994) y se desarrolló a través las siguientes etapas: (1) revisión y organización de los datos; (2) codificación abierta; (3) categorización, y (4) interpretación. Las interpretaciones fueron contrastadas con las teorías interpretativas preliminares y los registros de los cuadernos de campo (Glaser, 1978; Guber, 2011). Finalmente, los resultados se compararon con las conclusiones emergidas de los niños y niñas en virtud de los dibujos realizados (Núñez Patiño et al., 2018). Desde las premisas de Liebel y Markowska-Manista (2021), el proceso de validez se sustentó en el diálogo constante de los resultados con los participantes, posicionándolos como los principales expertos de sus interpretaciones.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación provienen de las reflexiones compartidas por cada participante sobre sus dibujos. Cada uno fue expuesto individualmente ante el grupo, acompañado de un nombre y una explicación, lo que dio paso al debate colectivo.

Respecto al dibujo, titulado “La amapola” (**Figura 1**), su autor señala:

La amapola representa a las personas que murieron o en la primera o en la segunda guerra mundial, así que para mí es como una flor que está sangrando... es ver un país que ya estaba golpeado, pisoteado, golpeado por la dictadura (...) pero lo que le da el significado es que es una amapola, es una planta... ¿qué pasa cuando una planta muere? Vuelve a nacer... es una forma de pensar que no importa cuánto te pisoteen... te vas a parar (Niño, 13 años)

Sobre el dibujo titulado “El monstruo” (**Figura 2**), su autora comenta: “El monstruo devora. No le interesa si eres niño, mujer o abuelito. Te devora, te destruye. No necesita tener una razón para hacerlo (...), y si te enfrentas solo a él, no puedes nunca ganarle” (Niña, 12 años).

Con relación al dibujo “Nosferatu” (**Figura 3**), su creador indica:

Es como el vampiro Nosferatu. Chupa la sangre y quiere transformar a todo el mundo en una criatura como él (...). Era como lo que vi allá [en el Museo], andaban en la oscuridad, aparecían de la nada, entraban a tu casa (...). Daba miedo de estar, de vivir (Niño, 13 años)

Finalmente, la autora de “El ojo” (**Figura 4**) entrega la siguiente reflexión sobre su dibujo:

Hablan de libertad, o de paz, pero siempre te estaban vigilando. Nada puedes hacer tranquilo porque siempre están ahí, siempre te están vigilando. Entonces, todo lo que haces, tiene que ser con su autorización (...) Por eso nunca te puedes rebelar. (Niña, 12 años)

Figura 1
La amapola



Fuente: Niño, 13 años.

Figura 2
El monstruo



Fuente: Niña, 12 años.

Figura 3
Nosferatu



Fuente: Niño, 13 años.

Figura 4
El ojo



Fuente: Niña, 12 años.

A partir del debate colectivo generado, se construyeron cuatro categorías entrelazadas entre sí: (1) el porqué; (2) lo que dicen los adultos; (3) el problema de la libertad, y (4) todo vuelve a nacer, las que se detallan a continuación.

El porqué

Esta categoría presenta las interpretaciones sobre el porqué de la violencia política, la que podría radicar en la concepción que el victimario posee de la víctima. Para ellos, el no reconocer al otro como persona implica no poder comprenderla como un sujeto que sufre, por ende, no facilita el espacio de reflexión sobre las acciones que comete. Desde esta lógica, uno de los participantes lleva la conversación al plano personal, sobre lo que le ocurre con la visita al Museo, porque el contacto con las memorias y narrativas de las víctimas le permitió verlos no como un hecho histórico, sino como personas que sufrieron.

Yo más o menos sabía lo que había pasado. Lo que he escuchado en mi casa, y lo que hablamos el año pasado con la profe de Historia. Pero nunca me había puesto en los zapatos de esas personas. Ver en verdad lo que habían sufrido (...). A mí me impactó mucho la señora que contaba que querían torturar a sus hijos, o la señora que iba con su hijo a dejar una flor y los carabineros no la dejaban pasar. Entonces cuando uno sabe, cuando conoces las historias, entiende lo que están sufriendo, y tú puedes ponerte en su lugar. (Niño, 13 años, colegio particular)

Conocer al otro conlleva a una empatía que permite comprender la otredad. Desde ese lugar, para ellos, no se hace posible el infringir daño. Las reflexiones apuntan a que en la medida en que no se entiende lo que se hace, no se reflexionan las acciones, terminando por reducir a las personas a categorías dicotómicas, tales como amigo/enemigo, bueno/malo, normal/anormal. Por lo tanto, la referencia hacia el otro se encasilla en una sola dimensión, impidiendo la empatía. Eso es lo que uno de los participantes define como ceguera:

Yo creo que eran ciegos. No vieron lo que hacían. Tenían como una venda en los ojos y solo actuaban, solo pegaban. En mi curso pasó algo parecido. Teníamos un compañero que nadie quería, y siempre nos alegrábamos cuando faltaba. Y cuando lo cambiaron de curso fuimos más felices. Pero ahora que lo pienso, nunca pensamos que era una persona, solo era el compañero pesado (...) Y esto ocurre cuando se te olvida que las personas son personas, y se las pones como objeto. (Niño, 13 años, colegio particular)

Para los niños y niñas, al reducir a categorías binarias a las personas, la violencia organizada no solo viola los derechos humanos, sino que incurre en una paradoja, porque lo que se intenta eliminar, posteriormente renace con más fuerza. Sus reflexiones apuntan a quien ostenta el poder, carece de conocimientos sobre cómo funcionan las personas subyugadas y que, por ende, sostiene de manera irracional que sus ideas o el orden se pueden imponer a través de la violencia.

A mí me recuerda cuando en el colegio te empiezan a retar porque quieren que uno deje de hacer algo. Y te castigan y te castigan. Y eso termina siendo peor, porque uno más rebelde se pone, y te dan más ganas de hacer lo que están prohibiendo (...) Es como la pelea contra las drogas, porque por más que la prohíbes y haces una guerra, más narcos salen (...) Y acá pasó lo mismo, porque es absurdo querer terminar con las ideas que tenía la gente con la tortura o con la muerte (...) Entonces es como tonta la gente que quiso hacer esto, porque la gente más ganas de luchar iba a tener, más ganas de libertad. (Niña, 12 años, escuela pública)

Lo que dicen los adultos

Esta categoría da cuenta de la distancia que toma el grupo con las miradas ortodoxas sobre la memoria, porque sienten que los adultos observan los eventos del pasado de una forma discordante con sus perspectivas de mundo. Conjeturan que sus familias y profesores se “acostumbraron” al tipo de vida que impuso la dictadura, por eso no ven similitudes con lo que ocurre hoy en día.

Me llama la atención porque la gente te dice que está a favor o en contra [de lo ocurrido en dictadura] pero no se trata de eso: es qué se aprende, cómo ser mejor (...) Es como la segunda guerra. Todo el mundo está en contra de los nazis, todos están en contra de lo que pasó. Pero después vino la guerra fría y muchas guerras y mucha gente murió... hasta hoy. Lo que pasa con la guerra de Rusia. Entonces, ¿qué aprendimos de los nazis, si sigue pasando lo mismo? (...) Con la dictadura lo mismo. Dicen que ya pasó, que no hay que repetir, que tenemos que aprender, pero la Fran, que es mi mejor amiga, me contó la otra vez que “reventaron” [allanaron] una casa por donde ella vive, porque buscaban a

alguien. Y se puso a llorar porque estaba súper asustada, y vio lo mismo que vimos en el Museo... Mi hermana me contó que para el estallido [social] salió a marchar por la lucha de las mujeres, y los pacos les pegaban y les disparaban. (Niña, 12 años, escuela pública)

Todo parece indicar que sus reflexiones y formas de comprender la memoria no tienen cabida en el mundo adulto. A pesar de sus nuevas perspectivas y de contar con una opinión informada, actualizada y con sustento argumentativo, son excluidos por el hecho de no ser adultos. Esto impide la incorporación de nuevas formas de comprensión del pasado vinculado a eventos contingentes.

El año pasado hubo un asado en mi casa, y estaban mis tíos y mis primos... harta gente. Y comenzaron a hablar del tema. Mi papá no habla mucho de la dictadura o de Pinochet, pero comenzaron a discutir (...) Y yo dije que seguían pasando cosas, que no eran cosas de ayer, y se rieron... no me tomaban en cuenta. Y yo les dije que siguen habiendo injusticias, que una por ser niña, por ser mujer, sufre muchas injusticias. Y se lucha por tener más libertades como mujer, pero se reían, y decían cosas machistas, y no me pescaron... Como que una no puede decir nada porque es chica y porque es mujer. (Niña, 12 años, escuela pública)

Desde la óptica de lo planteado, los y las participantes dudan de la capacidad adulta para aprender de los hechos traumáticos, por lo tanto, se les imposibilita poder avanzar como sociedad. Para ellos y ellas, no poseer herramientas para el aprendizaje del trauma solo conlleva a la infelicidad.

Mi abuela es de esas abuelas que no se ríe. Es triste, pero como que no está triste, pero siempre está triste. Me acordé mucho de ella con la señora que bailaba cueca, porque son personas que siguen bailando y viviendo, pero sin ganas, sin alegría (...) Yo la entiendo porque no sabe dónde están sus hijos, pero los adultos siempre están así, con cara de culo, siempre viven con dolor, siempre les pasa algo... y a nosotros también, pero cuando uno está triste o enojado, te dicen que hay que estar alegre (...) Y está bien tener dolor, pero no creo que uno pueda vivir siempre con dolor. No es que yo sea insensible, sí, entiendo, pero creo que las personas más viejas no pueden salir del dolor, se quedan atrapados, y no vuelven a reír. (Niño, 13 años, colegio particular)

El problema de la libertad

Esta categoría da cuenta de la forma en que las y los niños comprenden la libertad, la cual, según sus observaciones, después de la dictadura ya no puede ser definida, porque es un concepto que pasa a ser propiedad de una ideología dominante. Por eso, durante la dictadura, se pudo plantear el triunfo de la libertad mientras se conculcaban derechos o se caducaba la libertad de otros. Por tanto, la libertad que se encuentra condicionada por el pasado y la cultura dictatorial, adquiere en la actualidad un carácter declarativo por sobre un derecho real.

La libertad de la que estábamos hablando no es muy distinta de lo que pasa en el colegio. Siempre nos dicen que tenemos libertad de expresar nuestra opinión, de pensar diferente, de decir las cosas mientras sea con respeto, pero no es cierto. Si tú dices algo que están en contra del colegio o de un profesor, o de una actividad que no te gusta, aunque sea con respeto, te retan o te hacen sentir tonto por lo que uno está diciendo. Entonces, ¿tenemos libertad? Claro que sí, pero siempre y cuando uno diga o piense como el profesor quiere que tú pienses. Entonces la libertad de uno depende del que tiene el poder. Igual que con Pinochet, porque los que tenían libertad de hacer lo que querían eran los que tenían el poder. (Niño, 13 años, colegio particular)

Esta concepción de libertad es puesta en entredicho, porque para ellos es un tipo de libertad, dado que esta es un concepto polisémico. Por tanto, existen diversos tipos de libertades, de los cuales algunos van a estar a favor y otros en contra. Esta disputa antagónica para ellos no es un problema, muy por el contrario, enriquece el debate y las formas de construir el mundo. La dificultad radica en la hegemonía de un tipo determinado de libertad, que impide el florecimiento de opiniones.

Es que la libertad no es una sola. ¿Qué es para ti libertad? Esto o esto otro, y eso está bien. El problema es cuando mi libertad no deja que la tuya exista. Eso es lo que pasó en dictadura y lo que sigue pasando. Porque cuando alguien tiene el poder no deja que el otro sea libre. (...) La forma en que esto se

soluciona es pudiendo conversar. Que yo te pueda decir lo que pienso, lo que quiero, que te pueda decir sin miedo qué es la libertad para mí, y tú puedas hacer lo mismo. Porque conversando y respetando tu opinión yo puedo decir, “ah, de veras, eso no lo había pensado”, y entre todos podemos hacer un país que nos guste a todos. (Niño, 13 años, colegio particular)

Pero la diversidad en la libertad crea peligros. Porque desde la perspectiva del grupo la libertad es peligrosa para quien ostenta el poder, pues cuestiona la concepción de mundo imperante y, por lo tanto, amenaza al orden establecido. Por eso la dictadura instaura un tipo de libertad que es funcional y que permite el control social.

Cuando una persona tiene el poder no quiere que nadie más lo tenga, por eso quiere que siempre le hagan caso (...). Yo amo a mi familia, pero cada vez que no hago lo que ellos quieren, tengo problemas. Que soy rebelde, que me porto mal, que soy desobediente... y que casi me voy a ir al infierno (...) Mis papás eran chicos para la dictadura, así que no podría decir que ahí aprendieron, pero no sé, a lo mejor mis abuelos sí y se lo enseñaron a mis papás... no sé. Pero como que todos quedaron marcados, como que todos aprendieron a que había que comportarse así, y les da miedo que alguien sea diferente (...), por eso yo creo que les da miedo la libertad, porque si eres como tú quieres, como que ya no te van a poder controlar. (Niña, 12 años, escuela pública)

Todo vuelve a nacer

Para las y los entrevistados, la memoria de la dictadura no es un evento cerrado, sino que es un periodo del cual se tiene que aprender, resolver y volver a avanzar. No obstante, esto requiere asumir el conflicto y no forzar su término. Para las y los niños, esto es lo que ocurre con la reconciliación, porque para ellos dicho concepto se centra en superar etapas traumáticas a través de gestos que no son sinceros y que, por ende, no conllevan a una vida mejor.

Yo no creo en la reconciliación. Mis papás se reconciliaron y fue para peor... ahí nació mi hermano, que lo amo, pero las cosas fueron para peor (...) Para mí eso es la reconciliación, cuando estás súper triste por algo que pasó, y te abrazan y te dicen que todo va a estar bien, y eso no es verdad. Una se queda callada y deja de llorar no porque no tenga pena, sino para no hacerle daño a los papás. A veces el que se queden peleados es mejor, porque reconciliarse no significa que vas a tener una vida mejor. (Niña, 12 años, escuela pública)

Con relación a las críticas de la reconciliación, se propone que avanzar va de la mano con la justicia, de lo contrario, se sientan precedentes de impunidad. Para ellos esto es relevante, porque la ausencia de castigo implica estancarse en la dictadura. Volver a nacer significa volver a rearmarse como sociedad tras la crueldad. Pero eso requiere condiciones que no han ocurrido.

A mí me pasa algo similar que a ella, y creo que para que lo que va a venir sea mejor, tiene que haber castigo, tiene que haber justicia, porque si no hay justicia, si la persona se da cuenta que puede hacer lo que quiera y no le pasa nada, lo va a volver a hacer, o va a pedir perdón por pedirlo (...) cuántas personas roban, pero no digo delincuentes... o sea, sí son delincuentes, pero no de esos, sino los que roban en la política, en sus empresas, y no les pasa nada, y siguen robando (...) así nunca vamos a poder estar bien todos. (Niño, 13 años, colegio particular)

Para los niños y niñas existen condiciones externas que son necesarias para superar las situaciones de crisis; en lo que respecta a la dictadura, estas serían la justicia y no forzar la reconciliación. Sin embargo, existe una condición interna que refiere a la comunidad, que no resuelve los problemas estructurales, pero permite enfrentar en conjunto los daños. Desde la construcción del “nosotros”, basada en la unión de personas que viven situaciones similares y comparten la forma de observar el mundo, se generan herramientas y cobijos emocionales desde el afecto, la confianza y la esperanza de felicidad.

Uno ríe, busca en sus amigos lo que no está en la casa. Cuando mis papás peleaban yo me ponía a jugar. Pienso ahora que era como no querer estar ahí, y me ponía a hacer legos, una ciudad en la que quería vivir, súper distinta a mi casa. Y después supe que mis amigos hacían lo mismo. Y cuando estoy con ellos como que los problemas no existen porque no hablamos de los problemas... no los hablamos,

los solucionamos. La vida es simple. Es el abrazo... Si te cae mal alguien, le dejas de hablar, que viva su vida. Y si después te das cuenta que no es mala persona, te vuelves a juntar con él. O no... Y no es en mala, porque una no va a ser amiga de todos. Yo soy amiga de las personas que me hacen feliz, a los que quiero. Y si la persona que me cae mal hace algo bueno, podría ser mi amigo, y podría dejar de importarme lo que hizo antes. Porque si podemos ser felices, y nos reímos y me da confianza, vamos a ser parte de un grupo (...) Porque la confianza no depende de lo que hizo antes, sino de lo que hace ahora. (Niña, 12 años, escuela pública)

Discusión

La museología propone que el centro de atención no se encuentra en las exposiciones, sino en la emergencia que se produce entre los objetos y los sujetos (Puglisi, 2023; Sánchez, 2016), es decir, en los significados que construyen los visitantes en virtud de sus miradas éticas. Dicha ética se configura desde las memorias y perspectivas morales que poseen las personas, que se ven evocadas y provocadas por los museos, y que el visitante traslada a la contingencia actual para otorgarle sentido y comprensión (Jiménez, 2021; Zabala, 2023).

El desafío metodológico para comprender estos significados consistió en construir espacios de opinión que, como propone Gaitán (2022), subviertan la exclusión deliberada hacia la infancia en ámbitos de participación política. Para esto, el estudio se propuso comprender a la niñez como personas con opiniones y acciones políticas que se encuentran invisibilizadas por los reducidos espacios sociales que se les entrega (Rabello de Castro, 2012). En concordancia con Figueroa (2016), al comprender que el “sujeto niñez” opera en condiciones de posibilidad, es trascendental construir espacios para que niños y niñas consideren que sus miradas sobre los hechos políticos contingentes poseen impacto y validez.

Para el logro de los objetivos propuestos, fue crucial el aporte de Stephenson y Kippax (2009) sobre el tránsito de “lo estructural a lo subjetivo”, ya que permitió comprender la importancia de vincular la exposición del Museo con experiencias de la vida cotidiana. Así, se logró contextualizar a las y los niños en eventos ajenos y distantes trayéndolos al presente, lo que les permitió otorgar sentido y explicación a la violencia del pasado. Para esto fueron fundamentales las experiencias de Hedrera-Manara y Álvarez-Martínez-Conde (2018) y Núñez Patiño et al. (2018), pues permitieron configurar las estrategias de trabajo basadas en recoger las impresiones *in situ* desde el Museo, para posteriormente contrastarlas con la memoria colectiva que emergió a través de la representación en dibujos, proceso que permitió la expresión de sus ideas, sentimientos y reflexiones de lo observado. De la misma forma, los aportes de Hedrera-Manara et al. (2022) facilitaron un diálogo colectivo enriquecido por perspectivas de género y realidades socioeconómicas disímiles, porque las diversas experiencias se potenciaron, construyendo debates de perspectivas diferentes.

En concordancia con Aristóteles (1993), el proceso de memoria que realizaron las y los participantes no se basó en los objetos observados en el Museo, sino que estos fueron el canal de tránsito a lo que les hace sentido, que no es la dictadura en sí, sino sus vivencias personales. Las imágenes construidas a propósito de la exposición refieren a cuatro hitos basados en sus experiencias: la búsqueda de explicaciones sobre el origen de la violencia, las reducidas posibilidades de participación que les otorga el mundo para opinar sobre los hechos de violencia, sus interpretaciones de la libertad y sus estrategias para la resolución de conflictos. Sus actos memorísticos se basan en sus formas de comprensión del mundo, que se anclan en sus sentimientos fundamentales (Dussel, 1998). Estos, en concordancia con la literatura especializada (Gaitán, 2022; Jiménez & Valdés, 2022, 2025; Malik, 2020; Ospina-Alvarado et al., 2022), se configuran desde la inclusión, el respeto a las personas, la importancia del debate, los afectos y sus definiciones de injusticia. Sus sentimientos fundamentales actúan como ejes de los eventos al momento en que se comparten y debaten en colectivo, porque emergen desde sus códigos grupales (Halbwachs, 2004), que se basan en sus experiencias cotidianas, especialmente en sus espacios familiares y escolares. Estos códigos les facilitan detectar elementos claves para la interpretación del pasado: compañeros no queridos o estigmatizados, la represión de sus opiniones en la escuela, la

invalidación de sus comentarios en sus familias, la separación de sus padres o la forma en que han superado sus problemas en conjunto con sus pares.

Sobre la violencia política, si bien declaran la intolerancia del sufrimiento ajeno, manifiestan la posibilidad de infringir daño. Sin embargo, esto no implica una validación de la agresión, sino que refleja cómo, desde los prejuicios, las personas pueden ser objetivizadas, dificultando así la visualización del daño ocasionado. Aun así, esta situación permite aprender de los errores y reparar lo ocurrido.

Sobre la relación con el mundo adulto, lo planteado se vincula con otros estudios que demuestran que la niñez, al no ser considerada y no ver representada su comprensión de la realidad en la esfera social, construye sociedades paralelas a las del mundo adulto bajo sus propias prácticas y discursos (Jiménez & Valdés, 2022), lo que explicaría los marcos sociales diferentes. Esto, debido a que la dimensión simbólica que utilizan para significar los hechos se sustenta en otros elementos, más alejada de los criterios de éxito que promueven las lógicas de mercado en los procesos de memoria (Sarlo, 2005). Por ello, sus hábitos (Aristóteles, 1993) los conducen a la empatía. Esto se observa en la forma en que subvierten la perspectiva de víctima y victimario que se ha caracterizado en la memoria oficial (Cubillos Vega, 2023), la cual distinguen desde los discursos y prácticas con las que opera el poder: la comprensión unívoca del orden, de la verdad y de la libertad.

Sobre sus significados de libertad, es pertinente proponer que los planteamientos de niños y niñas que emergen de sus memorias sobre el terrorismo de Estado rompen —o al menos socavan— los regímenes de verdad instalados en el Chile postdictatorial. Esto se debe a que la forma de gobernar que caracteriza a este régimen (Foucault, 2014) entra en tensión mediante las resistencias a las verdades hegemónicas, la interpretación de la libertad como un concepto multidimensional y su rechazo al consenso como procedimiento para la resolución de conflictos, valorando los disensos como forma de entender la violencia y los diversos puntos de vistas para poder resolverla. Finalmente, sobre la resolución de los conflictos, no es la reconciliación la que hace sentido, porque para ellos la superación del conflicto se basa en las disputas y en la gestión colectiva (Cavazzoni et al., 2021; Malik, 2020; Valdés et al., 2025). Como propone una participante, las separaciones o los bandos opuestos son formas válidas, sanas y sensatas para enfrentar los conflictos. Desde su perspectiva, tras los conflictos, el buen vivir se basa en reír, en superar el dolor a través del afecto, en la felicidad y en volver a confiar.

Retornando a la pregunta inicial, ¿qué significados construyen las y los niños desde la exposición del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos sobre la violencia política y la dictadura militar?, es pertinente distinguir que para las y los participantes la dictadura no es un periodo, sino que un régimen de verdad. Ahí, el poder actúa de manera indiscriminada, buscando instalar un orden y una gobernabilidad determinada, utilizando como herramienta el castigo y las brutalidades. Sus víctimas serán todos quienes se resistan al orden establecido, todos los diferentes. Ahora, a juicio de esta investigación, se produce una distinción interesante entre el ejercicio del poder y quien ejerce el poder. El perpetrador, al estar imbuido en este proceso, se vuelve “ciego”, incapaz de observar que el agredido también es una persona. Mientras no saque su “venda de los ojos”, es imposible que cambie. A dicho acto de develación es lo que las y los niños entienden como aprendizaje. Para ellos, el mundo adulto no ha aprendido de la dictadura, porque no ha sido capaz de desprenderse de dicha venda. Aprender conlleva a aceptar la diversidad, la inclusión, la justicia, la existencia de diferentes tipos de libertad, y ser capaz de percibir que aún las prácticas de poder operan en base a la violencia, la discriminación y la exclusión.

Referencias

- Aristóteles. (1993). *Parva naturalia* (J. A. Serrano, Trad.). Alianza Editorial.
- Cavazzoni, F., Fiorini, A., Sousa, C., & Veronese, G. (2021). Agency operating within structures: a qualitative exploration of agency amongst children living in Palestine. *Childhood, 28*(3), 363-379. <https://doi.org/10.1177/09075682211025588>

- Cerro Fernández, R. (2024). When stability is not necessarily good: notes on the Chilean party system in the years leading up to the social outbreak. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 10(20), 121-134. <https://doi.org/10.29105/rpgyc10.20-322>
- Cornejo, J., & Zurita, F. (2022). Arte durante la Dictadura Civil-Militar: una propuesta didáctica para el conocimiento de resistencias. *Educación y Sociedad*, 20(3), 230-251. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/2304>
- Cortés Ferreira, C. E. (2022). El "más que nunca" y las memorias de la democracia: caracterización de una experiencia de línea programática en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile. *Aletheia*, 12(24), e124. <https://doi.org/10.24215/18533701e124>
- Cubillos Vega, C. (2021). La construcción de la agenda de la justicia transicional en Chile y los giros del problema de los derechos humanos. *Revista de Estudios Políticos*, 194, 65-95. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.194.03>
- Cubillos Vega, C. (2023). La reparación del trauma social por crímenes de lesa humanidad en Chile: el caso del Programa de Reparación y Atención Integral de Salud analizado bajo el enfoque de derechos humanos. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 1-28. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.21338>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *The strategies of qualitative inquiry*. SAGE.
- Donetch-Bravo, I. (2021). Comunidades y sitios de memoria: metodología para la puesta en valor de los sitios de memoria. *Revista de Urbanismo*, 45, 163-181. <https://doi.org/10.5354/0717-5051.2021.61192>
- Drakeford, M., Scourfield, J., Holland, S., & Davies, A. (2009). Welsh children's views on government and participation. *Childhood*, 16(2), 247-264. <https://doi.org/10.1177/0907568209104404>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta. <https://doi.org/10.7202/401177ar>
- Escudero, C. (2020). Thematic analysis as a research tool in the area of social communication: contributions and limitations. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100. <https://doi.org/10.35305/lt.v24i2.746>
- Ferrara, A. (2021). *El impacto de las Comisiones de Verdad y Reconciliación en Chile. Evaluación a largo plazo desde una perspectiva histórica*. UAH Ediciones. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3596z9r>
- Figueroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*, 24(45), 118-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007>
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos: curso en el College de France (1979-1980)*. Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, L. (2022). Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era. *Política y Sociedad*, 59(3), e79783. <https://doi.org/10.5209/poso.79783>
- Garcés, M., & Zubicueta, D. (2022). Verdad y justicia en la transición a la democracia en los años noventa: políticas del Estado y movimiento de Derechos Humanos. *Revista de Historia (Concepción)*, 29(1), 461-494. <https://dx.doi.org/10.29393/rh29-18vjmd20018>
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Hedrerá-Manara, L., & Álvarez-Martínez-Conde, C. (2018). Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 961-977. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16221>
- Hedrerá-Manara, L., Mazzuchelli, N., & Iñiguez-Rueda, L. (2022). Una revisión sistemática de literatura: memoria colectiva, infancia y migración. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 179-192. <https://doi.org/10.5209/soci.82125>
- Jiménez, L. (2021). *Intersticios y micro-prácticas comunitarias de no-violencia: posibilidades para la construcción de una cultura de paz en Chile*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Jiménez, L., & Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 297-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Jiménez-Díaz, F., & Valdés, R. (2024). ¿Por qué fracasa la investigación educativa? Una lectura desde la teoría histórico-cultural. *Educação & Realidade*, 49, Artículo e132698. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236132698vs01>

- Liebel, M., & Markowska-Manista, U. (2021). Presentación: cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 1-4. <https://doi.org/10.5209/soci.74230>
- Malik, A. (2020). Mapping children's play and violence in Kashmir. *Childhood*, 27(3), 354-368. <https://doi.org/10.1177/0907568220923006>
- Núñez Patiño, K., Medina-Melgarejo, P., & Rico-Montoya, A. (2018). El dibujo como dispositivo metodológico para generar el diálogo con niños y niñas indígenas de Oaxaca y Chiapas en contextos diversos y de movilización social. En M. Plascencia, C. Alba, & K. Núñez (Coords.), *Infancias y su visibilidad: experiencias desde la investigación* (pp. 53-80). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Ospina-Alvarado, M., Luna, M., & Alvarado, S. (2022). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/ricsnj.20.1.5012>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE.
- Piper-Shafir, I., & Vélez-Maya, M. (2021). Continuidades y discontinuidades de la violencia política en la transición a la democracia en Chile. *Papeles del CEIC*, 1, 243, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21912>
- Puglisi, R. (2023). Museo, patrimonio y sacralidad: reflexiones a partir del Museo Brocheriano. *Revista del Museo de Antropología*, 16(3), 137-148. <https://dx.doi.org/10.31048/1852.4826.v16.n2.41829>
- Rabello de Castro, L. (2012). Children- democracy and emancipation. *Alternatives: Global, Local, Political*, 37(2), 165-177. <https://doi.org/10.1177/0304375412447933>
- Romero Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C., & García Jiménez, E. (2021). La construcción de las identidades étnicas y culturales en niños y niñas migrantes: un enfoque desde la etnografía colaborativa. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 483-501. <https://doi.org/10.6018/rie.441411>
- Rouso, H. (2012). Para una historia de la memoria colectiva: el post-Vichy. *Aletheia*, 3(5). <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/pdfs/Roussook.pdf>
- Sánchez, S. (2016). Sacralización, ritualización y espectáculo en torno al pasado: el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21(2), 193-216. <https://doi.org/10.18273/revanua.v21n2-2016008>
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Siglo XXI.
- Souza, L. O. (2020). La redemocratización chilena y la construcción de la memoria histórica a través de las Comisiones de la Verdad. *Cambios y Permanencias*, 11(1), 1118-1134. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11113>
- Stephenson, N., & Kippax, S. (2009). *Memory Work*. En C. Willig, & W. Stainton-Rogers (Eds), *The SAGE handbook of qualitative research in Psychology* (pp. 141-156). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n9>
- Valdés, R., Jiménez, L., & Olivares, S. (2025). La construcción del estudiante como sujeto político en escuelas inclusivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27. <https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.of.6178>
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático: documento de trabajo*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zabala, M. (2023). Ver las imágenes de arte de Mendoza: registros para pensar la postdictadura. *Arte e Intervención*, 23, Artículo e094. <https://doi.org/10.24215/24691488e094>