



UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

SIGNIFICACIONES SOBRE DERECHOS HUMANOS QUE CONSTRUYEN
NIÑAS QUE HAN CURSADO SEXTO BÁSICO

Memoria para optar al Grado de Licenciado en Psicología

Alumna: Isabela Pardo Silva

Profesor Patrocinante: María Isabel Toledo Jofré

SANTIAGO-Chile

2010

Dedicatoria

A mi mamá y papá por enseñarnos a ver el mundo desde la justicia,
la democracia, el respeto y amor a todos los seres humanos.

A mis hermanas por aprender ésto juntas, por las risas
y el cariño que me entregan.

A Jorge por su incondicional amor, entrega, apoyo
y comprensión cada día.

Y para aquellos con los que me encontré un día de otoño, en el que
comenzamos a caminar hacia un mundo más justo.

Agradecimientos

A María Isabel, gracias por la entrega, apoyo y confianza hacia mi trabajo, los cuales hicieron de ésta memoria un precioso lugar de aprendizaje y logros.

A Claudia, por abrir puertas para hacer posible esta investigación.

Al profesor por su disposición y a las niñas que con entusiasmo, cariño y entrega participaron.



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Resumen

SIGNIFICACIONES SOBRE DERECHOS HUMANOS QUE CONSTRUYEN NIÑAS QUE HAN CURSADO SEXTO AÑO BÁSICO.

Alumna: Isabela Alejandra Pardo Silva

El propósito de la presente investigación es dar cuenta de las significaciones que construyen sobre los derechos humanos los niños, que han cursado sexto año de enseñanza básica y han revisado la sub-unidad “Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia”. Ésta investigación se aborda bajo la perspectiva de las significaciones planteada por Jerome Bruner, las cuales se expresan en narrativas, y la etnografía interpretativa de Clifford Geertz. La investigación se realizó en una Escuela Municipal de Niñas, ubicada en el sector céntrico de Santiago. Los resultados se exponen como un guión de teatro construido con las narraciones de las niñas sobre los derechos humanos, éste se organiza como diálogos entre tres personajes, que representan tres lugares desde los cuales se significan los derechos humanos. La interpretación da cuenta que las narraciones, en primer lugar, identifican todos los derechos, narrándolos fluida o fragmentadamente. Y en segundo lugar, en todas las narraciones se pueden distinguir tres lugares desde los cuales se significan los derechos humanos. Finalmente, se presentan algunas reflexiones respecto a la ruptura producida en la cultura chilena en relación a los derechos humanos.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
PROBLEMATIZACIÓN	9
OBJETIVOS	15
<u>Objetivo General</u>	15
<u>Objetivos Específicos</u>	15
MARCO TEÓRICO	16
<u>1.- Niño como sujeto socio-cultural.</u>	16
1.1.- <u>Significaciones</u>	16
1.1.1.- Dar significado	16
1.1.2.- Narración	17
1.1.2.1.- Concepto	17
1.1.2.2.- Narración vinculada con la praxis	17
1.1.2.3 Narración en los niños	18
1.1.3.- Cultura y Significaciones	19
1.1.3.1.- Ingreso a la Cultura	19
1.1.3.2.- Interpretaciones	20
1.1.3.3.- Rupturas en las culturas	22
1.2.- <u>Rol del Contexto</u>	23
1.2.1.- Surgimiento de los procesos mentales	23
1.2.1.1.- Mediación Cultural	23
1.2.1.2.- Ley de Doble formación	24
1.2.1.3.- Internalización	25
1.2.2.- El niño como sujeto activo	25
1.2.2.1.- Surgimiento del sujeto activo	25
1.2.2.2.- Implicancias de concebir un sujeto activo	26
1.2.3.- Potencialidad del niño	27
1.2.3.1.- Zona de Desarrollo Próximo	27
1.2.3.1.1.- <i>Definición:</i>	27
1.2.3.1.2.- <i>Importancia de la potencialidad</i>	27
<u>2.- Derechos Humanos</u>	29
2.1.- <u>Concepción de Derechos</u>	29
2.2.- <u>Origen Declaración Universal de los Derechos Humanos</u>	29
2.3.- <u>Declaración Universal de los Derechos Humanos</u>	30
2.3.1.- Concepción	30
2.3.2.- Ámbitos que abarca	31
2.4.- <u>Declaraciones anexas</u>	32
2.4.1.- Origen de las declaraciones anexas	32
2.4.2.- Instrumentos Internacionales	32
2.4.2.1.- <i>Carta Internacional de Derechos Humanos:</i>	32

2.4.2.2.- <i>En prevención de la discriminación:</i>	33
2.4.2.3.- <i>Derechos de los Niños:</i>	33
2.4.2.4.- <i>Derechos humanos en la administración de justicia:</i>	33
2.4.2.5.- <i>Crímenes de genocidio:</i>	33
2.4.3.- Instrumentos Interamericanos	33
2.4.2.1.- <i>Convenciones</i>	34
2.5.- <u>Niño como sujeto de derecho</u>	34
2.5.1.- El niño como un objeto social	34
2.5.2.- Concepción de Sujeto de Derecho	35
2.5.3.- El niño como sujeto de derecho	36
2.6.- <u>Enfoques sobre Derechos Humanos</u>	39
2.6.1.- Derechos Humanos como una dimensión trascendente.	39
2.6.2.- Derechos Humanos como libertades	40
2.6.3.- Derechos Humanos como concepto integral	40
2.7.- <u>Derechos Humanos en Chile</u>	41
2.7.1.- Chile y los acuerdos Interamericanos.	42
2.7.2.- Informes de Derechos Humanos	43
2.8.- <u>Educación en derechos humanos</u>	44
2.8.1.- Derechos Humanos en el Currículum Chileno	45
MARCO METODOLÓGICO	46
1.- Aspectos Teóricos	46
1.1.- <u>Enfoque teórico metodológico</u>	46
1.2.- <u>Técnica</u>	48
2.- Estrategia de recolección de información	49
2.1.- <u>Selección de informantes</u>	49
2.2.- <u>Aplicación de técnicas</u>	50
2.2.1.- <i>Trabajo de campo</i>	50
2.2.2.- <i>Entrevista etnográfica</i>	50
3.- Estrategia de análisis e interpretación de información	51
RESULTADOS	53
INTERPRETACIÓN	101
REFLEXIONES FINALES	110
BIBLIOGRAFÍA	111

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene su origen en el proyecto FONDECYT N° 1085228 titulado "Estudio cuantitativo y cualitativo de la enseñanza de la historia del presente de acuerdo al currículo de la reforma, según los profesores, estudiantes y padres de 6° básico", que se realiza bajo la dirección de María Isabel Toledo y Abraham Magendzo.

A partir de este proyecto, surge la inquietud de conocer las significaciones sobre los derechos humanos que construyen los niños luego de revisar en sexto año básico, en el sub-sector Estudio y Comprensión de la Sociedad, la sub-unidad: "Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia". El propósito de la investigación es dar cuenta de las significaciones sobre los derechos humanos, que construyen los niños y niñas que han revisado la sub-unidad.

La presente investigación se aborda bajo la perspectiva de las significaciones planteada por Jerome Bruner y la etnografía interpretativa de Clifford Geertz. Se realizó en una Escuela Municipal de Niñas, ubicado en el sector céntrico de Santiago.

El presente texto está compuesto de un capítulo donde se presenta problema de investigación, con la lectura de la realidad que llevó a definir la pregunta.

En el siguiente capítulo, se expone el marco teórico que sustenta la presente investigación, el cual se divide en dos partes. La primera parte, caracteriza al niño como sujeto socio-cultural, a través de los planteamientos de Jerome Bruner (1998), quien se refiere a la construcción de significaciones de los niños desde pequeños, expresadas en narrativas que darán cuenta de la forma de interpretar el mundo que los rodea. Y es en las narraciones donde se da cuenta de las diferentes interpretaciones del mundo y de las rupturas culturales que existen. De ahí que resulte importante el rol del contexto, quien permite el surgimiento de los procesos mentales al mediar al niño hacia la consecución de una meta (Vigotsky, 1986; Wertsch, 1988). Comprendiendo a los niños y niñas como sujetos activos, esto es, como actores dinámicos en la apropiación de información, desde la que organizarán y construirán su propia visión del mundo, participando activamente en su desarrollo (Corsaro, 1997). La segunda parte, caracteriza los derechos humanos

desde su origen que permite crear la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual establece las garantías para la vida justa y digna, que todos los seres humanos tienen inherentemente. Comprendiendo al ser humano como un sujeto de derecho, que es activo en la sociedad, con derechos y deberes, libre de realizar y emitir sus ideas y juicios con respeto hacia los otros seres humanos, los cuales también deberán respetarlo (Asamblea General Naciones Unidas, 1948). Luego, se caracterizan los instrumentos que se anexan a la Declaración Universal, los cuales complementan las garantías de los derechos en ámbitos específicos. Entre ellas destaca la Declaración de los Derechos del Niño, la cual comprende al niño como un sujeto de derecho que sustenta inherentemente los derechos humanos y tiene un rol activo en la sociedad (Organización de las Naciones Unidas, 1990), contribuyendo en su propio desarrollo, como también en el de su familia y su comunidad (Pérez, s/f). Finalmente, se da cuenta de las violaciones a los Derechos Humanos en Chile durante la dictadura entre 1973 y 1990. Y se describen los acuerdos interamericanos a los cuales Chile ha suscrito hasta el presente.

El siguiente capítulo, expone en primer lugar, la metodología. Se caracteriza el enfoque etnográfico interpretativo, el cual propone el estudio etnográfico desde una mirada comprensiva de la vida social, la cual es fundamentalmente una negociación de sentidos. Al conocer la realidad desde éste enfoque, se demanda el desentrañar las estructuras de significación correspondientes al contexto cultural en que las personas se encuentran (Geertz, 1973). El estudio etnográfico interpretativo de nuestra cultura permite un a mirada crítica, que registra y comprende las cambiantes circunstancias presentes (Marcus & Fischer, 1986). En segundo lugar, se describe la técnica de entrevista etnográfica, con la cual se llevó a cabo la investigación. En tercer lugar, se presenta la estrategia de recolección de información, que consistió en la presentación de material audiovisual a niñas que cursan séptimo año de enseñanza básica, en una Escuela municipal de la comuna de Santiago, las cuales revisaron durante sexto año básico la sub-unidad “Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia”, en el curso Estudio y Comprensión de la Sociedad. En cuarto lugar, se expone la estrategia de análisis e interpretación de información.

En el siguiente capítulo, se exponen los resultados bajo la forma de un guión de teatro, que se construyó a partir de las narraciones construidas por las niñas, organizándolas como diálogos entre tres personajes que representan tres lugares desde los cuales se significan los derechos humanos.

En el siguiente capítulo, se expone la interpretación que da cuenta de cómo son las narraciones de las niñas sobre los derechos humanos. En primer lugar, las narraciones identifican todos los derechos, diferenciando en narrativas que tienen o no apropiación sobre ellos. En segundo lugar, todas las narraciones sobre los derechos humanos que construyen las niñas se pueden distinguir desde tres lugares, que dan cuenta de tres lugares de significación de éstos.

En el último capítulo, se presentan algunas reflexiones respecto a la ruptura producida en la cultura chilena en relación a los derechos humanos.

PROBLEMATIZACIÓN

Con posterioridad a la segunda guerra mundial, en respuesta a las amplias trasgresiones a los Derechos Humanos. En el año 1948, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprueba la Declaración Universal de los Derechos Humanos, *“hoja de ruta para garantizar los derechos de todas las personas en cualquier lugar y en todo momento”* (ONU, 2007, s/p). Así, se establecen los valores básicos que garantizar a todas las personas: la no discriminación, igualdad, equidad y universalidad de los derechos humanos, aplicables en todo lugar y momento (ONU, 2007).

Como resultado de la ampliación de los derechos humanos, en 1989 se promulga la Declaración de los Derechos del Niño, donde se establece que todos los seres humanos menores de dieciocho años de edad son niños, a los cuales se debe proteger y resguardar garantizando elementos y recursos básicos para su desarrollo. Además, se le concibe como un sujeto que participa activamente en su vida y su cultura. Se debe velar por sus derechos de libre expresión y pensamiento, de acceso a la información a través de los medios de comunicación, de participar de las decisiones que lo conciernen y ser escuchado en todo procedimiento judicial, directa o indirectamente (Organización de las Naciones Unidas, 1990). Así, se instituye al niño como sujeto de derecho con apropiación y ejercicio activo de los Derechos Humanos.

A pesar que los países han firmado las declaraciones para garantizar los derechos humanos, las violaciones a éstos han continuado en distintos países del mundo. En Chile, luego que las fuerzas militares interrumpen abruptamente el proceso democrático el 11 de septiembre de 1973, se instala una dictadura por diecisiete años. Durante la dictadura se persiguen a quienes han apoyado al gobierno anterior, instalándose un sistema represivo, donde se producen violaciones a los derechos humanos.

Luego, la dictadura se legitima a si misma creando la constitución de 1980 y autodenominándose gobierno militar. Por esto, en 1987 el gobierno militar adhiere a la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, s.f.), aunque se mantenían las restricciones de los

derechos y libertades de las personas. Consecuencia de este sistema represivo, se produce trasgresiones a los Derechos Humanos mediante la tortura, matanzas y desaparición forzada de personas disidentes a la dictadura (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996b). Así, entre 1973 y 1990, se produce un total de tres mil ciento noventa y cinco casos de víctimas de violación a los Derechos Humanos, de los cuales mil ciento ochenta y tres corresponden a detenidos desaparecidos, dos mil ocho casos de matanza y cuatro no natos (Ministerio del Interior, s.f.).

A partir de 1983, comienza la manifestación del descontento popular ante la dictadura, produciéndose las primeras protestas callejeras. De esta manera, se exige el término de la dictadura y comienza a manifestarse más abiertamente el trabajo intelectual y cultural producido en silencio durante la dictadura. Vuelven las manifestaciones artísticas, en defensa de los derechos humanos y la democracia, a las calles y poblaciones de Santiago y regiones, con mayor fuerza en sectores medios y populares, empezando la reconstitución del tejido social chileno. (Garretón, 1988).

En 1988, producto del descontento nacional y presión internacional, la junta militar, que mantenía al país en dictadura, debe convocar a un plebiscito para establecer la continuidad del gobierno militar. Triunfando la opción No, que da paso a elecciones libres (Diario Fortín, 1988).

El 11 de marzo de 1990 retorna la democracia y a partir de ese momento el Estado chileno promueve la defensa y ejercicio de los Derechos Humanos, por la valoración que le da a democracia y los derechos de las personas luego de años de represión. Desde 1990 hasta la fecha, se generan nuevos decretos de ley, que permiten la creación de comisiones para la investigación de las violaciones a los derechos humanos durante 1973 a 1990 y dar paso a programas de reparación social. Éstas son: La Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR) y la publicación de su informe, llamado Informe Rettig en el año 1996; La Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), destacando su Programa de Educación y Promoción Cultural de derechos humanos y la publicación del Informe de Calificación de Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos y de la Violencia Política; La Mesa de Diálogo; La Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura o llamada Comisión Valech, que

publica su informe y a partir de este informe, se presenta el proyecto de Ley para la creación de un Instituto Nacional de Derechos Humanos y de Libertades Públicas (Ministerio del Interior, s/f).

Cabe destacar que en el Informe Rettig, se demanda al Estado generar un ambiente cultural adecuado para el respeto de los Derechos Humanos. Situando a la educación como instrumento privilegiado para su instalación. Esto se plantea como un desafío tanto para el conjunto de la sociedad, como para el Estado. A éste último, se le solicita la apertura de espacios formadores y educativos de la concepción de Derechos Humanos. Se invita al sistema educativo a participar desde su rol formador, valórico y moral en Derechos Humanos y se establece que la educación formal en todos sus niveles (desde prebásica hasta la enseñanza superior), se involucre en este proceso. Se espera que los niños, no sólo manejen información de los pactos de los Derechos Humanos, sino que también desarrollen actitudes de vida y respeto hacia ellos (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996a)

Paralelamente, el año 1996, se ha comenzado un proceso de consolidación de la reforma educacional, pues la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) firmada por la dictadura un día antes del retorno a la democracia, mandata al Ministerio de Educación la construcción del marco curricular y los programas de estudio. A lo establecido en el marco curricular, con el fin de valorizar el rol formador del sujeto de derecho, se crean los Objetivos Fundamentales Transversales. Estos evaluarán como exitoso el aprendizaje de los niños, cuando los estudiantes evidencien dentro de las capacidades desarrolladas el reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común; y reconozcan, respeten y defienden la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica (MINEDUC, 2002).

Ahora bien, en términos de Objetivos Fundamentales Verticales, existen dos momentos en el currículum escolar, donde se haga referencia explícita a las violaciones a los derechos humanos cometidas en Chile entre 1973 y 1990. Uno de ellos es Sexto año Básico en el sub-sector Estudio y Comprensión de la Sociedad, que aborda la

historia de Chile e incluye la sub-unidad: “Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia”, en la cual se revisa como contenido la historia del presente chileno. Este espacio curricular, ofrece en la dimensión valórica una oportunidad especial para trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales, que permiten la formación ética, el reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas y el respeto y valoración de la diversidad (MINEDUC, 1999). Aquí se establece *“una estrecha relación entre el currículum escolar y la educación en derechos humanos, significa, entre otras cosas, incorporar en el proceso de seleccionar, organizar, transferir y evaluar el conocimiento curricular, el sentido y el compromiso liberador-emancipador, ético- moral, procurador de justicia social, de responsabilidad solidaria, de empoderamiento personal y colectivo, de construcción de sujeto de derecho, con la que la educación en derechos humanos se ha comprometido”*(Magendzo, 2002, p.1.).

Por lo tanto, desde el currículum escolar y otros espacios, los niños reciben narrativas que refieren al pasado reciente donde se violaron los derechos humanos. Éstas son la forma más frecuente y poderosa de la comunicación humana, ya que están presentes en la praxis de la interacción social y permiten que los niños construyan sus propias narraciones sobre los derechos humanos. Estas narraciones vehiculan significaciones que refieren a los derechos humanos (Bruner, 1991).

Las narrativas escuchadas, equipan a los niños con herramientas culturales y los incorporan a las tradiciones de contar e interpretar, en las que participan desde muy pequeños. Ellos comienzan la comprensión social desde el contexto donde son protagonistas, comunicando ésta comprensión por medio de una narración que integra, interpreta y reconstruye, tanto las narraciones escuchadas, como las vividas en la interacción social, tomando posición como agente, víctima o cómplice de la situación (Bruner, 1991).

Una vez que los niños han recibido estas narraciones, son capaces de generar sus propias narraciones con sus propios significados. Esto les permite la comprensión social que el medio cultural les presenta como tarea, planteándoles exigencias y estimulando su

intelecto hacia nuevas metas (Vigotsky, 1986). Por medio de estas narraciones, el niño interioriza los significados, que mediatizan su desarrollo e incorpora la influencia del medio social, reconstruyendo los significados entregados (Ilizástigui, 1998).

Los niños reciben narraciones, que vehiculan significados, provenientes de la Familia, que también van a nutrir la construcción de sus propias narrativas sobre los Derechos Humanos (Bruner, 1991).

Estas narrativas provienen desde los abuelos de estos niños, que vivieron como jóvenes el golpe de estado hacia el gobierno de la Unidad Popular en 1973 y luego como adultos la dictadura militar hasta 1990 (Moulián, 2002).

También los niños reciben narrativas desde sus padres, que nacieron y se criaron en dictadura y vivieron como jóvenes en el periodo de manifestaciones del descontento popular y retorno a la democracia. Estos padres, también construyeron sus propias narrativas luego de recibir las narrativas de sus padres (Bruner, 1991)

Desde estas dos generaciones familiares, los niños reciben narrativas que permitirán construir sus propios significados sobre este periodo.

Los niños también reciben narrativas desde sus pares, que también las han construido desde las narraciones entregadas por sus marcos familiares y personas cercanas. Las narraciones que los niños reciben de los pares, manifiestan opiniones y posturas de otras familias sobre la dictadura y los derechos humanos. Por lo tanto, la generación actúa como un integrador a la cultura (Ilizástigui, 1998) de Derechos Humanos

Los niños también reciben narrativas de los medios de comunicación (Bravo, 2006). Éstos, actualmente, tienen la mayor influencia en la construcción narrativa del conjunto social. Entre los medios de comunicación se destacan Internet, televisión y radio (Bravo, 2006). Para los niños es más fácil acceder a los medios, porque son pioneros en su manejo (Drotner et al., 2008).

Por lo tanto, los niños reciben narraciones que circulan en la Escuela, la Familia, entre los Pares y Medios de Comunicación, desde éstos extraen las diversas interpretaciones que se vehiculan en narraciones, desde las que construirán sus propias significaciones (Bruner, 1991) sobre los Derechos Humanos.

Por todo esto, resulta importante preguntarse: **¿Cómo son las significaciones que construyen sobre los Derechos Humanos los niños que ya han cursado el sexto año básico?**

OBJETIVOS

Objetivo General

Dar cuenta de las significaciones que construyen en relación a los Derechos Humanos.

Objetivos Específicos

- Interpretar las significaciones que construyen en relación a los Derechos Humanos.
- Comprender las significaciones que construyen en relación a los Derechos Humanos.
- Explicar las significaciones que construyen en relación a los Derechos Humanos.

MARCO TEÓRICO

1.- Niño como sujeto socio-cultural.

1.1.- Significaciones

1.1.1.- Dar significado

Los niños, comienzan desde muy pequeños a desenvolverse como sujetos socio-culturales. Esto implica, entregar sentido al mundo social que los rodea, por medio de un *significado* (Bruner, 1998).

La constitución de un significado, está determinada en parte, por el lugar que los símbolos ocupan en el sistema de signos, que permite la relación con su referente. Ésta forma de constituir el significado es arbitraria, pues el lenguaje contiene un sistema de ordenamiento y reglas que definen lo que se debe “representar” y, por tanto, constituir siempre el mismo significado (Bruner, 1998).

Pero también, la constitución del significado, está profundamente determinada por la interpretación que una persona le entrega a una situación. Ésta interpretación, al ser comunicada a otras personas, influencia las interpretaciones de ellas. Entonces, el significado construido por un niño, se genera desde la interpretación proveniente de otra persona. Este otro interpretante, cumple una función mediadora entre el niño y el mundo social, pues muestra una significación del mundo que incluye una realidad cultural y social particular, con la cuál, niño genera su propia significación de la realidad (Bruner, 1998).

Así, la constitución del significado, se realiza mediante la internalización del lenguaje. La internalización, no se produce por el mero hecho de exponerse al lenguaje, sino porque el niño interactúa con los adultos, pudiendo adquirirlo mientras lo utiliza en la realización de una acción. Ésta internalización, permitirá que la significación construida, se use como interpretante de las relaciones (Bruner, 1998).

Los niños, antes de la adquisición del lenguaje, dan cuenta de variadas intenciones comunicativas. Éstas, se encuentran muy bien establecidas, antes que logren

dominar el lenguaje formal de expresión lingüística. Las intenciones comunicativas corresponden a indicar, etiquetar, pedir y despistar. Ésta forma de captar el significado, es sensible al contexto y se produce más rápidamente, por ser un modo prelingüístico. Éste modo prelingüístico, se realiza en la praxis de la interacción humana. El niño, antes que pueda expresar y comprender estas cuestiones mediante el lenguaje, establece una comunicación con otra persona, en la interacción que se produce al realizar acciones (Bruner, 1998).

Así, se produce un continuo, donde las interpretaciones comienzan en la interacción y continúan expresándose con el lenguaje.

Al expresarse por medio del lenguaje, se constituye como forma natural de comunicación, las unidades de discurso. Éstas tienen como función hacer que otro actúe en nuestro nombre y expresar nuestros pensamientos en relación al mundo (Bruner, 1998).

1.1.2.- Narración

Las unidades de discurso, se pueden expresar como narraciones. Éstas son, la forma más poderosa de discurso en la comunicación humana (Bruner, 1998). Narrar significa “relatar”, “contar”, “referir” o informar acerca de algo. Y ese algo, debe tener un sentido para quien narra y para quien escucha (Mendoza, 2005).

1.1.2.1.- Concepto

La narración, es una reflexión de la conducta humana (Bruner, 2003). Los eventos construyen o posibilitan discursos, tanto como existen discursos que constituyen acontecimientos dándole sentido (Ricoeur, 2002). Nuestra experiencia toma forma en las narrativas, expresadas para contar cosas sobre los asuntos humanos (Bruner, 1997).

1.1.2.2.- Narración vinculada con la praxis

La narración, que construyen las personas sobre el diario vivir, se encuentra presente en la praxis de la interacción social, incluso antes que pueda expresarse lingüísticamente. La forma en que los seres humanos nos relacionamos, construirá un “hilo” narrativo. Desde éste los niños, que participan desde muy pequeños en la

interacción social, podrán comprender lo que piensan otros sujetos con quienes interactúan en el mismo instante y suponer certeramente lo que piensan otras personas, al ponerlos en una situación hipotética. Entonces, la interacción humana es una forma de narrar el mundo. Y las narraciones, que construirán los niños al adquirir el lenguaje, serán una forma de expresar el mundo en el que participan y comprenden, desde los distintos niveles de su desarrollo (Bruner, 1998).

La narración, es un instrumento para proporcionar significado a la vida en una cultura, que tiene origen en ésta misma. O sea, el significado es recursivo en la cultura, pues surge desde ella y, a la vez, vuelve a significarla cuando se narra sobre la experiencia vivida. El significado es expresado por varias formas de manifestación de las narraciones, que van, desde los soliloquios antes de dormir hasta testimonios en un juicio legal (Bruner, 1998).

1.1.2.3 Narración en los niños

Los niños, construyen narraciones desde pequeños y, como se señaló, comienza incluso antes de adquirir el lenguaje, a través de la interacción con otros, la cual se constituye como una narrativa (Bruner, 1998).

Los niños tienen características particulares, que junto a la influencia cultural, permite la construcción de narraciones. La primera característica, corresponde a la profunda sensibilidad ante las metas y su consecución, por ello las personas y sus acciones son foco de atención e interés. Entonces, las narraciones se construirán no sólo porque la cultura provee de tarea la internalización, sino también porque el niño tiene esa motivación y capacidad que le permite alcanzarla. La segunda característica, es la predisposición que desde muy temprano tienen para marcar lo inusual y no resaltar lo habitual, fijando la atención en lo insólito. El acto de hablar es precisamente la manera de diferenciar lo inusual de lo habitual. La tercera, es la mantención de una linealidad o secuencia típica en los sucesos, que también permite distinguir lo inusual. Y la cuarta, es la perspectiva o voz de un narrador que se plasma en las narraciones, ésta expresa afectividad y está marcada por distintos niveles de entonación que producirán un impacto en el niño, permitiéndole comprender la interpretación que le entrega quien narra (Bruner, 1998).

Así, los niños son capaces de significar el mundo por medio de la construcción de narrativas, siendo parte del proceso de cambio y estabilidad que mantiene a la cultura “viva” (Bruner, 1998).

1.1.3.- Cultura y Significaciones

Es la cultura y no la biología, la que moldea la vida y mente humana, la que entrega significado a la acción, poniendo su intencionalidad en un ámbito interpretativo. La cultura entrega recursos narrativos acumulados por la comunidad, mitos, tradiciones y tipologías de los dramas humanos (Bruner, 1998).

La forma de participación en la cultura depende, tanto de compartir significados y conceptos, como de formas de discursos que negocian las diferencias de significado e interpretación. Debido a ésta participación el significado se vuelve público y compartido (Bruner, 1998).

Los significados negociados, que son esenciales para la vida de una cultura, se generan gracias al aparato narrativo que tenemos, el cual permite enfrentar lo canónico y lo excepcional (Bruner, 1998).

Por lo tanto, una cultura necesita un conjunto de normas y un conjunto de interpretación, que muestren el significado de aquellas diferencias interpretativas en contraste con los patrones acordados culturalmente (Bruner, 1998).

1.1.3.1.- Ingreso a la Cultura

Los niños ingresan a la cultura desde muy pequeños, pues, la experiencia se va organizando de un modo narrativo. Los niños logran comprender y producir historias, tranquilizándose o asustándose al escucharlas, mucho antes de adquirir las capacidades para manejar las proposiciones lógicas elementales que plantea el desarrollo cognitivo. Las narraciones que entrega la cultura, muestran diferentes interpretaciones de la realidad que potencian las narraciones de los niños. Provee de capacidades para construir narraciones, a través del conjunto de herramientas que entrega y de las tradiciones de contar e interpretar, en las que se comienza tempranamente a participar. Así, las narraciones son de mucha importancia al momento de incorporar a los niños y en general, a todos los seres humanos, en una cultura.

Los niños utilizan las narraciones para comprender el mundo social. Éstas, en independencia al nivel de abstracción que puedan tener, comienzan en la praxis de un determinado contexto, en que el niño puede situarse como protagonista, agente, víctima o cómplice, desempeñando un “papel en la dramática” en que participa, por ejemplo en la familia. Desde estas posiciones, aprenderá que es correcto o no, cuales son los resultados de ciertas acciones y que consecuencias tienen. Esto sucederá en la acción, antes que tenga que contarlo, justificarlo o disculparlo (Bruner, 1998).

Los niños muy pequeños, si bien no saben mucho en relación a la cultura, si pueden narrar y distinguir lo que es canónico o usual, de aquello que no lo es. Justamente esto último destaca en sus narraciones, que pretenden explicar las razones de porque “lo sucedido” fue inusual. Por lo tanto, por medio de las narraciones se transmitirá una realidad social particular y cada cultura generará medios narrativos diferentes para enfatizar la posición que se pretende transmitir (Bruner, 1998).

Es así, como el niño ingresa a la cultura, participando de un proceso público y no por medio de una ejercitación privada de procesos primarios. El niño se integra a un proceso más amplio en que se negocian significados públicos. Estos significados no servirían de nada si no los compartiera con otros, no adquirirán sentido si no están en el ámbito público. Aunque los significados sean muy privados, al pasar a éste ámbito son públicamente interpretables y, por tanto, compartidos. Si el discurso es ambiguo o polisémico, igualmente se lleva al ámbito público para negociarlo. O sea, las personas viven con significados públicos y procedimientos de interpretación y negociación compartidos. La interpretación debe ser accesible en el medio público, de lo contrario la cultura se desorganizaría y caería junto a sus miembros individuales. (Bruner, 1998).

1.1.3.2.- Interpretaciones

Las narrativas dan cuenta de diferencias de interpretaciones y de acuerdos culturales. Estas diferencias son marcadas, por adultos y niños, a través de las narraciones que muestran lo culturalmente canónico y lo inusual que se presenta en la cultura. El logro de esta habilidad, es un logro de práctica social que proporciona

estabilidad a la vida social del niño. Ésta estabilidad, la entrega la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales, que imperan en cada cultura (Bruner, 1998).

De ésta forma, el niño escucha constantemente narraciones de otras personas que lo rodean. Dándose cuenta, que algunas versiones de las interpretaciones sobre lo que hace no coinciden con la suya, ni tampoco coinciden las intenciones que otro le entrega a su acción, respecto a las que él le entregó. Constituyéndose la idea que las narraciones no son neutrales, sino que tienen objetivos e intenciones. Y no son expositivas de una situación, sino partidistas y están concebidas para plantear una interpretación del mundo y lograr justificar las acciones relatadas (Bruner, 1998).

Así, el niño aprende en su vida cotidiana que, lo que alguien hace está determinado de gran manera por la forma en que lo narra, pues en esa narración está la significación entregada. Con esto, se aprende a interpretar estas formas de contar, desarrollando empatía, que le permite entrar a la cultura. Es la existencia de éstas interpretaciones, o procedimientos interpretativos, los que aportan al logro de una coherencia cultural entre las personas que pertenecen a ella y permiten, especialmente, juzgar las diversas construcciones de la realidad que se crean en cualquier sociedad (Bruner, 1998).

Estas diferencias de interpretación, que existen en una realidad social, marcan diferencias que separan, generan facciones, coaliciones, cambios de alianzas y peleas. Pero, es importante mirar también la frecuencia con que se neutralizan, olvidan o excusan. La forma de neutralizarlas es por medio de las narraciones, que presentarán, dramatizarán y explicarán las circunstancias atenuantes de aquellos conflictos, para así mantener la paz en la sociedad. Pues, más que legitimar, reconciliar o excusar, estas narraciones neutralizantes tienen por objetivo explicar la situación. La explicación, se construirá para lograr que el narrador obtenga una posición beneficiosa en desmedro de los otros involucrados. Por tanto, la interpretación que se entrega en la explicación no

sólo permite atenuar, sino que también legitima como “correcta” una posición, que corresponde a la del narrador (Bruner, 1998).

Por lo descrito anteriormente, el ser humano se ve ligado a un conjunto de historias interconectadas, aunque entre ellas no exista un consenso en las versiones, ya que muestran distintas posiciones de la realidad. Esto muestra lo que significa pertenecer a una cultura, que es estar ligado a narraciones heterogéneas, que permiten ir construyendo interpretaciones del mundo social en el que vivimos. Mostrando la realidad cultural, no solo como un espacio para compartir creencias acerca de como son las personas y el mundo, lo que permite mantener una coherencia cultural. Sino también, la importancia de los procedimientos interpretativos que se realizan en ella (Bruner, 1998).

1.1.3.3.- Rupturas en las culturas

Cuando se producen diferencias de interpretación sin llegar a un consenso, se produce una ruptura en la cultura (Bruner, 1998).

Cuando se generan rupturas en culturas o microculturas (como las familias), pueden, desde la perspectiva de las narraciones, vincularse a variadas causas. Primero, el surgimiento de una discrepancia muy profunda sobre que es lo canónico y ordinario, frente a lo excepcional o divergente. Esto se refleja en las diferencias y conflictos intergeneracionales producidos por los estilos de vida. Los jóvenes, dan cuenta muy marcadamente estas diferencias, pues comprenden lo canónico y excepcional desde otras interpretaciones que no coinciden con las de los adultos. Por esto, en las narraciones de los niños, podrá verse representado este cambio intergeneracional de estilos de vida y de comprensión del ser humano (Bruner, 1998).

Otra causa de ruptura, se da inherentemente en las narraciones con excesivas especializaciones retóricas, las que se vuelven muy ideologizadas y con motivaciones egoístas. Esto lleva a sustituir la interpretación de “lo que sucedió” por una desconfianza, pues se entiende aquella interpretación como una fabricación. Esto sucede en los regimenes totalitarios, como las dictaduras, y también en las burocracias modernas, donde se silencia lo que no sea versión oficial (Bruner, 1998).

Finalmente, existe otra causa de ruptura, proveniente del empobrecimiento extremo de los recursos narrativos. Esto sucede cuando el peor de los escenarios en que las personas pueden vivir, como situación de extrema pobreza y marginalidad, situación de guerra, aldeas en condiciones tan precarias que el azote de cambios climáticos, como la sequía, los llevan a situaciones extremas de condiciones de supervivencia. En este contexto, no es que se pierda la capacidad para narrar la experiencia, sino que el contexto se ha vuelto tan dominante en la vida diaria, que las variaciones ya no son posibles (Bruner, 1998).

1.2.- Rol del Contexto

1.2.1.- Surgimiento de los procesos mentales

Tal como las narraciones, los procesos mentales de los niños no surgen de conductas individuales, sino que tienen orígenes sociales. Este origen, explican el desenvolvimiento social y desarrollo psicológico del sujeto (Wertsch, 1988). Los procesos mentales se desarrollan por un proceso de aprendizaje, que permitirá el desarrollo del niño en el contexto cultural (Ilizástigui, 1998).

1.2.1.1.- Mediación Cultural

Las personas tienen su prolongación, por un lado, en otras personas y, por otro, en sus obras y cultura. La cultura integra al individuo, pero es exterior a él. Así, el desarrollo de un ser humano, no se reduce a cambios que acontecen en su interior, sino en el exterior (Ivic, 1994).

Desde el exterior o medio social se generan, además de los instrumentos que el hombre ha creado a lo largo la historia para dominar la realidad exterior, toda una serie de instrumentos culturales, que al orientarlos hacia el hombre, se pueden utilizar para producir cambios interiores o psicológicos y desarrollar las capacidades del individuo (Ivic, 1994).

Existe un vínculo intrínseco entre las tareas que entrega la cultura y la dinámica del desarrollo del niño. Por ello, se debe considerar la formación del significado, como

función del crecimiento social y cultural total. El niño durante su desarrollo, aprende a darle nuevos usos a los significados de las palabras, ocupándolas como un medio para la formación de un significado. En la adolescencia, no aparece ninguna nueva función elemental diferente a las que ya se presentaban, sino que hay una incorporación de ellas en una nueva estructura, formando así, una nueva organización (Vigotsky, 1986). El cambio de organización, se produce por la mediación cultural, siendo una de sus formas el lenguaje. Esta mediación produce un proceso de internalización, donde la estructura de la actividad realizada en un plano social, se ejecuta en un plano psicológico, dando paso a la formación de un significado (Wertsch, 1988).

1.2.1.2.- Ley de Doble formación

Éste proceso de internalización, es particular. Pues, cada función desplegada a lo largo del desarrollo del niño, se realiza en dos etapas. La primera, es a nivel social o intersíquica, donde domina en interjuego, la interrelación de los actores en un contexto, que son mediados por la actividad, para apropiarse de la cultura. La segunda, es a nivel individual e intrapsicológica, aquí se arraiga la internalización en el sujeto, constituyéndose como parte de su desarrollo. Ésta es la ley de la doble formación de las funciones superiores, que se constituyen en la combinación de la herramienta, que conduce la influencia humana a la actividad, o sea, se orienta desde el exterior. Y el signo, que corresponde a una mediación externa, pues el medio cultural, brinda instrumentos que luego pasan a tener orientación interna, ya que es un medio que se domina a si mismo. Estas dos funciones internas, se desarrollan al mismo tiempo en que se genera la actividad instrumental, ya que el niño emplea en el medio los símbolos y signos de la cultura por medio de una actividad transformadora. Sin la existencia del medio objetivo externo, la acción instrumental, no lograría tener una mediación significativa para conformar un signo, para constituir tanto la orientación interna, como todo el proceso de internalización (Rivière, 1994).

Entonces, todo lo que el niño piensa, (correspondiente al plano interno o intrapsicológico), tuvo su origen en el plano de lo social (externo), antes de transformarse en una función social mediadora. Los procesos de internalización, no

transfieren tal cual una actividad externa a un plano interno, sino que es el proceso por medio del cual, se conforma el plano intrapsicológico. Generando la conciencia como producto de la sociedad (Leontiev, 1981).

1.2.1.3.- Internalización

Los procesos externos, de los cuales derivan los procesos internos, son necesariamente sociales y reflejarían ciertos aspectos de la estructura social (Wertsch, 1988). Pues, el mecanismo que subyace a las funciones psicológicas es una copia de la interacción social, siendo siempre relaciones sociales internalizadas. Incluso en el caso de procesos psicológicos internos, éstos se mantienen como cuasi-sociales. (Vigotsky, 1981).

La internalización transforma y reconstruye los fenómenos sociales, en fenómenos psicológicos, siendo determinante la realidad social en el funcionamiento intrapsíquico. Los fenómenos sociales, son en rigor, procesos sociales en los cuales una persona participa por medio del discurso, dando origen a las internalizaciones (Wertsch, 1988). Y, por lo tanto, la internalización del lenguaje, será una internalización de la cultura. Ésta, es dada como una tarea para el niño, planteándole exigencias y estimulando el intelecto hacia nuevas metas. Este proceso comenzaría en la temprana infancia y culminaría en la adolescencia (Vigotsky, 1986).

1.2.2.- El niño como sujeto activo

En este proceso de internalización, el niño interioriza los signos e instrumentos culturales, los que mediatizan su desarrollo. Permitiendo la incorporación de los significados provenientes del medio social, para generar una reconstrucción éstos. Así, el niño, participa activamente en el proceso (Ilizástigui, 1998).

1.2.2.1.- Surgimiento del sujeto activo

Este proceso activo comienza en la temprana infancia, cuando el niño hace un gesto tratando de alcanzar un objeto, pero se ve frustrado en su intento (por ser muy pequeño aún), produciendo una respuesta de otro ser humano (que primeramente corresponderá a la madre). Luego de esta respuesta por parte de un otro, los niños

utilizarán este movimiento como indicación, surgiendo un cambio: el movimiento se genera ahora hacia otro ser humano, pues funciona como gesto para los demás, quienes lo comprenderán e interpretarán como un indicador (Vygotsky, 1981 citado en Wertsch, 1988). La combinación del comportamiento del niño con la respuesta de otro, que al inicio corresponderá a la relación adulto-niño, transformará el comportamiento no comunicativo en un plano interpsicológico. El significado comunicativo no existe hasta que se crea en la interacción con otro, y este signo se transforma de un movimiento consistente en un intento de alcanzar un objeto. Con el tiempo, el niño ira adquiriendo más control voluntario en el plano intrapsicológico, o sea, más control sobre lo que anteriormente sólo había existido en la interacción social. Ésta última característica descrita, corresponde a la aparición de un control voluntario por parte del ser humano, dando cuenta que la internalización es el proceso activo de control sobre las formas de signos externo, que transforman un objeto desde algo no social y no comunicativo, en algo requerido e indicado en un contexto social. Siendo el ser humano, desde niño, un sujeto activo (Wertsch, 1988).

1.2.2.2.- Implicancias de concebir un sujeto activo

La noción de sujeto activo, involucra al niño como un actor dinámico en la apropiación de información, desde la que organizará y construirá su visión del mundo, participando activamente en su propio desarrollo. El resultado de las acciones colectivas de los niños, las cuales se realizan y sitúan en la sociedad, generan su desarrollo social. Por tanto, los cambios en la sociedad, especialmente en las demandas sociales de las personas, requieren cambios en las estrategias para lidiar con ellas. Estas estrategias son siempre colectivas, porque involucran la interacción con otros y son acciones prácticas, que permiten la obtención de nuevas habilidades y conocimientos, que provienen de la transformación de habilidades y conocimientos anteriores. Estas acciones llevarán al niño a producir su desarrollo social y psicológico, construyendo activamente su mundo social y su posicionamiento en él (Corsaro, 1997). Con todo esto, se demuestra la capacidad del niño para tomar los instrumentos que la cultura le entrega y transformar el entorno socio-cultural activamente (Ilizástigui, 1998).

1.2.3.- Potencialidad del niño

1.2.3.1.- Zona de Desarrollo Próximo

El sujeto, al tener un rol activo, entra en un proceso de apropiación cultural. La relación que se establece, en la mediación cultural, entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico, da cuenta de zonas de desarrollo que permiten visualizar los cambios en el desarrollo de un niño. La zona de desarrollo actual o real que tiene un ser humano, corresponde al nivel intrapsicológico. La zona de desarrollo potencial, es aquel desarrollo que el niño podría alcanzar si es mediado culturalmente. La zona de desarrollo próximo, es aquella a la que el niño llega por la mediación cultural. Luego de la mediación, el niño tiene una nueva zona de desarrollo real, donde está incluido ahora aquél desarrollo que fue potencial para él. Con esto el niño podrá continuar por una nueva zona de desarrollo potencial, la cual no tiene límite. A esta podrá acceder, por medio de la zona de desarrollo próximo, mientras se genere mediación cultural. (Wertsch, 1988).

1.2.3.1.1.- *Definición:*

La zona de desarrollo próximo corresponde a:

“[Es la] distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado como la capacidad de solucionar problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de solucionar problemas con la guía de adultos o con la colaboración de pares más capacitados” (Vygotsky, 2000, p.50).

1.2.3.1.2.- *Importancia de la potencialidad*

Este planteamiento, releva la importancia de la capacidad de desarrollo posterior y no, la que el sujeto ya ha adquirido hasta este instante (Rivière, 1994). Comprende como el niño puede llegar a ser lo que aún no es y no como llega a ser lo que es en estos momentos (Leontiev, 1981).

La zona de desarrollo próximo, da cuenta de la importancia de los procesos que se encuentran en aparición y no solo el nivel de desarrollo alcanzado actualmente (Vygotsky, 1956). Permite examinar funciones que están en proceso “madurativo” o más bien reorganizativo, como también funciones que “madurarán” luego y se encuentran en

estado “embrionario”, o sea, están en vías a organizarse de un modo diferente (Vygotsky, 1978).

La zona de desarrollo es interminablemente potencial de desarrollo, comprendiendo al niño en todo el potencial que puede alcanzar, que se logrará sólo por un mediador desde el medio socio-cultural (Wertsch, 1988). Además, incorpora aspectos sociales y del sujeto, posicionándolo en una cultura que será indispensable para su desarrollo. Ya que, es en la constitución de la interacción, donde surgirá la mediación, la cual permitirá que el sujeto construya una realidad resignificada y con capacidad de transformar el medio (Rivière, 1994; Wertsch, 1988; Ilizástigui, 1998).

Por lo tanto, se constituye una noción de niño como ser humano con potencialidad ilimitada, la cual no se logrará en un futuro lejano de adultez, sino en la inmediatez de la mediación, en el “ahora” de su desarrollo como infante. Permittedole además, tener una capacidad transformadora de la realidad, a través de su rol activo que permite resignificar el mundo que lo rodea. Además incluye como participante activo a los adultos, en la construcción de la infancia y en la reproducción interpretativa de su cultura compartida, en contraste con las visiones tradicionales que ven al niño como un “consumidor” de la cultura establecida por los adultos (Corsaro, 1997).

2.- Derechos Humanos

2.1.- Concepción de Derechos

Los derechos, son “fuerzas” que organizan y que transforman a la sociedad (Carnelutti, 1948). Los derechos tienen como objetivo garantizar las condiciones mínimas para la vida en sociedad (Domínguez, 2009).

Los derechos son hechos sociales, pues, surgen de una formación espontánea y natural del conjunto de la realidad individual y social de los seres humanos. Esto excluye cualquier carácter accidental o arbitrario que pueda existir en la cultura de los pueblos. Conformándose como una potencia social de organización de la vida en sociedad. Así, los derechos humanos surgen desde la necesidad de organización social (Domínguez, 2009).

2.2.- Origen Declaración Universal de los Derechos Humanos

La conformación natural de los derechos humanos (Domínguez, 2009), se hace visible paulatinamente durante la historia del mundo (Gómez, s/f). La conciencia clara y universal de los derechos humanos, comienza en la modernidad, donde se consolida como idea a partir del siglo dieciocho, luego de las revoluciones americana y francesa. Con posterioridad a éstas situaciones históricas, existen con certeza, los derechos humanos como un concepto parecido al del presente (Gómez, s/f).

Ya existiendo la noción de derechos humanos, surge, luego de la Segunda Guerra Mundial, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ya que, durante éste periodo, se producen graves trasgresiones a la dignidad humana, considerándose los derechos de la población como concesiones que podían retirarse, retenerse u otorgarse sólo por el capricho o la voluntad de otro con poder sobre ellos (Contreras, 2007). Estas violaciones a la dignidad humana, repercuten a nivel internacional, produciéndose una internacionalización de los Derechos Humanos. Así, la Declaración es creada por La Organización de las Naciones Unidas, la cual había surgido, justamente como consecuencia de la segunda guerra (Gómez, s/f; Naciones Unidas, 2008). Luego de un

proceso de elaboración, con desencuentros políticos sobre la forma de concebir los derechos humanos, entre los sectores socialistas y capitalistas que participaron (Gómez, s/f), la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama, el 10 de diciembre de 1948 en la ciudad de Ginebra, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

Ésta declaración, es una proyección normativa que garantiza las necesidades que son potencial para el desarrollo de los seres humanos, a nivel individual, grupal y de los pueblos, en cualquier contexto socio-histórico en que se encuentren (Baratta, 2007 en UNICEF, 2007).

2.3.- Declaración Universal de los Derechos Humanos

2.3.1.- Concepción

Los Derechos Humanos son inherentes a todas las personas y tienen un carácter fundante, se originan en el mismo instante que una persona nace. Son universales y aplicables a cualquier ser humano, sin discriminación de raza, etnia, sexo, idioma, religión, opinión política, posición económica, origen nacional o social, pues todos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. (Declaración Universal Derechos Humanos, 1948; Domínguez, 2009).

Los derechos humanos al ser constituyentes de las personas, están relacionados entre ellos, no siendo separables. Se conforman como interdependientes, generando una totalidad sistémica. Por tanto la violación de uno, afecta la dignidad humana total de la persona (Domínguez, 2009; López, 1994 en Corporación Nacional Reparación y Reconciliación, 1994; Magendzo et al, 1993).

Al ser una totalidad sistémica, el realizar actos como nombrar y respetar los Derechos Humanos, se construye una concepción global del ser humano y la sociedad (Domínguez, 2009; Magendzo et al, 1993; López, 1994 en Corporación Nacional Reparación y Reconciliación, 1994).

2.3.2.- Ámbitos que abarca

La declaración rige todos los ámbitos que implican la constitución de los derechos humanos como una totalidad inherente al ser humano. Y se impone a los Estados la obligación de promover el respeto universal y efectivo de los derechos y libertades humanas (Asamblea General Naciones Unidas, 1966).

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se establece que todos los seres humanos tienen:

El derecho a la vida, libertad y seguridad. Nadie podrá estar sometido a la esclavitud y servidumbre; ni ser sometido a tortura, penas ni tratos crueles, inhumanos o degradantes, ni ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Derecho a una nacionalidad, a circular libremente por los países y elegir su residencia en un estado. Ser reconocidos como personalidad jurídica; ser iguales ante la ley y tener derecho a protección contra discriminaciones o provocaciones que pasen a llevar la declaración universal. Y podrán participar en los gobiernos de sus países, directa o indirectamente, mediante procesos democráticos.

Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; pudiendo cambiar de religión o de creencia, manifestaras individual y colectivamente, tanto en público como en privado. Los individuos tienen derecho a la libertad de reunión y asociación pacíficas, de opinión y expresión, pudiendo investigar y recibir informaciones y opiniones con derecho a difundirlas sin limitación de fronteras y por cualquier medio de expresión

Derecho a un trabajo digno, equitativo y satisfactorio, con descanso y vacaciones periódicas. Pudiendo formar sindicatos y sindicalizarse para la defensa de sus intereses.

Derecho a un nivel de vida que le asegure salud y bienestar en los ámbitos de alimentación, vestimenta, vivienda, asistencia médica, servicios sociales, seguros de desempleo, enfermedad e invalidez. Todas las personas tienen derecho a la educación, a participar de la vida cultural, a proteger sus intereses morales y materiales. También tiene deberes hacia la comunidad.

Todos ellos, deben ser ejercidos sin desmedro de los derechos de otros seres humanos.

2.4.- Declaraciones anexas

2.4.1.- Origen de las declaraciones anexas

La importancia de las declaraciones anexas a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, radica en la complementariedad que establecen al abarcar todos los contextos, personas y situaciones (Domínguez, 2009; López, 1994).

2.4.2.- Instrumentos Internacionales

Entre los instrumentos relevantes en materia de Derechos Humanos se encuentran:

2.4.2.1.- *Carta Internacional de Derechos Humanos:*

Se nomina como Carta Internacional de Derechos Humanos, a variados instrumentos que, en su conjunto, permiten la garantía de ellos. Está conformada por los siguientes documentos:

Primero, por la Declaración Universal de Derechos Humanos en el año 1948. Ésta es la Declaración base desde la cual surgen todos los instrumentos de derechos humanos.

Luego, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el año 1966. El cual, crea condiciones que permitan a cada persona ejercer sus derechos y libertades fundamentales, sus derechos económicos, sociales y culturales y derechos civiles y políticos; todos ellos instaurados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

También la constituye, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en el año 1966. Al cual se le agrega, en primera instancia, el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Y el Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, destinado a abolir la pena de muerte.

2.4.2.2.- *En prevención de la discriminación:*

El instrumento que regula la prevención de la discriminación es la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.

2.4.2.3.- *Derechos de los Niños:*

El instrumento que garantiza de manera específica los derechos de los niños, es la Declaración de los Derechos del Niño, creada el año 1989. En ella se caracteriza al niño como un ser humano menor de dieciocho años de edad, a quien se debe proteger y resguardar garantizando elementos y recursos básicos para su desarrollo. Se le describe como un sujeto que participa activamente en su vida y su cultura. Tiene derecho a expresarse y pensar libremente, a tener acceso a la información a través de los medios de comunicación, a participar de las decisiones que lo conciernen y ser escuchado en todo procedimiento judicial, directa o indirectamente (Declaración de los Derechos del Niño, 1989).

2.4.2.4.- *Derechos humanos en la administración de justicia:*

Uno de los instrumentos que regulan la administración de justicia es la Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes.

2.4.2.5.- *Crímenes de genocidio:*

El instrumento que regula en relación a los crímenes de Genocidio es la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio.

2.4.3.- Instrumentos Interamericanos

Entre los acuerdos más importantes establecidos por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el año 2009, se encuentran:

2.4.2.2.- *Declaración Americana sobre Derechos y Deberes del Hombre:*

Dónde se establecen los derechos y deberes de los Estados, los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales para los países americanos.

2.4.2.1.- *Convenciones*

Entre las convenciones que fueron proclamadas por la Comisión Interamericana se encuentran:

La Convención Americana sobre Derechos Humanos, que ratifica a los países americanos su adhesión al respeto de éstos. Y se complementa con el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Además destacan, la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura, la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de personas y la Carta de principios sobre la libertad de expresión.

2.5.- Niño como sujeto de derecho

2.5.1.- El niño como un objeto social

La postura tradicional, instala una concepción del niño basada en sus aspectos vulnerables, traduciéndose en una pérdida total de sus niveles de autonomía y generando una cultura, en el ámbito jurídico-social, de protección que vincula a los niños con el establecimiento de una condición de algún tipo de incapacidad. Esto corresponde a la llamada “doctrina de situación irregular”, que resulta ser hegemónica en Latinoamérica hasta la década de los ochenta. Esta doctrina se resume en que el niño se constituye como un receptor de la asistencia social, para el que se crea un marco jurídico que legitima la intervención Estatal sobre este “producto residual de la categoría infancia”, que son los niños desde esta visión (Contreras, 2007).

Desde esta postura, el niño correspondería a un “objeto social”, es decir es visto como objeto pasivo de protección y cuidado, que se beneficia de políticas y programas

dirigidos hacia él, a la espera del futuro que lo convierta formalmente en ciudadano; concibiéndolo sin capacidad de injerencia en el presente, sino en un futuro (Pérez, s/f).

En la Declaración de los Derechos del Niño, se entregan garantías para el resguardo de éstos como grupo vulnerable, lo cual tiene relación con la visión tradicional, pero incluye la visión del niño como sujeto de derecho integrándola a primera. Los elementos tradicionales que se señalan en la convención establecen que el niño debe ser protegido sin desconocer los otros derechos que posee, los estados deben protegerlo de toda forma de discriminación o castigo, asegurarle protección y cuidado contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual. Los Estados deben realizar todas las gestiones para hacer efectivos los derechos que se presentan en la convención en las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, quienes deberán poner siempre primero el bienestar del niño. Se debe resguardar contra la explotación económica y contra cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, salud, desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social (Organización de las Naciones Unidas, 1990).

En las últimas décadas, es posible observar un cambio en el paradigma de concepción de infancia, el cual esta en proceso desde la postura tradicional de las necesidades hacia la de los derechos. Esta mirada comienza a instalarse en la conciencia jurídica y social, representando a la niñez como una etapa de la vida que tiene igual valor que cualquier otra. Además, se mira como una “forma” de ser persona. La Declaración de los Derechos del Niño es la evidencia que entrega el impulso transformador hacia esta perspectiva (Contreras, 2007).

2.5.2- Concepción de Sujeto de Derecho

La Declaración Universal de los Derechos Humanos da cuenta de un ser humano activo en la sociedad, con derechos y deberes, libre de realizar y emitir sus ideas y juicios con respeto hacia los otros seres humanos, los cuales también deberán respetarlo (Asamblea General Naciones Unidas, 1948). Ésta es la concepción un sujeto de derecho, que trae implícitamente la idea de un ser humano capaz de sentir las necesidades del otro, que asume como meta el trascender las limitaciones y diferencias existentes,

adquiriendo conciencia de los principios universales de justicia y reciprocidad (Saenz, 1988 citado en Magendzo et al., 1993). Ser sujeto de derecho implica traer consigo el conjunto de facultades de derechos y libertades, esto distingue de la visión que genera referirse al ser humano como “persona general”, pues podría ser definido teniendo sólo deberes y no derechos, sin permitir, su reconocimiento como el sujeto de derecho que es desde su origen (Trueba, 1966).

2.5.3.- El niño como sujeto de derecho

La historia de la humanidad no releva como protagonistas en la sociedad, a las personas que se encuentran en los periodos denominados como infancia y adolescencia (Contreras, 2007), por esto, la Declaración de los Derechos de los Niños comienza definiéndolos como todo ser humano menor de dieciocho años de edad (Organización de la Naciones Unidas, 1990).

La Declaración de los Derechos del Niño incluye, tanto los resguardos que se deben garantizar a los niños, por ser sujetos de protección debido a su vulnerabilidad. Como la visión activa del niño, que da cuenta de su importancia como actor social, permitiendo establecer su inherencia con los Derechos Humanos.

La declaración establece que los niños tienen derecho a la vida. Al nacer tienen derecho a una nacionalidad, un nombre y si es posible conocer a sus padres y ser cuidado por ellos. Tienen derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

Se les debe garantizar la expresión de su opinión libremente en relación a todos los asuntos que lo implican, por ello, tiene derecho a ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que lo afecte. Tiene derecho a ejercer la libertad de expresión que incluye buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo. Y derecho a la libertad de pensamiento, conciencia o religión. Para esto, los Estados velarán porque los medios de comunicación generen accesos, para los niños, de información con material de fuentes nacionales e internacionales, sobretodo si tienen relación con la promoción de su bienestar social, espiritual y moral, como de su salud física y mental.

El niño tiene derecho a la educación, la cual debe ser encaminada a desarrollar su personalidad, sus aptitudes, capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades. Por medio de la educación, se les debe inculcar respeto hacia los derechos humanos y las libertades fundamentales, también hacia sus padres, su identidad cultural, idioma y valores nacionales del país en que vive, del que sea originario y de otras civilizaciones distintas, como también, hacia su medio ambiente. Preparándolo para asumir una vida responsable en una sociedad libre, adquiriendo un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos, amistad entre todos los pueblos, etnias, nacionalidades, religiones y comunidades indígenas.

Estas garantías suponen una comprensión del niño como sujeto de derecho, que sustenta inherentemente los derechos humanos y que tiene por tanto un rol activo en la sociedad (Organización de las Naciones Unidas, 1990). Esto también implicaría el comprenderlo como un sujeto social de derechos, pues tiene una participación activa contribuyendo en su propio desarrollo, como también en el de su familia y su comunidad (Pérez, s/f).

Comprender a los niños desde el enfoque de derechos implica concebir a niños y niñas como agentes de transformación social. Entender las medidas de protección, prevención y provisión desde la perspectiva de la actoría social. Concebirlos como seres humanos resilientes y capaces de empoderarse ciudadanamente. Abordar la realidad y problemáticas de la niñez, desde una posición intersectorial y holística. Incorporar las causas estructurales de los problemas en los análisis situacionales y estrategias, en oposición al énfasis de buscar las manifestaciones y causas inmediatas de los problemas que afectan a la niñez. Cumplirse los derechos, que pueden ser exigidos por el niño, este cumplimiento implica obligaciones del Estado democrático. Garantizar el acceso universal a los servicios. Generar una desjudicialización y participación comunitaria en la solución de problemas familiares, a través de políticas sociales participativas; en oposición a judicialización de los programas para satisfacer necesidades de la niñez, que generan dependencia y estigma (Contreras, 2007).

El enfoque de derechos humanos y de la infancia con su carácter universal, representa una concepción de mundo que tiene por eje valórico la dignidad de todos los seres humanos. La institución de un conjunto indivisible de derechos, fundamenta el

reconocimiento que el desarrollo pleno de todo sujeto depende del respeto de todos ellos. Transcendiendo cualquier interés o valor doctrinal, político o económico que pretenda restringirlos u omitirlos (Contreras, 2007).

Pensar a los niños como sujetos de derecho y no como meros beneficiarios de servicios, instala una nueva concepción de los niños y de sus relaciones con las instituciones sociales. Esto obliga a pensar políticas públicas desde otra visión, dónde la protección integral significa dejar atrás formas tutelares discriminatorias, segmentadas y autoritarias, y la imagen del niño como objeto de representación, protección y control de sus padres o el Estado. Debiendo desarrollar una visión integral en la lógica de derechos que incluyan principios como la universalidad e integralidad, o sea, que todas las áreas de los derechos del niño sean cubiertas efectivamente a lo largo de su ciclo vital. Todo esto, debe planificarse desde el interés superior del niño o la niña, que implicará una mirada transversal de las políticas y una distribución de recursos acorde con ese interés. Debe asignársele una igualdad jurídica, para reconocerlo como destinatario de las normas con capacidad de ser titulares de derechos y participar activamente en los procesos judiciales. Además, se debe incluir la eficacia de los servicios que deban realizar estas tareas, para que realicen sus propósito sustantivo y provoquen resultados, poniendo en acción las palabras instituidas en la declaración (Contreras, 2007; Mauras, 2009).

Por todo esto, la Declaración de los Derechos del Niño, se muestra como un hito para la construcción socio-histórica de la niñez. Pues, ha producido un cambio y salto cualitativo, que refleja una transición desde la concepción de las niñas y niños como objetos de compasión y represión, a una comprensión como sujetos plenos de derechos. Constituyéndolos como actores sociales, que refiere a un sujeto pleno de derechos, portador de demandas sociales y que, frente al Estado y la sociedad, se reconoce su derecho de ser protegido integralmente (Contreras, 2007).

No obstante, sigue existiendo una gran brecha entre lo que se debe ser y lo que se es, en relación a lo planteado desde el enfoque de los derechos humanos, contrastando

con lo planteado y asumido en la Declaración universal de Derechos Humanos y en la Declaración de los Derechos del Niño. El respeto hacia los derechos humanos es esencial para lograr la dignidad humana, la que se ve frustrada por variadas causas, entre ellas la pobreza, la exclusión, discriminación y en general falta de integración social de los seres humanos (Contreras, 2007).

2.6.- Enfoques sobre Derechos Humanos

Existen varios enfoques sobre los derechos humanos, éstos surgen de la distinción entre dos “categorías” de derechos. Se agrupa, por un lado, a los Derechos Civiles y Políticos y, por otro, a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Los primeros tienen relación a la protección tanto de la vida comprendida en su sentido físico-biológico, como también la seguridad y libertad de las personas; estos nacen desde los abusos ejercidos hacia las personas. Los segundos, son redactados posteriormente, para el reconocimiento de la vida digna de los seres humanos, en su afán por protegerlo de las desigualdades e injusticias que genera el orden económico y social, estableciendo condiciones mínimas de igualdad para el ejercicio de los derechos (López, 1994). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales requieren de la actuación del Estado para tener acceso a ellos. Son derechos colectivos, porque benefician a grupos de seres humanos y no a uno en particular. Su exigencia se ve determinada por la existencia de recursos para su satisfacción, variando la forma en que se cumplirá por medio de la acción del Estado, pues dependerán de las condiciones económicas de cada nación (Contreras, 2007).

Tomando en cuenta esta distinción, se pueden encontrar a nivel Latinoamericano tres enfoques de comprensión o concepciones de Derechos Humanos.

2.6.1.- Derechos Humanos como una dimensión trascendente.

Corresponde a una concepción religiosa de éstos. Se fundamenta en el reconocimiento que “Dios crea a los seres humanos a imagen y semejanza”, surgiendo un desafío de convivencia centrada en los derechos humanos. Por tanto, se acepta que

hombres y mujeres son personas con naturaleza espiritual de conocer y amar, trascender las dimensiones materiales y entrar en relación con su propio creador (Dios), que constituye el principio y el fin de ellos. Planteando a la persona como un fin en si mismo y no un medio, es por esto que nadie puede manipularla o instrumentalizarla en función de otros beneficios (Jiménez, 1991).

2.6.2.- Derechos Humanos como libertades

Desde este enfoque, se piensa la constitución de los derechos humanos concibiendo en independencia las dos “categorías” anteriormente descritas. Planteando los derechos humanos sólo como un conjunto de libertades en el ámbito de los derechos civiles y desvinculados del ámbito de intercambio económico. Este planteamiento da cuenta de una postura capitalista, donde se cuestionan los planteamientos provenientes de los derechos sociales, culturales y económicos, que adquieren una categorización inferior e incluso no son reconocidos como parte de la totalidad de los derechos humanos. Privilegiando unos derechos por sobre otros, para el reforzamiento del capitalismo como modo de producción hegemónico (Magendzo, 1993).

2.6.3.- Derechos Humanos como concepto integral

Tanto derechos civiles y políticos, como económicos, sociales y culturales tienen igual importancia desde esta concepción. Si bien, pueden ser distinguidos en diferentes “categorías”, el respeto de los segundos es importante para consolidar los derechos de los pueblos (Magendzo, 1993). Ya que, el derecho a la vida del ser humano contemporáneo lleva implícita la necesidad de asegurar los medios, que son los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, para realizar una vida humana digna (Mera, 1990). Estableciéndose así, a todos los derechos del ser humano desde una naturaleza igual, aunque posean un carácter diferente y distintos sistemas de protección. Además, todos los derechos y libertades son indivisibles e interdependientes, debiéndose considerar, reconocer, implantar, promocionar y proteger a todos ellos por igual, sin establecer jerarquizaciones entre los derechos humanos, ni desconocer o violar algunos por dar mayor énfasis al ejercicio de otros. (Gros, 1985).

Este concepto integral, corresponde al planteado en las declaraciones de derechos humanos internacionales. Señalándose explícitamente que:

“Constituyen un todo indisoluble que encuentra su base en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana, por lo cual exigen una tutela y promoción permanente con el objeto de lograr su vigencia plena, sin que jamás pueda justificarse la violación de unos en aras de la realización de otros” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1988, s/p).

Los derechos humanos abarcan todos los contextos y niveles de implementación en la vida humana, garantizando aquellos aspectos vulnerados que impedirán el cumplimiento total de los derechos humanos. Por esto:

“Se trata de una ética universal por su origen y su alcance, que convoca a todos al reencuentro democrático, a la tolerancia ideológica, a la no discriminación y a la construcción de relaciones fraternales, mediante la superación de las injusticias, apoyados en la razón y la conciencia, en las formas de ser persona - hombre y mujer- y al mismo tiempo como pueblo y humanidad” (Domínguez, 2009, p.32).

La visión integral concibe los Derechos Humanos como una “arquitectura” ético-moral-universal, pues su calidad de universales, su posición moral y ética respecto a los seres humanos, su respeto, capacidades y libertades, configuran una forma de articular lo que significa el ser humano y su accionar en el mundo (Magendzo, 2004).

La mayoría de las concepciones latinoamericanas sobre derechos humanos, se conciben desde ésta visión integral de interdependencia planteada por las declaraciones, poniendo énfasis tanto en los derechos civiles y políticos, como en los económicos, sociales y culturales (Magendzo et al, 1993).

2.7.- Derechos Humanos en Chile

Durante la dictadura instaurada en Chile entre el período de septiembre de 1973 hasta marzo de 1990, se produjeron violaciones a los derechos humanos mediante la tortura, matanzas y desaparición de personas disidentes a ella (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996). Contabilizándose un total de tres mil ciento

noventa y cinco víctimas de violación a los Derechos Humanos, de los cuales mil ciento ochenta y tres corresponden a detenidos desaparecidos, dos mil ocho casos de matanza y cuatro no natos (Ministerio del Interior, s.f.).

2.7.1.- Chile y los acuerdos Interamericanos.

Desde años anteriores al periodo de dictadura, Chile forma parte de la Organización de los Estados Americanos (OEA), ratificando los siguientes acuerdos a nivel interamericano:

Declaración Americana sobre Derechos y Deberes del Hombre en la Convención de San José de Costa Rica, el 22 de noviembre de 1969, en él se establecen los derechos y deberes de los Estados, los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales, además de otros acuerdos en torno al funcionamiento de la Comisión.

Durante el periodo de dictadura, se firma el 24 de septiembre de 1987 la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura con algunas reservas referidas a su justificación durante periodo de guerra. Ésta adherencia, la realizan aquellos que mantenían a Chile en dictadura y que en el año 1980, se habían autoratificado como gobierno militar. Con ello intentan demostrar al mundo su validez, a pesar de las violaciones cometidas durante los 17 años que permanecieron en el poder.

En el año 1990, retorna la democracia a Chile, ahora con un gobierno democrático que da importancia al respeto de los Derechos Humanos. Así, el 8 de junio de 1990, Chile adhiere y ratifica al Protocolo de la Convención Americana Sobre Derechos Humanos relativo a la Abolición de la Pena de Muerte. El 21 de agosto de 1990, se retiran las reservas que se habían estipulado en la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura.

El año 1999, Chile firma dos acuerdos: la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. El 8 de junio de 1999 firma la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

Finalmente, el 5 de junio del 2001 adhiere al Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o "Protocolo de San Salvador", que había sido realizado el 17 de noviembre de 1988 (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2007).

2.7.2.- Informes de Derechos Humanos

Luego que retorna la democracia a Chile en 1990, se crean dos comisiones para investigar las violaciones a los derechos humanos, producidas durante la dictadura militar entre 1973 y 1990. Destacan los dos informes generados éstas comisiones, que permiten comenzar el proceso de reparación social de las víctimas de violación a los derechos humanos.

La Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR), documenta las violaciones de los derechos humanos con resultado de muerte y desapariciones cometidas por agentes del Estado o por particulares, con fines políticos. Reúne los antecedentes de las víctimas y establece lo que sucedió con ellos. Establece recomendaciones sobre medidas a realizar para la reparación y reivindicación, para hacer justicia, para impedir o prevenir nuevas violaciones y generar una cultura de derecho humanos (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996a).

La Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), profundiza en los temas que la comisión anterior CNVR no logró, recibe nuevos y da asistencia social y legal a los familiares de las víctimas. Entre 1992 y 1996, diseña líneas de acción en seis ámbitos: Programa de Calificación de Víctimas, Programa de Investigación del Destino Final de las Víctimas, Programa de Atención Social y Legal a los Familiares de las Víctimas y apoyo a las Acciones de Reparación de ellos, Programa de Educación y Promoción Cultural, Programa de Estudios e Investigaciones Jurídicas y Programa del Centro de Documentación y Archivos de la Corporación. La CNRR entrega, en el año 1996, el Informe sobre Calificación de Víctimas a Violaciones de los Derechos Humanos y de la Violencia Política. Completando, por parte del Estado chileno, el proceso de reconocimiento de la calidad de víctimas de aquellos que fueron muertos y desaparecieron durante septiembre de 1973 y marzo de 1990 (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996b).

Así, los objetivos son reparar los daños y prevenir la repetición de violaciones a los Derechos Humanos en el futuro, los medios que se adoptan para producirlo serán el impartir justicia y el conocimiento de la verdad durante el período de dictadura (Acuerdo sobre Derechos Humanos en Chile: Treinta años y más, 2003).

2.8.- Educación en derechos humanos

Los derechos humanos han sido incluidos al currículum escolar de casi todos los países, con carácter transversal en conjunto con otros temas como el medio ambiente, la multiculturalidad, orientación sexual, salud, educación para el consumo, entre otros. Pretendiendo incorporar en la educación de los niños, la formación ciudadana para la vida democrática (Magendzo, 2005).

Establecer una relación estrecha entre el currículum y la educación en derechos humanos, significa incorporar en el proceso educativo de seleccionar, organizar, transferir y evaluar el conocimiento curricular, un compromiso con el sentido liberador-emancipador, ético-moral, que procura: justicia social, empoderamiento personal y colectivo, responsabilidad solidaria y construcción de sujeto de derecho. La educación en derechos humanos, se constituye en un criterio que permite definir objetivos y contenidos del currículum, pues entrega pautas para ello y orienta la pedagogía y la evaluación (Magendzo, 2002).

La formación de éste ser humano facultado de derechos y libertades, debe realizarse a través de la educación, esto supone un sujeto situado en un contexto social comprometido con los problemas que presenta la sociedad (Magendzo et al., 1993). Existen tres niveles en que la educación en derechos humanos tiene injerencia, y por ende también en el sujeto. Primero, un nivel valórico, pues son orientación de la conciencia axiológica de un pueblo (Osorio, 1989 citado en Magendzo et al., 1993), pretendiendo una concepción de ser humano que implica la formación de una ética (UNESCO, 1978 citado en Magendzo et al., 1993) sobre los principios de la dignidad humana por sobre diferencias ideológicas, filosóficas y religiosas (Serpaj, 1991 citado en Magendzo et al., 1993). Otro nivel es el político, pues son fuente de defensa de aquellos

sectores más golpeados; y por último el ideológico-cultural, ya que son un factor crítico, utópico y dinamizador, que amplía los espacios de vida y democracia (Osorio, 1989 citado en Magendzo et al., 1993).

2.8.1.- Derechos Humanos en el Currículum Chileno

En Chile, se incluye la educación en derechos humanos durante las reformas a los planes y programas curriculares en los años noventa, como línea de promoción y formación hacia una cultura en derechos humanos (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1996a), en respuesta al período de violación a éstos durante la dictadura militar. En esta reestructuración del currículum, se crean los Objetivos Fundamentales Transversales, los cuales establecen el compromiso educacional hacia el respeto de los Derechos Humanos (Toledo, 2009). Los Objetivos fundamentales Transversales abarcan tanto, el ambiente institucional en que se desenvuelve el niño, como el contenido curricular que se imparte en la sala de clases, trascendiendo la educación en todas sus aristas (MINEDUC, 2002).

MARCO METODOLÓGICO

1.- Aspectos Teóricos

1.1.- Enfoque teórico metodológico

Etnografía

La presente investigación se aborda desde el enfoque etnográfico. La etnografía “no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1973, p.20). Se dan explicaciones interpretando expresiones sociales, que miradas superficialmente serán primeramente enigmáticas, pero que al profundizar en ellas adquieren sentido (Geertz, 1973).

La etnografía supone una forma de abordar el análisis de la cultura. Esta última, no se encuentra en la cabeza de alguien, no es una entidad oculta, sino que es un documento activo, es pública y compartida. La cultura debe comprenderse como un concepto semiótico, pues los seres humanos están insertos en tramas de significación generadas por ellos mismos, siendo la cultura justamente ésta urdimbre de significaciones. A ella se puede acceder, comprendiendo que la conducta humana es una acción simbólica con significado a la luz de la cultura en que se enmarca (Geertz, 1973).

La etnografía se define no por los métodos a utilizar, sino por ser cierto tipo de esfuerzo intelectual que se elabora en términos de una descripción densa (Geertz, 1973).

La descripción densa supone describir, en un nivel interpretativo, las conductas a la luz de su significado cultural, pues solo así, adquieren el sentido y el valor para un estudio etnográfico. La descripción densa, tiene como objeto una jerarquía estratificada de estructuras significativas, que surgirán cuando se produzcan, se perciban y se interpreten (Geertz, 1973).

La descripción densa, según Geertz, presenta tres rasgos que la caracterizan: “*es interpretativa, lo que se interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso en sus ocasiones perecederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta*” (1973, p.32).

Éstas características de la descripción densa, permiten el estudio etnográfico desde una mirada comprensiva de la vida social, la cual es fundamentalmente una negociación de sentidos. La mirada comprensiva enfatiza los aspectos “más desordenados” de la acción social, en oposición al estudio de la conducta por la rigurosidad y “objetividad” del científico. Para destacar con nitidez la diferencia entre el intérprete de la cultura, que corresponde a la mirada comprensiva, y el científico de la conducta, que es el estudio por medio de la rigurosidad y la “objetividad”, Clifford Geertz ha popularizado la metáfora de las culturas como textos (Marcus & Fischer, 1986). Ésta metáfora remite a que “*las actividades sociales pueden ser <<leídas>> por el observador para conocer sus significados, tal como en un sentido más convencional, pueden serlo los materiales escritos y hablados*” (Marcus & Fischer, 1986, p.54).

Es por esto, que los “datos” reunidos en la descripción densa que se realiza en la etnografía, son interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas, piensan y sienten. Siendo la etnografía, más que una actividad de observación, una actividad de interpretación, pues al analizar se desentrañan las estructuras de significación correspondiente a ese contexto cultural (Geertz, 1973). Para esto, se deben establecer las redes de sentido de una pluralidad de niveles, que tienen como vehículo las palabras, los actos, las concepciones y otras formas simbólicas (Marcus & Fischer, 1986).

Por todo esto, el etnógrafo debe enfrentarse a una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, estando muchas de ellas superpuestas o entrelazadas entre sí, y que son extrañas, irregulares y no explícitas, debiendo en su labor captarlas y luego explicarlas (Geertz, 1973).

Es importante el estudio etnográfico de nuestra propia cultura. Pues, si bien el enfoque etnográfico tradicional constaba del estudio e “inmersión” en una cultura, calificada como una sociedad simple y primitiva. Al trasladarse el estudio a sociedades de toda índole, para llegar finalmente al de nuestra propia cultura occidental, permite ahondar en la comprensión de temas específicos que surgen en ella. Con esto, se fomenta la importancia de la autoconciencia del contexto histórico y el estudio de la diversidad cultural. El aporte que entrega el estudio etnográfico de “nosotros mismos”, corresponde a una mirada crítica de la cultura, que permite registrar y comprender las cambiantes circunstancias presentes (Marcus & Fischer, 1986).

1.2.- Técnica

Entrevista etnográfica o no directiva

Para la producción de información, se utilizó la entrevista etnográfica o no directiva (o también llamada antropológica). En la entrevista se recopila el sentido de la vida social, que se expresa a través de constantes discursos producidos en la vida diaria. Así, la entrevista, constituye una estrategia para que las personas hablen de lo que saben, piensan y creen (Guber, 2001).

La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades, produciendo una nueva reflexividad. Esta se establece como una relación social en la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, a través de una instancia participativa (Guber, 2001).

La entrevista no directiva, no supone preguntas previamente realizadas por el entrevistador, por ello permite descubrir e incorporar temáticas del universo del informante al universo del investigador, para poder preguntar sobre ellas. Así, las personas expresan libremente lo que saben, piensan y creen, introduciendo sus prioridades, desde las cuales revelan los nudos problemáticos de su realidad social, tal como la viven desde su universo cultural. (Guber, 2001)

Para poder captar este material, la entrevista etnográfica utiliza tres procedimientos. El primero corresponde a la atención flotante, que es la actitud en la

que permanece el investigador, para llevar a cabo un modo de escucha que no privilegie de antemano ningún punto del discurso. Esto permite que el entrevistado manifieste sus temáticas en una asociación libre, que corresponde al segundo procedimiento, el cual abre camino para introducir temas y conceptos, privilegiando la perspectiva del informante por sobre la del investigador. Durante la entrevista, se explora conjuntamente los aspectos del problema y del universo cultural en manifestación. Se acompaña al informante por los caminos de su lógica, centrándose y aceptando los marcos de referencia de los entrevistados. Y finalmente, para construir el marco interpretativo desde el cual se expresa el entrevistado, es necesario el tercer procedimiento llamado categorización diferida. Éste, es la realización de preguntas abiertas encadenadas sobre el discurso del informante, para profundizar en aquellas interpretaciones que no son entendidas por el entrevistador. Así, el etnógrafo tiene un papel activo, pues debe reconocer que sus pautas de categorización no son únicas e identificar en el discurso del entrevistado donde se debe profundizar y vislumbrar para lograr construir la lógica desde la cual está expresándose (Guber, 2001).

Por todo esto, la entrevista etnográfica permite rescatar significados y moverse con un grado de flexibilidad, que se manifiesta en estrategias para descubrir preguntas e identificar contextos. Así, las respuestas de los entrevistados adquieren sentido, entregando riqueza para comprender la interpretación que tienen del mundo (Guber, 2001).

2.- Estrategia de recolección de información

2.1.- Selección de informantes

Los informantes corresponden a 12 estudiantes, que han revisado durante sexto año básico la sub-unidad “Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia., en el ramo Estudio y Comprensión de la Sociedad”.

Las estudiantes cursan el séptimo año de enseñanza básica en una Escuela municipal de Niñas de la comuna de Santiago. Y su criterio de selección fue de carácter voluntario.

2.2.- Aplicación de técnicas

2.2.1.- *Trabajo de campo*

La primera aproximación fue el contacto realizado por medio de una docente que trabaja en una Escuela de la comuna de Santiago, luego, se consulto a la profesora de Comprensión del Medio Social de sexto año básico, para averiguar si la sub-unidad “Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia”, fue abordada en el ramo “Estudio y Comprensión de la Sociedad” durante el año 2008. La subunidad había sido cubierta de manera superficial, según declara la profesora. Finalmente, se solita la participación el profesor jefe de 7º para trabajar con las estudiantes de su curso.

2.2.2.- *Entrevista etnográfica*

Las entrevistas se realizaron utilizando imágenes de vulneración de los derechos humanos como detonadores de interpretaciones, que permitieron la construcción de narrativas que dieron cuenta de las significaciones sobre los derechos humanos.

A las niñas se les mostró un conjunto de imágenes que representaban violaciones a los derechos humanos en las diversas categorías determinadas en esta investigación. Desde ellas se instauró un diálogo en el cual ellas pudieron expresar lo que pensaban, sentían y creían acerca de ellas. Las imágenes tuvieron por objetivo aproximar a las niñas al concepto de derechos humanos, así, luego de reconocido el concepto, se indagó en las características de estos, como también de cada categoría particular. Finalmente, se les mostró a las niñas dos videos sobre los derechos del niño, para así hablar sobre sus propios derechos.

Todas las sesiones fueron registradas mediante grabación digital de sus voces, previa solicitud a las niñas. Esto con el objetivo de lograr captar los diálogos y poder

transcribirlos para trabajar con ellos, en conjunto con la experiencia del trabajo de campo.

La entrevista etnográfica se aplicó de manera grupal y se trabajó con tres grupos de manera sucesiva, en la sala de clases o en la sala de computación de la Escuela. El primer grupo es de cinco integrantes tuvo tres sesiones. El segundo de cuatro integrantes, tuvo dos sesiones. Y el tercer grupo de niñas, tuvo una sesión.

3.- Estrategia de análisis e interpretación de información

En primer lugar, se realizó la transcripción de los audios de las entrevistas.

En segundo lugar, se procedió a la construcción de una tabla de clasificación para organizar los resultados según las categorías sobre los Derechos Humanos establecidas en el marco teórico de ésta investigación. La tabla estaba compuesta de dos ejes, uno con las categorías y el otro dividido por grupo.

En tercer lugar, se realizó el vaciado de la información textual recolectada en las entrevistas y se completa con información no verbal obtenida en el trabajo de campo.

En cuarto lugar, se procede a construir el capítulo Resultados, para ello los contenidos de la tabla se organizan en un texto en función de las imágenes mostradas en la entrevista, que dan cuenta de las narrativas de las niñas sobre los derechos humanos.

En quinto lugar, la organización de las narrativas dan cuenta de la distinción de tres lugares desde los cuales las narrativas de las niñas significan los derechos humanos. Estos tres lugares, se articulan en tres narrativas que recopilan las opiniones de todas las niñas que expusieron sus opiniones. Para representar estas tres narrativas, se crea un personaje que represente a cada una.

La primera narrativa, constituye una significación desde un ejercicio ferviente de los derechos humanos. Se configura como un discurso aprendido de exigencia de derechos para todos. Se manifiesta una falta de conexión con la historia reciente de Chile y las violaciones a los derechos humanos acontecidas en la dictadura chilena. Ésta narración se distingue con el color azul y es representado por un personaje.

La segunda narrativa significa desde el temor a ser vulnerados en sus derechos, desde una posición temerosa, hablando desde el miedo y resguardando sus propios derechos más que los derechos colectivos. Se manifiesta una conexión con la historia reciente de Chile y las violaciones a los derechos humanos acontecidas en la dictadura chilena. Abunda una narración que manifiesta la represión política sufrida por sus familiares cercanos. Ésta narrativa será marcada con el color **rojo**.

La tercera narrativa, por momentos se encuentra significando desde la defensa ferviente de los derechos y en otros, se encuentra significando desde el miedo a ser vulnerados. Así, su narrativa incluye tanto el miedo a ser vulneradas, como la exigencia ferviente de los derechos humanos. Sólo en algunos casos se establece conexión con la historia reciente de Chile y las violaciones a los derechos humanos acontecidas en la dictadura chilena. Y ninguna de las niñas que integran esta postura, tienen familiares que hayan sido víctimas de la represión política producida en Chile entre 1973 y 1990. Ésta narrativa será marcado con el color **verde**.

La cuarta narrativa, se agrega sólo para dar coherencia al texto y así, no forzar los diálogos recopilados durante las entrevistas. Ésta, corresponde a la acción de la investigadora y será marcada con color **negro**.

Los diálogos están constituidos por citas textuales registradas en la entrevista, que fueron agrupados en un personaje. A los diálogos, sólo se le han agregado algunas palabras para dar coherencia al texto, las que han sido marcadas con color **negro**.

En sexto lugar, se construye una narrativa bajo la forma de guión de una obra de teatro. En ésta, se ha creado una situación ficticia para representar el material recopilado en las entrevistas.

Finalmente, se procede a hacer una lectura interpretativa de la información, la cuál se expone en el capítulo Interpretación.

RESULTADOS

Guión de Teatro

Personajes de la Obra:

Stefany: Es una niña de tez clara y pelo negro liso y brillante. Habla con mucha convicción y domina las conversaciones. Camina y se sienta erguida mostrándose muy atenta. Es extrovertida, risueña, habladora en clases. Reclama y dice lo que piensa de una manera avasalladora, imponiendo su opinión por sobre la de las demás. Es segura de sí misma, y por tanto, siempre se defenderá de quien la pase a llevar.

Daniela: Es una niña de tez clara y pelo café amarrado con una cola al final de su nuca. Es callada, retraída y tiene una actitud cabizbaja. Siempre está tranquila en clases, muy pocas veces habla en público. Se expresa poco, pero responderá si le preguntan directamente.

Catalina: Es una niña morena de pelo oscuro, tiene una cara risueña y sus ojos se encogen cuando ríen. Le gusta cooperar y dar su opinión, pero no es avasalladora cuando debe exponer su posición, más bien espera su turno para decir lo que piensa y si ve que a alguien lo pasan a llevar la defenderá para que no lo molesten.

Isabela: Es estudiante de psicología y está realizando su proyecto de tesis. Ha invitado a participar a las estudiantes en una actividad sobre derechos humanos. Es entusiasta y le gusta trabajar con niños, le interesa saber lo que piensan sobre los derechos humanos. Intentará no intervenir en las opiniones de las estudiantes con sus propias opiniones.

Entre el ejercicio y el miedo

Entre el ruido de micros, bocinas de autos y smog, se encuentra en el centro de Santiago una escuela municipal de mujeres. Es un establecimiento antiguo, parece haber sido una antigua casa originalmente, la cual se encuentra pintada de un blanco radiante. Está construida completamente de madera, tiene altas puertas y ventanas, que rechinan cada vez que se abren.

La entrada principal da a un pasillo central, éste tiene forma cuadrada y en él convergen todas las puertas de las salas del primer piso. El segundo piso está dispuesto de la misma forma, inmediatamente arriba, la diferencia es que el pasillo cuadrado es reemplazado por un balcón de la misma forma, desde el cual se puede apreciar el primer piso. Ambos están conectados por una antigua escalera de madera que cruje y rechina cada vez que alguien pisa sus escalones.

Son casi las dos de la tarde y las niñas están a punto de terminar su jornada de clases. Isabela, una estudiante de psicología, ha llegado a la escuela para realizar una investigación con algunas alumnas. Ella ha dispuesto en una sala del colegio un recorrido de imágenes y un video para que las niñas hablen y comenten lo que piensan y sienten sobre los derechos humanos. El recorrido comienza por el costado izquierdo de la sala, que corresponde a una de las paredes, en la cual hay varios afiches con imágenes puestas una al lado de la otra. Continúa en la pared del fondo de la sala, donde se disponen las ventanas, un computador donde se mostrará un video. Para terminar con la muralla derecha donde se encuentran la otra mitad de las imágenes reproducidas en grandes afiches.

Isabela se dirige a buscar a la sala correspondiente a un séptimo básico a tres alumnas: Stefany, Daniela y Catalina.

- Isabela: ¿ustedes vienen conmigo? Ya ¿vamos ?

- Stefany: Tía ¿a dónde vamos?

- Isabela: a la sala de allá, donde vamos a hacer la actividad.

- Stefany: ahhh...

Se dirigen a la sala, Isabela hace que las niñas ingresen primero y luego entra ella juntando la puerta y prendiendo la luz.

- Claudia: ¡oh! ¡Mira las fotos!

- Isabela: ¡ya niñas! Les cuento, yo soy Isabela y voy a trabajar con ustedes hoy. Vamos a hacer un recorrido empezando por el lado izquierdo para ver las imágenes ¿ya?

Comienzan el recorrido, encontrándose con el primer cartel.

- Isabela: miren ésta...

-Claudia: ¡Cachen *la de los televisores!*...

- Isabela: “¿te llama la atención esa?”

- Claudia: si

-Isabela: ¿y que te pasa con esa imagen?

- Claudia: “*es que yo siento como una estafa, es que los televisores son iguales y ahí sale que uno cuesta cuatrocientos mil pesos y otro novecientos mil, tonce como que están estafando a la persona. Porque el televisor... son igual modelo, son idénticos, pero uno lo están vendiendo más caro entonces pasan a la gente a llevar... eh por ejemplo la gente no sabe que en otro lado lo están vendiendo más barato y no saben que lo están estafando, tonces por eso me llamó la atención esa imagen.*”

- Isabela: ya...

- Claudia: *Porque me daría rabia, pero ya compré el televisor ya, entonces no puedo que hacer más que... ya lo compré... y nada”.*

-Isabela: ya ¿y tu que piensas?

- Daniela: “Que *eso* es que *lo pueden vender a un precio en el sector alto y eh... y el otro en un sector bajo. Ahí le están robando a la gente. Por ejemplo en algunas tiendas venden zapatillas baratas y en otros lados que tu vai y están mucho más caras, porque yo acompañé a mi primo y le costaron unas zapatillas veinte mil pesos y en otro lado estaban a cuarenta mil pesos”.*

- Claudia: “*Como el comercial de publicúas”.*

- Isabela: “¿cual es el comercial de publicúas?”

- Claudia: *“que sale un caballero comprando una bicicleta y después el vendedor le dice no si al frente la tienen más barata”*.

- Stefany: *“yo encuentro que hay personas que se lanzan mucho con los precios, que los suben demasiado”*.

- Claudia: *“ Igual me da rabia a veces yo ya viví una estafa porque mi papá tenía un un ciber con ocho computadores fue hace poco no más como hace un mes y él lo vendió....entonces esa persona le dijo que la plata estaba depositada fue al banco y en la bolsa adentro venían puros papeles y perdió la comunicación con el caballero...así que se quedó sin plata ...y da rabia porque como la gente a la gente no le interesa como están las demás personas eh lo hacen ellos para ganar plata no se pero no le interesan como están las personas no saben la situación que están”*.

- Daniela: *“Que la gente que tiene más cosas no les importa pagar más. Y que hagan eso con los precios da rabia, impotencia, porque lo están haciendo tonto a uno”*.

- Stefany: *“Yo pienso que se aprovechan piensan que uno tiene más cosas piensan que uno tiene más plata. Póngale ellos como empresa una televisión le puede costar cien mil peso y la revenden como a un millón po ¡son muy rebaraos! ”*

- Daniela: *“Cómo eso de ese acuerdo entre cruz verde y la farmacia ahumada”*.

- Stefany: *“Han cachao las ofertas que están saliendo ahora ¡cuarenta por ciento de descuento! y abajo sale una voz así como bien callada solamente con tarjetas más”*.

- Daniela: *“Si, algunas veces pasa de que en el sector bajo eh... venden las cosas más caras y en el sector alto venden las cosas más baratas, como ven la gente de acá son más compradoras, o sea, no es que la otra gente no sea compradora, es que la de acá tiene menos y la compra igual cara. Es que como que la otra gente que tiene menos plata se da más gustos, como que... la vez que salen a comprar, compran hartito. Por eso muchas veces van a malgastar, porque uno muchas veces por dárselo de bacán, por parecerse a otras personas se compra las cosas”*.

- Isabela: *¿y que pasa cuando hacen eso?*

- Stefany: *“Discriminación. Porque igual la gente necesita. Ello a lo mejor tendrán plata pa gastar gastar y gastar y comprar lo menos necesario, las cosas más estúpidas que quieren comprar, en cambio uno tiene que adaptarse con lo justo y lo necesario”*.

(Silencio)

- Stefany: *“Mi prima ve alguna injusticia y reclama. La última vez taba en una de esas máquinas de bebida y estaba muueerta de sed y se compró una y la bebía no le salió y ahí decía si tiene algún reclamo, llame. Llamó y le dijeron que en una semana le iban a ir a dejar una caja con la bebida por correo y, como la mes, le llegó una cajita así y le hicieron firmar un papel así ¡Todo por una bebida! (risas). Y el caballero del correo le entregó la caja, la abrió y era una bebida”.*

(Risas)

- Isabela: *“¿Y que les da risa? que... ¿La situación?”*

Todas: *“Siiii”*

- Stefany: *“Que le llegue una caja con ¡una bebía!”*

(Todas Ríen)

- Stefany: *“y era en lata”.*

(Ríen)

- Stefany: *“¡má en cima en lata!”*

- Isabela: *“y caliente debe haber sido”*

(Risas fuertes)

Todas se van calmando hasta quedar en silencio, retomando la palabra Stefany

- Stefany: *“pero también puede ser otra cosa”*

- Isabela: *“¿que cosa?”*

- Stefany: *“No se... puede significar como que todos son iguale. Porque hay cachao que hay gente que... como... haber...mmm... tiende a discriminar como al más... como al más gordito, al má... el más chiquitito”.*

- Isabela: *“¿Y con los televisores dices tu?”*

- Stefany: *“Si, porque como están a diferente precio pero son iguales”*

Siguen mirando el puster con muchas imágenes y catalina, luego de estar observando varios minutos mientras stefany hablaba, comenta:

- Catalina: *“¡uyyyyy! Esa la del guanaco a mi me pasó una vez...”*

- Isabela: ¿sí?

- Catalina: *“Sí, es que estaba el primero de mayo y taba con mi familia, porque fuimos a la marcha y se pusieron medios maldadosos y empezaron, y el guanaco ¡aah!... y tuvimos que correr y me llegó un poco de agua”.*

- Daniela: *“A mi mamá una vez eh... eh... no sabía donde estaba, porque es media volaita (risas) y se metió en una protesta y le pegaron. Le pegaron y le dejaron un machu... tenía todo negro acá”.*

- Catalina: *“¡uuuuy!”*

- Daniela: *“Sí, y ella tenía que ir al trabajo de mi abuela, entonces justo ahí quedó en la marcha y le pegaron y taban los carabineros. Y le pegó un carabinero”.*

- Stefany: *“a mi igual me llegó agua, una vez que tábamos en los pingüinos, es que nosotros salimos del hospital y nosotros tomamos un taxi y nos llegó cualquier agua. Hay personas que pagan el pato de las cosas que hacen los otros”.*

- Daniela: *“Si y yo sentí ira igual, porque...porque no taba haciendo nada malo mi mamá, porque no estaba con la protesta, si mi mamá se estaba como escapando de ahí. Y me da pena igual, porque hay gente que está luchando por sus derechos, pero hay gente también que se aprovechan de eso y destruye todo los paraderos, o sea, se aprovechan de la situación”.*

- Catalina: *“Pero yo encuentro que ahí esta mal, porque yo encuentro que si la marcha es pacífica no hay que hacer nada, no hay que tirarle agua ni nada, porque están haciendo valer sus derechos”*

- Daniela: *“Si, pero hay gente que no po’, hay gente que va a reclamar. Pero hay gente que se aprovecha y rompen las cosas o hay gente que no sabe por qué están protestando, se integran y empiezan a romper las cosas. Y cómo que salen los carabineros arrestando a la gente o pegándole. Igual ver eso duele, porque hay gente que no tiene la culpa y los carabineros pasan tirando las bombas lacrimógenas o los mojan y da susto, da miedo”.*

- Stefany: *“Es que es pa asustar así no má, es pa’ que la gente se corra así y eso así. Pa’ que no se vea mal, porque se ven países malos, porque igual en estado unío... yo nunca he visto una marcha y casi siempre informan de todo en las noticias de estados unidos”.*

- Daniela: *“Yo encuentro que de repente los protestantes hacen daño, ahí se ve que están corriendo, pero es que de repente ellos por ir a hacer protesta hacen cosas mala, tonces con justa razón se ganan que le hagan cosas malas. Porque rompen las cosas, hacen tira los paradero, asaltan, rompen lo auto”*.

- Stefany: *“Pero igual en la noticias han mostrado gente que póngale van caminando y los muestran... los mismo estudiante van caminando y en patota los carabinero los pescan y se los llevan y los detienen”*.

- Daniela: *“Ya pero ahí en la foto, igual están echándole agua para que se arranquen po y para que se tranquilicen, quizás por eso están corriendo, porque hicieron algo malo”*.

- Stefany: *“Yo creo que lo carabinero la hacen como pa decir que éstos... pa después salir en la noticias hablando que éstos gallos son malos, que estos gallo hicieron esto. Como pa’ demostrar que ellos tienen el poder, así que que...que aquí nosotros mandamos...es como ¡yo tengo el poder!”*.

(Silencio)

- Stefany: *“me acuerdo de la revolución pingüina ¡quien lleva la batuta! Me acuerdo de un canto que cantó mi primo, que estaba todo el día en la casa... que era ... quien lleva la batuta... los estudiantes después decía paco tan tan tan”*.

- Daniela: *“Los pingüinos en parte igual pedían cosas que estaban bien pero de repente se aprovechaban los estudiantes y pedían cosas que...”*

- Stefany: *“Es que estaban reclamando por la educación, porque se supone que a los otros colegios así como a los más... los más de alta... porque dicen que de Matucana para arriba todos son excelentes po’ y de matucana pa’ abajo son todos chantas. Y los tienen en un altar los ministros de educación, siempre van pa’ allá y como que se van a lucir, entonces hay colegios municipales que querían que les dieran una mejor educación. Porque ahora, no ven que mostraron lo de los niños que estaban haciendo clases en un container, entonces que está haciendo la ministra de educación por esos niños que estaban ahí”*.

- Daniela: *“Pero... igual mezclaban porque algunos colegios estaban en mal estado y se estaban exponiendo a la situación”*.

- Isabela: *“¿como que cosas?”*

- Daniela: *“No me acuerdo”*.

(Silencio)

- Stefany: *“¡Miren esa! ¡La de arriba me dio... ¡es un niño chico!”*

- Daniela: *“Me recuerda a machuca, aunque igual vi algo la película, vi una parte de que eh habían hartos militares que estaban asesinando a gente en la población donde vivía un niño, parece que era acá en Chile”.*

- Stefany: *“Haciéndole eso le están marcando su infancia de ver algo así eh... es impactante y un niño tan chico que le faltan tanto año por vivir.”*

- Isabela: *¿y ustedes que piensan?*

- Daniela: *“Da pena igual porque es solamente un niño, porque quizá el no tuvo la culpa de lo que vivió. Y si lo están amenazando al niño con la pistola a lo mejor era para atraparlo y llevarlo a la cárcel”.*

- Stefany: *“Entonces ahí le están pasando a llevar su derecho a la vida a su infancia”.*

- Claudia: *¿o a ser libre?*

- Stefany: *“a ser feliz también”.*

- Claudia: *“¿hay derecho a la vida?”*

- Stefany: *“¡Obvio! ¡Tení derecho a vivir!”*

- Claudia: *“¿y de quien?”*

- Stefany: *“Cualquier persona, cualquier ser humano tiene derecho a vivir”.*

- Claudia: *“ah no tenía idea”.*

- Stefany: *“a mi me da tristeza, porque guerra, eso es lo que íí, guerra... que son muy fríos con los niños con las personas no creo que debería haber eso (tono quejumbroso), porque se lo hacen a cualquier persona a los niños a las guagüitas a cualquier persona, todavía no sabe ni hablar bien”.*

Claudia ríe mientras termina de hablar Stefany.

- Isabela: *“¿y tu que pensai de esa imagen?”*

- Claudia: *“eh también me da así un poquito de cosita”.*

- Stefany: *“¿un poquito?”*

- Claudia: *“Si”*

- Stefany: *“Porque o sea ya verla no es poquito y me imagino vivirla”.*

- *Claudia: “oi que madura”*

- *Stefany: “Esas imágenes son muy terribles, en la que le apuntan al niño y en la que están trabajando”.*

Isabela: ya

Stefany: “y esa de ahí que están en el campo, yo encuentro que eso es explotación infantil”

Daniela: “Si, eso es trabajo infantil”.

Isabela: ya ¿y que piensas de eso?

Daniela: “que la parte de acá ta bien porque están los niños en la escuela tan aprendiendo, pero lo otros niños están trabajando y saltándose la etapa de la escuela. Pero, en una de esas, nadie los obliga. Pero igual están haciendo eso para ayudar a algún familiar, como mi bisabuelita que trabajaba en el campo y como se llama eh... ella tenía que cuidar las ovejas o cocinar. Y mi otra abuelita que no sabe leer ni escribir, porque ten... tuvo que siempre trabajar y está mal, o sea, eh mi bisabuelita no pudo estudiar porque quedaba muy lejos de donde vivía, por ejemplo ella vivía en tal parte y tenía que ir a otro lugar y no podía hacer eso.”

Claudia: “Yo igual tengo familiares que trabajan en el campo y se pasa súper bien y algunas veces hay una gente que va a unas partes donde se sacan ciruelas y las vendimos con mi primo, igual ganamos plata, pero eso es porque uno quiere. La cosa es que no obliguen. Porque así en la noche vamos a unos juegos que hay un poco más allá y es como tipo fantasilandia y empezamos a jugar entonces igual es para pasarlo bien...”

Stefany: “...pero es que ahí ellos”.

Claudia: “...pero ellos lo hacen para el beneficio de sus padres, no para el beneficio de ellos”.

Stefany: “ahora igual se ve por ejemplo uno cuando va a la feria uno va siempre y ve niños trabajando y llevando lo las cosas igual es fuerte ver eso, porque los niños tienen que estar estudiando. Deberían tener educación para poder trabajar, saber y ganar plata, porque los papás los mandan a trabajar y a veces le quitan la plata y les pegan. Igual el otro día dieron un reportaje de que...”

Claudia: *“Aquí en vivo...”*

Stefany: *“Si, en aquí en vivo. Que las mamás mandaban a robar a las hijas o la hermana o las tías, se llamaba Ángeles en peligro”.*

Claudia: *“Yo también lo vi”.*

Stefany: *“las niñas que iban a robar eh... se metían las cosas en los calzones y póngale mostraron unas niñas igual que, si no le llevaban plata a la mamá, ella le pegaba. Y un caballero se enfrentó y le decía que ¡no debería hacer eso! Porque es malo po si era un niño ¿de cuanto? cinco... cuatro año”.*

Claudia: *“mi papá le da pena cuando ve niñas así. Mi papá una vez a una niñita le dio como mil pesos, porque la niñita le dijo -por favor me puede dar una moneda mi papá esta allá ¡por favor! ¡por favor! ¡por favor!- y el papá estaba parado así en una esquina”.*

Stefany: *“mi papá la otra vez vio un niñito chiquitito a donde nosotros vivimos, que siempre iba a limpiar los vidrios y el niñito siempre le contaba a mi papá que si no le daba plata el papá le iba a pegar. Y aquí tenía un tajo aquí, y tenía con así toa morá la cara”*

Isabela: ¿que les pasa cuando ven eso que los niños están trabajando y ustedes dicen que se llama explotación infantil?

Stefany: *“Me da pena, rabia, impotencia de no poder hacer nada”.*

Isabela: ¿y a ti?

Daniela: *“a mi me da pena”.*

Isabela: ¿y a ti?

Claudia: *“Me da pena, porque saber que uno el fin de semana o los días que tiene libre juega con sus demás amigos. Y saber que ellos tiene que estar ahí trabajando, para ayudar a mantener a la familia, igual da como pena y no saber como ayudar”.*

Isabela: ¿y que piensan que les están pasando a llevar a esos niños?

Claudia: *“los derechos”*

Stefany: *“Su infancia, porque después cuando sean grande si tienen hijos que ellos como no van a tener la infancia de haber jugado con un solo juguete, su hijo también van a ser explotados y así que como tu deciai el caballero le dice que no siga pidiendo*

plata ese niño y bla bla bla después cuando el caballero se va la mamá le pega al niño y el niño tenía como la edad de mi hermano y me dio pena y me dio rabia...impotencia de no poder hacer nada porque mi hermano tiene com tre año tonces me dio como rabia así”.

En silencio, Daniela, escucha a las otras niñas mientras hablan. Isabela se dirige a ella para que participe preguntándole.

Isabela: ¿y tu que crees que le están pasando a llevar?

Daniela: “Eh...la autoestima”

Isabela: y ustedes que piensan de lo que dice la Claudia ¿le están pasando a llevar los derechos?

Stefany: “¡Sii!”

Isabela: ¿y que derechos le están pasando a llevar?

Stefany: “eh... la educación, el derecho a ser niños, el derecho a la educación”.

Claudia: “El derecho de la educación de la infancia de la libertad”.

Stefany: “de la diversión”.

Claudia: “de poder jugar”.

Stefany: “de poder jugar de compartir con otros niños. Porque, póngale, a nosotras... yo por mi casa no encuentro que sea así, porque mi papa e muy muy exigente y muy controlador conmigo, porque no me deja salir, póngale, a la calle a jugar porque me dice que no, que es mejor estar en la casa controlado con educación que estar afuera callejeando dice. Pero igual uno... depende de uno lo que quiera hacer, que se meta en cosas. Y la explotación infantil es malo, porque esos niño no no están viviendo su infancia como deben”.

Isabela: ¿y tu que piensas?

Daniela: “lo mismo en realidad lo mismo”.

Isabela: ¿y de esa foto?

Daniela: *“Da pena ver a esos niños que no tiene que comer, porque igual hay niños de otros países que les faltan cosas y de repente nosotros andamos botando las cosas o ¡que asco! no queremos de esto, desperdiciando las cosas y siendo que hay niño que tiene que andar en la basura sacando comida”*

Isabela: *“¿y ustedes creen que eso pasa en Chile también o no?”*

Daniela: *“sí, porque yo una vez estuve en Valparaíso y vi que unos niños estaban sacando comida del basurero también”*.

Stefany: *“yo una vez le dije a una señora... es que tenía la guagua... y taba pidiendo plata con la guagua tonce iba a llover, tonce le dije... y la guagua no tenía mas que una frazaá y mi mamá le dio los cien, pero yo le dije nunca más pida con la guagua porque eeh, o sea, le dije -¡No pida con la guagua porque eso le da frío! ¡Eso es ser sinvergüenza!- y me fui (pequeña risa de sus compañeras). Pero es verdad porque da rabia ver como están aprovechándose de las güagiüitas pa dar lástima pa que les den plata”*.

Daniela: *“Las mismas mamás la ocupan para vender droga”*.

Claudia: *“Los utilizan y despue lo niños como que igual yo creo que quedan ¿traumaos? Como que ellos no deberían estar trabajando tampoco. Los niños tienen derechos y uno de esos derechos es que tienen que recibir educación pero los papás no no toman en cuenta eso po...los niños tienen derecho a jugar a estar con sus amigos y no trabajar”*.

Isabela: ¿y esa que les parece?

Daniela: (se queda en silencio un rato y dice) *“Que no dejan hablar a la gente o...opinar”*.

Stefany: *“Que no tienen derecho de libertad de expresión, es como tener derecho a decir lo que piensan y lo que sienten, es como derecho a dar su opinión, no que les digan ¡quédate callá*

Claudia: *“eso significa que no pueden opinar”*.

Stefany: *Ellas deben estar protestando por el machismo, como hicieron eso”*.

Daniela: *“Puede ser que hicieron algo malo y le están poniendo un parche en la boca pa que no hablen”*.

Isabela: *“¿y porque alguien le podría hacer eso”*

Daniela: *“Porque en muchos casos se da que les pegan o los matan”*.

Isabela: *“¿y que crees tu que pasa cuando alguien ehm...le pone eso en la boca?”*

Daniela: *“que la persona debe sentir impotencia, porque le están poniendo un parche y ella no puede dar su opinión que ella tiene”*.

Isabela: *“¿y que crees que pasa cuando ella no puede dar su opinión que le están pasando a llevar por ejemplo?”*

Daniela: *“eh...”*

(Silencio)

Isabela: se le ocurre a alguna ¿que le puede estar pasando a llevar a las mujeres que están poniéndose ese parche para mostrar que no pueden hablar?

Daniela: *“su autoestima también”*.

Stefany: si su autoestima

Isabela: ya

Daniela: *“Porque, de repente, hay hombres que son machistas y no dejan que las mujeres opinen”*.

Claudia: *“Por eso yo creo que ellas deben estar protestando por el machismo y por eso hicieron eso. Igual cuando aquí pasó una vez que pusieron hartos zapatos y dijeron que a mi me mato no se cuanto. Eso fue una protesta que hubo acá como... no una protesta así de combos, sino pacífica. Y dijeron que ya basta con el machismo que nos suban las condenas y todo eso y las subieron po”*.

Daniela: *“¿que subieron?”*

Claudia: *“las condenas para los femicidas el año pasao... porque el año pasado todas las semanas se mataba a una mujer y era como así... ya se vio hasta normal, se puede decir, que mataban todas las semanas a las mujeres. Pero ahora ya no se dao tanto, a lo mejor ya no se ha dao el tema por los candidatos presidenciales”*.

Claudia: “¡Miren! Con esa imagen me acordé que eh para la fiesta del colegio, para la feria de las pulgas la primera, nos fuimos y pasó un señor en bicicleta con una niñita atrá eh amarrada al cosito de la bicicleta de niños y con una... una cosa acá y mi papá se asustó y lo siguió, porque si después... Yapo y empezó a andar súper rápido y hubo una luz roja y se metió”.

Isabela: “¿y que sentiste cuando vis...?”

Claudia: “yo, eh no se, me dio así como ¡Pero atrápenlo! Porque era como imaginarse a la niñita lo que estaba sintiendo”.

Isabela: ¿y que pensabai que estaba sintiendo la niñita?

Stefany: “No sé, pero mi hermano se puso a llorar porque dijo que era la Elisa”.

(todas rien)

Isabela: ¿es chiquitito?

Claudia: “si, tiene cinco”.

Isabela: “¿ustedes saben que es lo que habría que hacer aparte de lo que tu papá hizo?”

Stefany: “Mi papá lo sigue lo sigue lo sigue lo rebusca lo denuncia a los carabineros”.

Daniela: Quizás la otra gente o la familia denunciar.

Stefany: “yo encuentro que los carabineros no son justos porque cuando les pasa algo a su familia ahí corren todos, pero cuando alguien le pasa eh a otra persona no hacen nada se demoran como una hora en llegar al lugar y cuando le pasa así algo a un carabinero corren”.

Isabela: ¿les ha pasado que sientan eso... que no puedan decir lo que piensan?

Claudia: “Si cuando los papás...que una vez mi papá no cacha ni una de tecnología y le dije como se hacía y me dijo -¡ah! ¡si vo no sabí naa!-. Ya hecha a perder no má el computador le respondí. Y depue al rato vino a decirme -¿como se hacia?-”.

(Risas)

Stefany: “Mi papá que dice que se las sabe toas...se cree profesor rosa... (risas) si y va y me compraron un eme pe cuatro, era digital. Y yo le decía -papá, si yo se manejarlo más que usted, e mi época no la suya- (risas). Ya y me queda mirando y me dijo...ya duró tres días el eme pe tres, porque mi mamá nos mando al ciber a hacer una tarea que

teníamos que hacer de música y yo ya, la hice completa así, la hice en un ratito mientras mi papá conversaba porque estaba conversando y jugando play yo hice la tarea, ya la hice y too ya le pase a él el eme pe cuatro, le dije - ya papá vamos-, pago y todo y se le quedó el eme pe cuatro en el ciber”.

Claudia : “ay que vivo”.

Stefany: “¡Hasta ahí quedo! Después va y me dice - ¡se te perdió el eme pe cuatro!- y yo -¡se lo pasé a usted!-, y de ahí me dice -¡ay de veras! ¡oh! se me quedó!-. Y á encima por ir a buscarlo me pelé de aquí a acá y tenía todo aquí esta parte pelá...”

Isabela: ¿y que paso? ¿no te dejo decir lo que pensabai?

Stefany: “No. Y después me dice... porque yo le iba a contar a mi mamá lo que pasó y me dijo – no- que –shhh que yo le cuento-. Y le contó su versión tonce yo le decía - ¡pero mamá!- y no me dejaban hablar y me decían - pero ¡si tu no!... si ¡no!- y no me dejan hablar”

Claudia: “Yo tengo una prima que tiene una nana y entonces, cuando yo voi pa su casa, yo veo que ella a mi prima... o sea, la nana se acuesta en el sillón, se pone a ver tele y le hace hacer todo a mi prima y ya. Después llegan los papás ¡uy que está ordenado!-. - ¡Eh si estoi súper cansada!- empieza la nana y mi prima -¡Pero pu...pero pucha!- y la nana -¡No!- y - ¡Anda anda pa’ allá! Y no la deja expresarse y le dan ganas de decirle, pero la nana como que la amenaza”.

Isabela: “¿Y ustedes han visto algo así y le han dicho al otro? ¿Han podido hacer algo”.

Claudia: “si”

Stefany: “Si. Igual que cuando uno los papás siempre cuentan una versión...”

Claudia: “que los favorece a ellos”

Stefany: “Claro le dijo a mi abuelita que – a la Stefany se le perdió el celular porque andaba jugando ahí con el teléfono sacándose fotos-. Y yo le dije –Papá, eso no es verdad-y él me dice –¡Cállate! No te metai en las conversaciones de lo adulto- y yo ¡Aaarrgg!”.

Isabela: te dio rabia

Stefany: “Si. Y eso también que tienen, que están conversando y se equivocan y uno póngale, uno sabe porque a lo mejor algo que le paso a un primo o a un tío, porque a lo

mejor tiene mas confianza con uno o a lo mejor no sabe dar buenos consejos y uno si. Y dice -¡No tu cállate es conversación de grande! ¡no!- y uno -¡no soy chica!- y el papá - ¡No! ¡Cállate! ¡No! ¡A la pieza!-”.

Isabela: “*Ahá ¿y tu que sientes cuando te hecha?*”.

Stefany: “*A mi me da rabia, porque está cometiendo un error, él está equivocado y uno, no e porque quiere faltarle el respeto, sino que uno quiere decirle realmente lo que pasó”.*

Isabela: Y tu Daniela ¿que piensas?

Daniela: “Que ta malo, porque nosotros igual tenemos nuestra forma de pensar. Que todos tienen derecho a expresarse. Igual que algunas veces cuando uno se va a poner a la fila del supermercado, la gente se cola, porque uno es niño se pone adelante de uno. Igual uno tiene derecho, pero por ejemplo si yo veo... yo voy sentá en la micro y veo una señora con guagua o un abuelito, yo le doy el asiento”.

Claudia: “Yo algunas veces peleo con mi papá, porque me dice - ¡No te metai! Porque soi inmadura-”.

Stefany: “*O -¡Si soy chica! Toavía no tení porque opinar cosas de grande! Y uno... es como de conciencia, es como mas maduro que el papá”.*

Isabela: *¿y a ustedes les da rabia entonces cuando les dicen todo eso?*

Stefany: si

Cladua: “No, a mí mis papás me dejan hablar”.

Isabela: “*¿Y tu los dejas hablar a ellos? ¿Expresarse?*”

Claudia: “No siempre”

Isabela: y que pasa con eso porque ¿que se sienten? ¿les da más rabia cuando a ustedes no los dejan expresarse, o cuando ven que a otros no les dejan expresarse?

Daniela: “es que en mi caso, mis papás siempre me han dejado expresarme y todo”.

Isabela: ¿y en otros lugares por ejemplo?

Daniela: “Mmmhh”.

Isabela: ¿En el colegio? ¿Cuando están de vacaciones con alguien?

Daniela: “yo aquí en el colegio no me expreso mucho, porque me da cosita”.

Isabela: ¿te da cosa es te da vergüenza?

Daniela: “si, a veces”.

Claudia: *“Me llama la atención esa que está acá que aplasta a la mujer”.*

Daniela: *“Ahí puede ser que el jefe ta muy como... estresando a la persona, como pidiéndole má de lo que ella puede dar para su trabajo”.*

Claudia: *“Yo creo que representa el machismo, que también lo encuentro muy malo porque son personas igual que las otras. Si solamente que tienen distintos sexos. Y los hombres se creen mejores que las mujeres”.*

Daniela: *“Que no tienen los mismos derechos”.*

Stefany: *“yo... yo encuentro que...que...póngale un hombre discrimine por el trabajo a una mujer e... las mujeres empresaria eh hacen mayores logros que un hombre empresario. Que yo encuentro que ahí... como que ahí... que por la discriminación que pasaba que....como hace años [...] y que ahora hay igualdad entre sueldo de hombre y mujeres, porque antes pagaban como a la mujer menos y al hombre era como el ¡ma aa aacho! así”.*

Claudia: *“Incluso la mujer puede trabajar más”*

Daniela: *“Claro y por lo general, mi concepto es que, las mujeres pueden trabajar más que los hombres y le pagan menos”.*

Stefany: *“Si, el hombre trabaja sus cinco horas y llega ¡Oh! ¡Que cansao! que aquí... ¡que allá! Y la mujer trabaja más. Eh...yo digo que el trabajo más cansador en la vida, es ser dueña de casa, porque hay que dar vuelta toda la casa y hacer aseo”.*

Daniela: *“Es que los hombre son más machistas y creen que las mujeres de repente no son capaz o le dan má' trabajo”.*

Stefany: *“Igual ahora, como la Bachelet fue la primera mujer presidente, pero todas decían ¡ah esta lo va (risas) ... ¡ésta lo va a hacer maal! Porque, hay cachado, que igual ahora las mujeres se han desi...desarrollado más, gracias a que aaa... la mujer que ahora es presidenta. Porque antes, cómo que los machistas, igual que mi abuelita, era como que llegaba el marido y era como un temblor, como que ¡ah llegó mi marido! (voz de miedo) ¡llegó mi marido! Después se tiró la Bachelet y ¡aaa! ¡no lo pesco!”*

Todas ríen

Stefany: *“¡Sírrete solo!”*

Isabela: *“¡Y ustedes se sienten así también?”*

Stefany: *“Es que no, no es tan igual”.*

Isabela: *¿Pero, cómo se sienten entonces?*

Stefany: *“Que yo antes pensaba, cuando chica, que las mujeres tenían que, cómo decían todos los papás, tienen que estar en la cocina no más y ahora ¡no po’! Ahora sé que podemos hacer otras cosas, ser liberales hacer lo que queramos”.*

Isabela: *¿Porque piensan que, antes, no pasaba eso con las mujeres?*

Stefany: *“Es que lo que pasa, es que había mucho machismo. Igual en los trabajos, los jefes eran así como... no... no aceptaban mujeres, eran hombres. Cómo que ¡no! La mujer pa’ la casa. Yo encuentro que la mujer, puede hacer todo lo que se proponga”.*

Isabela: *¿Y que sientes cuando te dicen eso de las mujeres? ¿Te sientes parte de eso que te están diciendo?*

Stefany: *“No, o sea, que igual me da rabia, o sea...Porque, póngale, un hombre se cree así muy superior eeh... que ellos son perfectos, que no tienen ninguna debilidad así. Y mi papá, yo le digo póngale, porque mi mamá... Mi papá dice: que sin las mujeres el hombre podría vivir. Yo le dije que: sin la mujer el hombre no podría vivir. Me dijo: ¿por qué? Y yo le respondí: ¿Quién lava? ¿Quién plancha? ¿Quién cocina?*

Claudia: *“E que yo encuentro que depende de cada persona, porque no todo, no todas las personas son iguales”.*

Daniela: *“Yo pienso tía, que eso ta malo. Porque hombre y mujeres tienen los mismos derechos y trabajan lo mismo, o deberían trabajar lo mismo. Claro a no ser de que, sea jefe o gerente o otra cosa, con diferencia en los cargos”.*

Claudia: *“Eh... yo pienso que el hombre, igual tiene que dejar un poco de lado el machismo. Porque ellos, igual cometen errores, a pesar de lo que la mujer hace. Y ellas son súper cuidadosas, en la calle más que el hombre, incluso cuando manejan”.*

Stefany: *“Igual que dicen que, la mujer es el sexo débil y eso es mentira, porque ¡Cómo una mujer!... una... como decía la... ¡Puede aguantar nueve meses la mansa guata! y el hombre, cuando la mujer esta luchando pa tener su bebé, el hombre se desmaya”.*

Isabela: *“Y ustedes ¿que piensan, por ejemplo, de eso del machismo y de participar políticamente, por ejemplo un presidente? ¿Creen que tiene relación?”*

Claudia: *no, no tiene que ver*

Stefany: *“Yo creo que si, porque muchos hombres dijeron no, no voy a votar por la Bachelet, porque es mujer o porque no se la va a poder, porque va a ser débil. Entonces, eso, igual es parte del machismo”.*

Claudia: *“Si, esa es la relación, porque mi papa decía: la Bachelet no va a hacer ni una lesera, nos va a tener aquí llenos de rosas y puras cuestiones. Y al final los hombres, ¿que hicieron? Mientras la Bachelet estaba ¡los polííticos! ¡hablando ahí, cahuineando ahí! de que la mujer no lo iba a poder así. Y, hizo grandes logros la Bachelet.”*

Stefany: *“Yo encuentro que, una mujer puede manejar mejor algún cargo. No es porque...no es por nada, sino. Pero, es que la mujer, es más cuidadosa la mujer, es más atenta la mujer, aparte es más responsable que el hombre y es más madura”.*

Cladia: *“La mujer lo hace mejor que el hombre”.*

Stefany: *“Lo piensa antes de hacer ¡y piensa! Porque el hombre, llega y actúa”.*

Isabela: *¿Que piensan, que pasan a llevar? Cuando, como tu dijiste, que había discriminación con las mujeres ¿Que pasan a llevar? ¿Esa discriminación, que significa? ¿Que están pasando a llevar? ¿que cosa?*

Claudia: *“La autoestima y la forma de pensar de las mujeres, porque hay eh... como obvio, hay casos en la tele que dice ya, a mi me pegaron, pero yo no le quise decir, porque como yo no le hice caso y no tuve en la cocina...y... y no... no le planché la ropita, no le planché los calcetines, por eso me pegó. Entonce me queo callaá, porque yo tengo que estar aquí. Y estoi aquí, pero despue cuando ya, uno ya, uno se aburre que le peguen y uno le para los carros al hombre, como que el hombre dice ¡ah! ¿Ésta me está parando los carros? ¡Pa! ¡Le pega un combo!”*

Stefany: *“Mire, mi papá, yo lo encuentro que es súper machista, porque mi papá dice que la mujer tiene que hacer todo...”*

Claudia: *“Me acordé de mi mamá cuando vi a esa mujer, porque mi papá igual ayuda, pero mi mamá a veces llega terrible cansa’ e igual hace aseo”.*

Stefany: *“...mi mamá lo manda a hacer las camas (risas). Es que, póngale, mi mamá le dice ¡O hací la cama, o no almorzar! Y se va caminando y la hace la cama, pero en un dos por tres. Y mi mamá, en cambio le dice que ayude y no ayuda, entonces mi mamá, como que se vuelve controladora mi mamá... y es verdad, porque mi mamá, aunque mi papá trabaja, mi mamá maneja la plata en la casa y es la que ve las cuentas”.*

Isabela: “Ahá...”

Stefany: “Yo encuentro que, póngale, mi papá a mi mamá le reclama, porque mi mamá póngale, a veces se queda sin plata por las deudas, lo que tiene que pagar, a veces a ella no le alcanza así y se consigue plata y después la tiene que devolver. Entonces, mi papá, dice ¡Ay! Pero es que, como gastaste tanto ¡que aquí! ¡que allá! Mi mamá le dice -¡Un mes, un mes que controlé tu la plata, tenía que pagar todo, tenía que dejar la plata... la compra hecha pal almuerzo! yo cocino, lavo, plancho, todo. Pero tú, te maneja de las cuentas-. Mi papá ¡un mes! ¡No resistió ni hasta la quincena!”

Isabela: “Y ustedes ¿qué piensan entonces, que las mujeres tengan que trabajar fuera y qué, tu me decías, que ganaba... ¿ustedes creen que ganan menos todavía que los hombres?”

Claudia: “Sí”.

Stefany: “No, ahora ya hay igualdad porque...”

Claudia: “Es que igual, depende del trabajo”

(Silencio)

Luego, se acercan a una pantalla de televisión que se encuentra en el fondo del pasillo.

Stefany: ¡miren una tele!

Daniela: Pero, está en negro ¡no tiene nada!

Claudia: Ahí hay un teclado

Stefany: A ver...

Stefany oprime una tecla y comienza a reproducirse el video.

Video: “Los niños y las niñas en campaña... (música del video) ... Las niñas y los niños tenemos derecho a ser tratados sin violencia”

Isabela: ¿Qué piensan de eso, que los niños tengan que ser tratados sin violencia?

Claudia: “Que ta bien porque, ahí póngale un padre, que maltrata a los hijos”.

Daniela: *“Que allá, donde yo vivo, hay una niña que vive con su papá y no.... Si ella no sale a trabajar, el papá le pega”*

Isabela: *¿En serio? ¿Y que te pasa con eso? ¿Cómo lo supiste?*

Daniela: *“Porque, el papá la viola a ella le hace maldá”.*

Claudia: *¿Y porque no lo han denunciado?*

Isabela: *¿quien te contó?*

Daniela: *“Ella. O sea, es que se escucha pa fuera”*

Claudia: *“¿y no han llamado a los carabineros?”*

Daniela: *“Es que uno no puede hacer nada”* (silencio)

Isabela: *Y tú claudia ¿que harías?*

Claudia: *“Yo llamaría a los carabineros, porque ella, no hace eso porque.... por temor a él, pero otra persona por ejemplo...”*

Daniela: *“Es que lo que pasa, es que ella vive con su hermano y con su papá, tonce la mamá la dejó como botaá a ella. Tonce, ella tiene que hacer Eso, con su papá y su hermano”* (silencio)

Isabela: *“¡ah! ¿Y los dos la tratan mal?”*

(Silencio)

Isabela: *“¿y cuando sentí los gritos, qué te pasa?”*

Daniela: *“Que... igual ella, ha sido mala con gente de afuera, tonce no me da tanta pena”.*

Isabela: *“¿y porque ha sido mala?”*

Claudia: *“¿Cuanto año tiene?”*

Daniela: *“Cómo quince”.*

(Silencio)

Claudia: *“Yo, si iría pasando y escucho, yo igual llamaría a los carabineros, porque a lo mejor ella es mala porque le papá le esta haciendo Eso. Y es como una forma de desquitarse”.*

Isabela: *“¿y que cosas malas ha hecho por ejemplo?”*

Daniela: *“E que a mi no me da pena, porque ella fuma, hace todo eso”.*

Claudia: *“Ya, pero eso es porque...”*

Daniela: *“Pero, si ella fuese...”*

Claudia: *“la mamá la dejó botá y no tiene a nadie que...”*

Daniela: *“...fuese un poco má buena ella, con ella misma, no estaría haciendo eso”.*

Claudia: *“¿y como sabí tú, si el papá la obliga a hacer Eso?”*

(Silencio)

Daniela: *“Ella anda a escondías, ella se escapa de su casa hace eso po’.”*

Isabela: *“Ya... y ella ¿no estudia?”*

Daniela: *“Si, si estudia”*

Isabela: *“¿si?”*

Daniela: *“Si...pero, no tendría por qué fumar ella.”*

Isabela: *“Ya, pero entonces ¿tu crees que si, entonces, ella no hiciera esas cosas...?”*

Daniela: *“Pero, es que ella igual es grande ya, sabe lo que tiene que hacer y lo que no tiene que hacer”.*

Claudia: *“Pero, y tampoco es malo que fume po’.”*

Isabela: *“Pero ¿qué fuma?”*

Daniela: *“Eh... de las dos cosas cigarro y... marihuana”.*

Isabela: *“Ya.”*

Claudia: *“Igual está malo que fume marihuana. Pero igual, quizás hace cuantos años la viola y la... o y ella, por el miedo o por el no se po, por algún sentimiento encontrado eh... tuvo que quedarse callá no más, tuvo miedo. Si yo fuera su vecina, yo llamaría a buscarla”.*

Daniela: *“Es que siempre van los carabineros”.*

Isabela: *“¿Ah si? la gente llama”.*

Daniela *“Si, porque siempre tiene problemas ella, ahí en la casa, por el pasaje”.*

(Pequeño silencio)

Stefany: *“Yo encuentro que igual, que es malo que el papá haga eso, porque sí es su hija”.*

Daniela: *“Pero, es que ella igual, ya es grande ya po’”.*

Claudia: *“Pero...”*

Daniela: *“Este año ya va a cumplir dieciseis años y ya va a ser ya mayor de edad”.*

Isabela: *“¿Pero tu crees que ella...?”*

Claudia: *“Pero, ¡da lo mismo que ella sea grande!”*

Daniela: “Pero, es que ella tiene que saber ya, tener otra mentalidad que...”

Isabela: “Pero ¿que cosa? Ya... a ver espera...yo creo que la Daniela está hablando de cosas distintas ¿de que cosas que tú dices? ¿qué, porque fuma?”

Daniela: “Si”.

Isabela: “Ya ¿y de lo otro? ¿Que la violen y le pegan?”

Daniela: “Ella no tiene la culpa, pero yo digo que ella no debería fumar y hacer eso”.

Claudia: “O sea , debería tener más derecho en si misma”.

Stefany: “Tía pero ya por ejemplo si ya una niña tiene veinte años y ella todavía es virgen y el papá la viola ya. No, no es su culpa por ser mayor de edad po’, porque el papá la está violando”.

Isabela: “Es que, si es violación, es violación cuando...”

Stefany: “Cuando es menor de edad”.

Isabela: “...cuando es menor de edad y mayor de edad también. Cuando es mayor de edad, también es violación”.

Stefany: “Por eso yo le decía...”

(Silencio)

Claudia: “¡Tía! ¡Pero el hermano también se la viola! Y el hermano tiene como quin...él tiene quince año o la niña”.

Isabela: “¿El hermano, tiene como quince?”

Daniela: “Es que ella, igual tiene otros familiares y debería irse de su casa ella”

Stefany: “Y si después, el papá la busca a ella y la mata por arrancarse”.

Daniela: “Pero, es que yo creo que la tía diría no. Que no está aquí po’, Si yo creo que, no se preocuparía su papá, si no está ni ahí con ella”.

Isabela: “¿pero tu crees que no ha hecho nada malo?”

(Silencio)

Daniela: “Es que ella la Claudia dice que ella no tiene la culpa de fumar, pero ella si tiene la culpa”

Claudia: “Pero, es que tía, la Daniela como que mezcla las situaciones. Porque, yo le estoy diciendo que por la violación, porque me da lo mismo si fuma o no fuma, pero cómo que la Daniela está diciendo ¡Ah! ¡que da lo mismo que la violen porque fuma!”

Daniela: “No, es que ella es grande ya. Pero, es que ella no debería hacer eso”.

Claudia: *“Es que ¡da lo mismo si es grande o no grande po’ Daniela! Porque ¡la están violando! ¡Están maltratándola!”*

(Silencio)

Claudia: *“Yo encuentro que en esa parte la Daniela esta mal, porque ya yo fumo, ¿por eso mi papá me tiene que violar? ¡No! De repente los papás le dan a probar el vicio y ellas siguen probando el vicio”.*

Daniela: *“Pero, es que, uno diría no. No quiero”.*

Claudia: *“Pero, es que Dany, si uno prueba las cosas una vez dos veces le va a gustar y se va a meter en el vicio”*

Isabela: *“¿Y eso que dice la Claudia de tener derecho sobre si misma?”*

Daniela: *“Mire, yo por ser, fumé una vez, porque me dijeron, pero yo no he seguido, no seguí fumando”.*

Isabela: *“Ahá”*

Daniela: *“Yo fumé cuando era chica, pero ya no”*

Stefany: *“Pero es distinto, ella como que no tiene autoestima”*

Claudia: *“Cómo que no se defendiera”.*

Isabela: *“Ahá”*

Claudia: *“O a lo mejor de chiquitita fue violada o a lo mejor, yo encuentro, que el papá es un poco machista, porque si hace que el hermano la viole”.*

(Silencio)

Stefany: *“A mi me pasó que a mi tía (silencio absoluto) le pegaron la asaltaron y la violaron”.*

Claudia: *“¡iiii!”* (sonido de impresión)

Stefany: *“Y yo estaba bien triste, porque mi tía es la regalona, es la menor tiene...justo había cumplido dieciocho y es mi tía regalona, yo me llevaba súper bien con ella, porque como que me entendía”.*

Claudia: *“Ahh que era como de tu edad así”.*

Stefany: *“Y... y cuando yo me enteré que le pasó eso, yo igual me puse triste y hablé con ella y me contó y ya...cuando...eh lo que pasó es que mi tío, mi mamá, mi abuelos, toos, porque nosotros somos la media familia, fueron a la casa de él, porque sabían quien era, era el mismo que había matao al tío de mi mamá”.*

Claudia: *“¡Uuu! Era malo entonces le tenía sangre en el ojo a la familia”.*

Stefany: *“Si, porque mi abuela lo metió preso por cinco años y... y como ella lo metió preso, se vengó con la hija que es mi tía, entonces todos fueron a la casa de él a ver si es que saliera, ninguno entró así. Y llamaron a los carabineros y prácticamente se lo entregaron en bandeja, dijeron lo que había hecho, todos los delitos que había cometido que tenía ante antecedentes too y después fueron toos a la comisaría y los echaron de ahí y esperaron que toda la familia se fuera para dejarlo libre, o sea, no hicieron nada. Entonces, yo igual encuentro que es malo, porque cuando por último le pasa algo a la hija de un ministro corren para no quedar mal, que los carabineros lo agarraron. En cambio cuando le pasa algo a la gene humilde no hacen nada”.*

Claudia: *“Yo creo que, lo que dice la Stefa es súper injusto, porque yo se muchos casos que son bien duros, de los que dan en la noticia. Pero, después dicen, el delincuente quedó con libertad condicional, entonces por eso lo que decía la Stefa, cuando le pasa algo a la ministra o amenazaron a la presidenta y toda la cuestión y toda la lesera los carabineros llegan a volar y cuando le pasa a una persona humilde así: -No. ya tenemos que ir pa tal población y ¡aaaa! ¡me da lata!- Llegan allá y dicen ¿ya, que pasó? Ya hizo esto, hizo esto, ya ándate chao. Y na que ver, si después van a seguir cometiendo delitos y yo encuentro que una violación tiene que ser eh pagada con muchos años de cárcel, porque igual tu prima no era adulta todavía, bueno adulta joven, pero igual le marcan su vida.”*

Stefany: *“Sipo, aparte que ella le tuvieron que dar pastillas para tranquilizarla, para que no se acordara lo que pasó. Aparte como ella es mayor de edad, mi abuela no puede intercedir para nada, o sea, ella tiene que ir para movilizarse, ella... como a ella le pasó, ella tiene que ir y ella tiene que hacer todos los trámites. Y mi abuela dice que es injusto, porque ella es la mamá, aparte como lo va a hacer ella si está tan afectada”.*

Isabela: *“¿Ella no lo ha hecho?”*

Stefany: *“Nopo, si como lo va a hacer, si apenas sale de la casa la tiene que ir a buscar porque está aterrada”.*

(Silencio)

Las niñas siguen caminando en absoluto silencio, se dirigen a ver el resto de las imágenes que están pegadas en la pared derecha.

Claudia: “No entiendo esa imagen que está arriba”.

Stefany: “Están peleando, golpeándose”.

Daniela: “Hay gente que está avivando la pelea”.

Stefany: “Está separándolo”.

Daniela: “Están grabando”.

Isabela: “¿Y que diferencia hay entre ellos dos?”

Daniela: “Que uno es blanco y el otro es negro”.

Stefany: “Color de piel”.

Claudia: “Si, por ejemplo ahora en el diario, mi mamá me comentó que en cartas al director han hablado todos los días de que la negra que esta en la muralla infernal, todos los días la molestan porque es negra tonce hay mucho racismo. Es feo eso porque también son personas, solo tienen otro tono de piel, no deberían molestarlas por su tono de piel ni como hablan, no son menos por tener otro color”.

Isabela: ¿Que palabra se les ocurre cuando alguien hace eso? ¿Se les ocurre que puede ser?

Daniela: “Lo están perjudicando, le están pasando a llevar su integridad física”

Claudia: “Las diferencias de piel, las razas”

Daniela: “Que nadie la respeta la diversidad. Son racistas con los de otro país”.

Stefany: “No valen menos, ni son malas personas por tener otro color de piel.”

Claudia: “Yo encuentro que no tienen que haber diferencia entre las razas, porque todos tenemos sentimientos, tenemos derecho y no por el color de piel tiene que ser la persona discriminada”.

Stefany: “Yo creo que eso, sería por una pelea no más, que hubo entre un blanco y un negro antiguamente y por eso se dió, pero yo creo que es como absurdo eso que haya. Al fin y al cabo todos somos personas.”

Daniela: “Están haciéndole un daño, yo pienso que un color de piel no más po. Pero yo igual en la casa, a veces corrijo. Porque igual de repente dicen ¡a ella es peruana! y yo les digo ¿que pasa si tú te fuerai a meter allá? Y ¿te sentiriai mal si tu fuerai caminando

y te dijera ¡ah peruano! O ¡mira! ¡esa es gorda! O ¡mira esa es fea! o ¡ella es pobre! ¡ella tiene más plata!”.

Stefany: “igual que le cobran mas a unos y a otros menos, porque yo ehh tengo una amiga que su mamá es extranjera y llegó aquí y no sé habla... es peruana, colombiana no sé, pero habla medio raro la mamá. (risas compañeras) Entonces yo fui a comprar con ella y le cobraron.... yo sabía cuando costaba la bebía”.

Daniela: “¿cuanto?”

Stefany: “Ochocientos cincuenta y a ella le cobraron mil doscientos y le dije a la señora ¡pero como le sube el precio! Porque sea extranjera le va a subir el precio, me dijo no, pero a eso están. ¡No sea mentirosa! Porque yo ayer mismo vine a comprar aquí y estaba a ochociento cincuenta esta misma bebía... la reté”

Daniela: “si, en esta sociedad pasa eso, se discrimina por diferencia de... raza y por cultura”.

Claudia: “Es que hay diferencia, porque a un peruano uno le...a un extranjero o a un chileno le dan más rápido el trabajo que un peruano y en toos laos es lo mismo, discriminan con los sueldos”.

stefany: es discriminación la cuestión del racismo porque como que uno ve a un peruano así y como ah que asco ándate come paloma o no se que (Otras niñas ríen) y yo tengo amigas peruanas y no ¡son más educados que nosotros! ¡mucho más educados! (enojándose)

(risas)

Stefany: ¡tienen un lenguaje excelente!

Claudia: no todos, no todos en serio (risas).

Stefany: ¿que les pasa con eso de los peruanos?

Claudia: es que a mi me da cosita porque un día iba pasando por por la alameda así con mi papá...

Stefany: es que no todos los peruanos son iguales

Claudia: ...y había una habían unas peruanitas y sabe que yo estaba muerta de la risa porque es muy gracioso las palabras que ellas usan

Stefany: ¡pues!

Claudia: íbamos pasando así y a mi papá le dice ¡oye pata! (rie) y sabe que yo tía muerta de la risa (risas amigas) ¿tiene una moneita pes? Y yo sabe que muerta de la risa es que el vocabulario que ellos tienen para lo que nosotros estamos acostumbrados es distinto y es gracioso

Stefany: yo igual me río cuando mi amiga me habla porque ocupa mucho el ¡pues! ¡pues! Y cuando le habla a mi tía, pues tía como está eh como le ha ido pues pues, tonce yo me muero de la risa porque ocupan mucho el pues, igual que la cuestión que comen palomas y eso es verdad

(Risas)

Claudia: ¡aayy!

Stefany: mi otra casa esta en quinta normal la casa de mi abuelita y es como la frontera porque la casa de nuestra abuelita es los únicos que viven chilenos, todos los demás p allá son puros peruanos, de aquí pa ca son chilenos y de acá pa acá son peruanos

Caminan hacia la siguiente imagen

Isabela: miren ese caballero que tiene la nariz roja ¿que le pasó?

Daniela: se está resfriando

Isabela: y esa señora que está allá arriba?

Daniela: ta enferma ta con fiebre

Isabela: ¿que pasa si alguien nunca se atiende por ejemplo y esta enfermo?

Daniela: corre riesgo su vida, aunque sea la enfermedad más débil que puede existir uno igual puede morir. Porque uno no sabe y dentro de su cuerpo se están desarrollando enfermedades y uno no seda cuenta.

Isabela: entonces ellos tienen un derecho a ¿que cosa creen ustedes?

Stefany: derecho a la salud

Daniela: a salud, a atenderse

Stefany: mi papá cuando yo nací yo no nací llorando porque las güagüas nacen llorando y dijo que cuando el doctor me pescó así y me pegó pa ver si estaba viva y después a mi mamá me dijo que como le da pena así yo todo el rato cuando me limpiaban cuando me pesaban cuando too el cuento dijo que na...mi mamá a mi me

tenían que sacar sangre porque una cuestión aquí del cuello y creo que mi mamá le pegó a una enfermera porque la enfermera me hizo así no me encontraba la venita y me pincho caleta e veces aquí y mi mamá me pescó me envolvió en un chal y no se que cosa le dijo a la enfermera y le pegó un combo

Isabela: ¿Por qué? ¿qué pensaba que te estaba pasando?

Stefany: Es que mi mamá se enojó, porque se supone que me tenía que sacar una vez de aquí y la enfermera no encontraba la venita, entonces dice que me pinchó caleta e veces aquí y yo lloraba, lloraba, lloraba y se me puso aquí todo rojo el cuello.

Isabela: ¿y tu mamá que estaba defendiendo ahí por ejemplo?

Stefany: mis derechos po

Claudia: derecho a la salud

Isabela: ¿y esa foto?

Stefany: (sonido de asco) ¡ta too cochino!

Claudia: como la feria después de la feria queda todo así las calles allá la gente no toma conciencia por ejemplo yo fui al cerro santa lucía y ahí se veía como una capa sobre y cuando fui en avión también se veía negro pa' bajo

Stefany: es que no sabemos cuidar el planeta. A mi me da cosa porque hay gente que es tan despreocupaá que póngale por donde vivo hay que caminar póngale dos cuadras y uno llega a la cancha y las orillas de la cancha están llenas de basura y eH la misma gente de alrededor y hay gente que a veces va y dice no tienen que ensuciar y tiran basura e como no tiene que ensuciar ensucien no más y están tirando basura

Claudia: Eehh en Estados Unidos yo en las películas siempre veo que llegan con bolsas de esas ¿pero los pañales? Entonces es lo mismo y botarlo en la calle así mmm... a nadie le gustaría estar.

Daniela: a mi me da rabia igual que el de la basura porque está contaminando. Da asco.

Cuando tán contaminando se aumenta la contaminación en la tierra y eh ¿el calentamiento global? dejaríamos de existir y vamos a deja... o sea, cambiarían las temperaturas y la gente no se adaptaría ni los animales

Claudia: el mundo está esperando que quede lo mínimo lo mínimo yo creo que ya cuando ya no haya vuelta van a empezar a poner bolsas de papel porque las bolsas de plástico yo se que esas en quinientos años vana desaparecer en cambio las bolsas de papel desaparecen en menos

Isabela: ¿y en el de la basura también se violan los derechos de los humanos?

Daniela: si, porque en la higiene que debe tener cada persona es una eh gravedad igual porque le violan sus derechos a tener higiene cosas así y aparte esta violando como la autoridad porque uno se esta contaminando y si uno vive ahí frente de la basura

Stefany: derecho al medio ambiente, derecho a vivir en un lugar saludable

Isabela: ¡miren esa!

Daniela: ahí hay sequía

Isabela: ese es el río mapocho mira

Daniela: ¡ah! Habían dicho que lo iban a limpiar

Isabela: miren ese es santiago un día de smog y ese es santiago un día despejado

Daniela: harta diferencia

Isabela: harta diferencia ¿no?

Daniela: si que eso es una violación a los derechos de higiene y ornato yo creo porque como se llama porque como dijimos denantes toda la gente tiene derecho a vivir eh limpio o sin malos olores

Isabela: ¿eso? ¿Qué podría ser? ¿Qué les parece?

C: una es una casa bien arreglita y la otra es como una carpa

Claudia: derecho a vivir, a vivir en un entorno ¿seguro?

Daniela: claro

Isabela: ¿y la del lado?

Daniela: la ropa del niño... a vivir bien, porque tiene la ropa cochina y rota y sucia

Stefany: yo una vez vi en... en camino a...bueno no se donde vive mi tía vive e un camino así largo, hay como una un condominio así chiquitito ahí cuando uno va caminando es como una casa así que hay igual a esa y ahí viven tres niños una que tiene

mi edad y yo voy y siempre los veo, una que tiene mi edad otra que tiene como cinco años y la otra tiene como trece años y son dos mujeres y un hombre

Isabela: ¿y viven los tres solitos?

Stefany: no, con la mamá la mamá la he visto y lava la ropa ahí y siempre le queda la cochina y ellos juegan en el barro y se nota que son pobres la niña que no ha recibido la educación, he ido en la semana y siempre están ahí

Isabela: ya ¿y eso es como del camino hacia un condominio?

Claudia: claro

Isabela: ¿y se ve cómo esa diferencia...

Stefany: sí... ah y lo otro malo que resulta que taban eh... construyendo después al lado de ellos y le tiraron toda la tierra a ellos y mi tía fue porque mi tía es chora, fue porque ellos taban viviendo ahí y hay un niño de trece años y todo y una guagua y le tiraban toda la tierra a ellos y así que tuvieron que sacarlos de ahí porque mi tía es presidenta de la junta de vecinos y ahí fue y todo y los ayudó, pero le tenían toda la tierra

Claudia: claro donde vieron que las personas capaz que no tenían una situación económica les dio lo mismo construir al lado. Ahora ¡si hubiera estado la presidenta!

Daniela: ahí se pasa a llevar el derecho de vivir en paz

Isabela: ¿y ese?

Stefany y Daniela: derecho a nacionalidad

Claudia: sí, a la nacionalidad

Daniela: ¡miren esa!

Claudia: a mí no me interesa la política.

Daniela: ay a mí sí, la encuentro entretenida.

Claudia: eh a mí no me interesa ah eh eso sí tengo mi candidato preferido pero no así como los de siempre que hacen de todo así para ganar, porque nadie puede obligar a otra persona a votar por otra uno tiene también el derecho de expresarse y decir.

Daniela: mi mamá dice que no va a votar por el Ominami porque le carga la esposa y yo le digo si la esposa no es la que va a gobernar por Piñera tampoco votaría porque ella es del otro partido del Freí y dice ¡ah por este voy a tener que votar nomás! Y yo

me informo, aunque no vote igual me gusta saber estar informada y tener mi opinión y a mi me gusta el Ominami.

Claudia: a mi también me gusta el Ominami

Stefany: a mi también y a mi familia le gusta el piñera

Isabela: ¿y que piensan de eso que tengan una opinión distinta a la que tienen sus papás por ejemplo?

Stefany: ta bien po que...

Daniela: sobre marco enriquez ominami que tiene como más propuestas para los jóvenes entonces por eso tiene mas llegada a los jóvenes mi prima se inscribió por el pa votar por el

Isabela: ¿y a ustedes les parece importante votar por ejemplo?

Todas: si

Claudia: que la gente manipula a otras personas, entonces yo creo que eso también dar un voto sería como aprender a defenderse y no dejar que te manipulen

Stefany: Hay cachado que en la radio han dado eso esa cuestión pa' votar entonces yo converso eso con mi papá

Claudia: es que se está comprando a la gente para ganar plata

Stefany: es que si sabe es que mire me da como una cosa porque mi mamá no quiere votar por Piñera el mi papa ni mi familia entera. Porque dicen que es que miren el bajará el sueldo a todas las familias a los del transantiago eh y el bono se estaba arrancando la gente con los bonos. Un cohecho, y eso no se hace si uno quiere hacer algo lo hace de corazón no lo hace por interés

Isabela: ¿cual es la propaganda del voto?

Stefany: que los jóvenes voten y comprando a los jóvenes con el cohecho y además con la cuestión esa del bono por hijo y toda ese cuento y después cuando ya ya lo elijan presidente no va a hacer ni una cuestión por nosotros mi mamá dijo lo mismo mi igual que el alcalde de acá prometió tantas cosas y en este colegio se supone que antes cuando estaba el otro alcalde era beneficio pa todas las alumnas del colegio y ahora solamente es para algunas.

(Silencio)

Isabela: ¿y se les ocurre de que puede ser éste?

Daniela: eh... puede ser la cárcel o que de repente los tienen como rehenes, a mi me da pena porque de repente cuando están en la cárcel de malos le apretan mucho las espesas y de repente les llegan a romper las manos

Stefany: no a la tortura

Claudia: derecho a la libertad

Stefany: derecho a defenderse ¿o no?

Claudia: a la libertad

Stefany: a la vida porque una tortura... que te torturen...

Daniela: la tortura es mala y que le hacen daño a las personas, que de repente en guerra cuando han habido guerra como que torturaban a la mujere o le mataban a lo hijo

Claudia: ¡yo se! Que todos podemos ser iguales ante la ley

Daniela: si y también puede ser otra cosa de la vida cotidiana porque uno tiene siempre que hacer la mismas cosas y no puede disfrutar o cosas así

Isabela: ¡ah! Claro el sentido que tiene como de estar amarrado a algo

Stefany: yo encuentro que una persona aunque haya hecho el peor delito de su vida no tienen derecho de hacer justicia por sus manos

Claudia: no yo encuentro que si porque por ejemplo ese caballero que mató a la panchita, igual yo si fuera la mamá lo mataría así

Daniela: ya pero es que de repente por una cosa chica se abusa de ellos, o sea depende igual de la situación porque si a un violadores o un psicópata no se eh lo meten en la cárcel igual esta bien pero si uno lo meten en la cárcel porque debe plata ahí esta mal porque igual a mi abuelo lo metieron una vez en la cárcel y también le apretaron las esposas y tenía toda las manos roja y moradas

Stefany: pero entiende una cosa... es la impotencia de uno, pónese sería mejor que le dieran diez mil años de cárcel que se pudra pero que se... que no haga justicia por sus manos porque si uno hace justicia por sus manos ¿que va a pasar? eh en vez de tener al que hizo el delito a uno lo van a detener

Isabela: ahá ¿y ahí que pasa? ¿por qué detienen al que le hace eso?

Stefany: porque mató a la niña y le esta quitando su infancia y también

Claudia: le esta quitando sus derechos

Stefany: si po y además algo valórico a sus padres el derecho de tener a su hija

Isabela: y además el que tú estabas diciendo antes po el de la vida

Claudia: además que eso es por puro eh por puro malo no más que lo hizo porque no creo que tiene necesidades si tiene lo haría con alguien más grande o que vaya a una casa d prostitutas una custión así

Daniela: ¡oye! ¿e verdad que la tiró viva al agua?

Stefany y Claudia: si

Stefany: si la tiró y ella murió asfixiada, si hubieran llegado ese mismo día a buscarla la hubieran encontrado viva pero en condiciones atroces

Isabela: ¿qué pasa si alguien quisiera matar a ese hombre? Como la gente decía en la tele

Daniela: es que si es un violador está bien que lo maten, porque el ha hecho maldad

Stefany: Pero, le pasaría a llevar sus derechos el derecho a la vida porque igual...eh yo estoi en contra de la pena de muerte porque nada que ver que una persona haya hecho el delito más feo de su vida y too eso. Pero eso no tiene que ver con matar a la persona, puede que sufra antes de matarlo... se pudra en la cárcel.

Daniela: Pero...

Stefany: y aparte que sufre má estar encerrado estar a veces sin la libertad sufre má que...uno al matarlos que va a sufrir por un intante y despue ná, entonces si uno los deja en la cárcel van a estar mas tiempo van a sufrir.

Claudia: Mejor que sufran ¡eso eso! Que sufran que se pudran

Stefany: Eh yo esto contra la pena de muerte porque na que ver que a el le quiten su vida por haber igual porque mi papá quería puro matar a ese gallo y hubiera sido su padre lo pesco lo acuchillo lo mato lo tiro al marlo destripo prácticamente lo iba a degollar pero yo le dije que yo toi en contra de la pena de muerte porque na que ver que maten a una persona.

Daniela: Yo creo a los que tienen así harto peligro por cosas malas ya ta bien que le pongan esposas, pero hay gente que va a ahí a la cárcel por un deber, o sea porque lo pillaron tomando en la calle o otra cosa.

Isabela: ¿ustedes han sabido algo de los derechos humanos de la dictadura militar?

Stefany: no

Claudia: yo si un poco

Daniela: mi mamá me dijo que pa una guerra y habían tomado a hartas personas y los desapareció y no los pudieron ver nunca má.

Isabela: ¿y tú que sabes?

Claudia: que mi papá así, hay veces así o cuando también vemos las películas, que hay veces eh que decía que la gente le pegaba mucho a lo por ejemplo había un grupo de gente y entonces hay personas que la separaban por raza o por eso y se tenían que aprender a hacer eh tenían que aprender a ser choro o algo para que no le pegaran y a la que eran mas callaitos o eran así homosexuales les pasaban pegando

Isabela: ¿y eso de dónde era? ¿en que parte?

Claudia: ¿Cómo en que parte?

Isabela: ¿En que lugar? ¿Acá en Chile o en otro lugar?

Claudia: ehm ay en estos lugares ay un poco de esto igual en otros países como en Estados Unidos se ve mucho más de eso.

Stefany: que yo me se uno de los boinas negras, que a los hombres más callaitos les ponían electricidad en sus genitales para que se hicieran más machos y a los hombres más callaitos a los que no... los que no así eran como callaitos se hacían machos pegándoles, el que los mandaba allá los tenía parados así los ponía así y les pegaba aquí en las piernas o un combo.

Isabela: ¿y dónde era eso?

Stefany: ehh las boinas negras.

Isabela: ¿dónde?

Stefany: aquí, en Chile, que mi papá fue de las boinas negras, mi papá se hizo macho ahí (burlándose).

Isabela: ¿pero ustedes saben si hubo un régimen militar en Chile?

Stefany: el año no se cuantito.

Claudia: si, si hubo un régimen militar.

Isabela: ¿y saben algo de los derechos humanos? ¿Qué paso ahí? ¿Algo sobre los derechos humanos o no tienen idea?

(Silencio)

Claudia: si... aquí en la calle París me dijo mi mamá, que yo paso siempre por ahí, me dijo mi mamá que no se que número pero ahí encerraban a una gente la mataban la

torturaban hasta que moría. Incluso hay personas que amarran a las personas de manos y pies y las estiran

Stefany: el secuestro yo creo que es una tortura también

Isabela: ¿y saben que pasó?

Stefany: no se algo de un golpe ¡ah! ¡Si Pinoche! fue muy malo, aunque igual fue bueno porque póngale a mi abuelo el tenía así como preferencia porque era...era así como gerente general de una empresa súper importante que estuvo en la época de pinochet y le hicieron su casa todo era... y le regaló su casa y todo pero a los que no seguían sus mandatos los mataba o los golpeaba o les quemaba sus casas.

Claudia: a ver es que una vez mi mamá me contó pero no tan profundamente yo no se tan bien la historia pero he visto en la tele algunas cosas de que Pinoché eh mando a matar, que como se llama a la moneda la mandó con aviones y todo eso porque era jefe de ejercito, atacó a la moneda y mató a Allende el presidente actual que había ahí y eso ya lo encuentro lo último

Isabela: ¿y no saben que pasó con los derechos humanos en ese tiempo?

Claudia: Yo se que para el golpe de estado que hubo eh hubieron hartas muertes porque los que dijeron que Pinoché iba a hacer un mal trabajo o que no habían botado por Pinoché y a esa gente la mataron por pensar distinto

Stefany: yo encuentro que eso es ehm a ver eh malo, porque eh torturar a una persona por no querer a otra es también absurdo como el racismo porque no todos se van a llevar bien no todos se van a querer o todos te van a querer eeh no tampoco es malo torturar hasta que fusilar y matar que encuentro que ya lo último que pudo haber hecho uno, eos e suna maldad que uno lleva dentro

Daniela: yo encuentro igual que lo que he escuchado y lo que he leído igual pinocho fue malo, si porque mataba a la gente, porque mandaba a matar a la gente

Claudia: si así había más orden

Daniela: les mandaba a matar a la gente a los milicos, se aprovechaba del derecho que tenían sobre los que estaban ahí y los mandaba a matar.

Isabela: ¿Y sabes cuando fue eso?

Daniela: como en mil novecientos setenta. Igual el a los comunista igual no les dejaba hacer celebrar el año nuevo, por eso se hizo la fiesta de los abrazos.

Claudia: y cuando fue eso del si y del no cuando pinocho se tomó el poder y fue eso del si y del no ahí también, me queda registrada me la han contado miles de veces la historia del golpe y todas esas cosas y me la siguen contando y me sigue llamando la atención aunque ya la haya escuchado antes, me gusta escuchar cuando mi mamá me cuenta cuando fueron las votaciones y todas esas campañas del si y del no

Isabela: ahá

Daniela: y ello eran como cobardes porque les disparaban por la espalda. Y al papá de la Bachele también lo mató.

Isabela: ¿y a ustedes les pasaron eso en clases?

Daniela: no, a mi mi hermana es que en mi casa son todos comunistas pero y siempre viven comprando libros y yo siempre los voy leyendo

Claudia: mis bis abuelos mi abuela y mi mamá me dijeron porque uno de sus amigos o sea ni tan amigos pero ya eh lo mataron porque no había votado por el pinocho.

Daniela: y mi mamá a mi me dice cosas así, al hermano de mi abuelita lo mandaron a fusilar.

Isabela: ¿Si? ¿Y está desaparecido?

Daniela: no, lo encontraron pero estaba muerto

Claudia: si también yo tengo eh un tío abuelo eh que tampoco había votado por pinocho pero que cuando supo de que estaban matando a la gente tuvo que exiliarse a argentina

Isabela: ¿tus papás cuantos años tienen más o menos?

Daniela: eh tienen los dos cincuenta y dos

Isabela: ellos vivieron como jóvenes esa época ¿y tus papás?

Daniela: igual a Víctor Jara igual le hicieron harto daño

Claudia: mi mamá tiene treinta y seis y mi abuela tiene... tiene cincuenta y tre y mi abuelo sesenta y tres

Daniela: mi papá dice que sentía igual rabia porque mi mamá me contaba que cuando pasó eso no podía si salían a la puerta de la calle los milicos la mataban po

Isabela: ¿y ustedes que sienten cuando escuchan esas historias?

Daniela: eh yo siento rabia igual y pena porque hay gente que no tenía na que ver y la mataron y dejaron sin familia a los otros

Isabela: ¿y a ti?

Claudia: si eh impotencia dice mi mamá que le daba

Isabela: ¿y a ti cuando la escuchas hablar?

Daniela: me da rabia igual, porque la familia que quedaba

(Silencio)

Daniela: ¿donde están nuestros familiares?

Isabela: mhi

Daniela: oh que pena

Isabela: eso es de chile, eso es de lo que ustedes me estaban hablando y esas son manifestaciones que todavía hay

Claudia: ¿los detenidos desaparecidos? de pinoché ¿o no? la dictadura me arrebató a cinco hijos ¡iiii! ¿Todos ellos?

Isabela: ¿y que saben ustedes de los detenidos desaparecidos?

Claudia: no se yo siempre que voy a ver a mi abuelita al cementerio sale el memorial de los detenidos desaparecidos en el cementerio general está la lista de los detenidos desaparecidos

Daniela: si, ahí en el memorial aparecen hartos

Isabela: ¿y que saben de eso?

Claudia: mm los...mataban...y los tiraban a partes y nunca encontraron sus cadáveres...mm...la otra vez apareció eran como cinco personas, los mataban y los tiraban al mar.

Daniela: tiene que haberlo hecho de pura maldad, porque como van a haberle hecho algo así a alguien.

Isabela: ¿y quien les contó?

Claudia: yo siempre veo el history channel y todos esos. Un día yo vi en las noticias que habían aparecido cinco personas de los detenidos desaparecidos el año pasado...mm... no ahí es que dieron hartas noticias de eso entonces ahí me informé harto. Yo veo documentales y le pregunto a veces a mi mamá cuando no se le digo mamá ¿qué es...?

Stefany: yo supe por lógica

Claudia: ¿por qué?

Stefany: de los detenidos desaparecidos, es que yo sabía que los detenidos desaparecidos era por Pinochet, entonces yo dije a lo mejor los mataron y nunca más aparecieron y

Isabela: ¿o sea ya sabías que habían matanzas?

Stefany: claro, si mi mamá me dijo, pero... pero no mucho.

Daniela: tía yo encuentro que por ejemplo alguno reclaman el once de septiembre que algunos tienen nuestra edad y ni siquiera lo han vivido y por hacer destrozos ellos de repente se suman a las manifestaciones. Se están aprovechando igual como lo que dijimos antes

Isabela: ya.

Daniela: A mí eso me da rabia porque que reclama un niño si no lo vivió

Isabela: ¿y ustedes?... pero por ejemplo ¿tu piensas que uno no puede reclamarlo porque no lo vivió?

Daniela: o sea cuando uno sabe los hechos y porque pasó las consecuencias anda a reclamar o cuando le paso a una familia pero hay unos que ahh por hacerse los choros vamos a reclamar y no saben porque están reclamando. O lo hacen porque están aburridos

Isabela: ya

Daniela: si va a una protesta y pregunta porque tu estás aquí reclamando nadie le va a contestar de los niños porque está reclamando. Los niños hacen puras maldades salen a puro maltratar las cosas

Isabela: ¿ya y que pasa con esos que no hacen esas cosas en la noche que van de día y hacen eso por ejemplo?

Daniela: ta bien porque están reclamando a su familia

Isabela: ¿ya y que pasa si fueran más chicos hicieran eso?

Daniela: ta mal. Pero podría estar bien igual por ejemplo si son nietos de alguien que murió

Isabela: ¿y si no tienen nada que ver?

Daniela: ta malo po', o sea en una parte está bien porque van a apoyar la situación y apoyar a la gente y hay otra gente que va a puro hacer daño

Isabela: *¿ya pero que no fuera hacer daño? ¿Quítale que fueran a hacer daño? como en esa imagen esa*

Daniela: *entonces ta bien po'*

Isabela: *¿ya pero fueran niños chicos?*

Daniela: *igual ta bien po. O Si van a reclamar si le mataron a los hijos a la mamá o alguien que querían, porque los demás niños igual tienen los mismos derechos*

Isabela: *¿y si no era nadie conocido? ¿Si era así como por la situación?*

Daniela: *ta malo, o sea si apoyan la situación o sea sin hacer destrozos está bien pero si hacen conflicto está mal*

Isabela: *ya pongamos la mejor situación no hacen destrozo no hacen conflicto pero son niños ¿que piensan ustedes de que están haciendo eso?*

Daniela: *yo encuentro que debiera ser pura gente grande porque lo niño... es que ¡que va a hacer tía un niño a la protesta! Empeora las cosas*

Isabela: *no, no, pero imagínate eso que alguien se pare allá fuera por ejemplo y y va a*

Daniela: *ta bien entonces po si ta apoyando la situación*

(Silencio)

Isabela: *ya y eso ¿lo han visto? ¿se imaginan que puede ser eso?*

Claudia: *una cárcel si es como el patio de una cárcel*

Daniela: *yo tengo dos conceptos o están ahí porque por una protesta o están eh o estaban* Claudia: *no yo encuentro que es la cárcel y que igual de repente por ejemplo si un preso lo pillan con celular o hicieron algo malo lo llevan a esa celda de castigo y de repente no le llevan comida lo dejan encerrado*

Isabela: *y esa de la derecha abajo*

Daniela: *es como un estadio*

Claudia: *eso se parece al estadio nacional*

Daniela: *ahí mataron a harta gente parece y en el estadio Víctor Jara, antes tenía otro nombre*

Claudia: *que fue eso ¿un este de tortura?*

Daniela: *si, los mandaban a fusilar*

Stefany: *¿y que es fusilar?*

Claudia: *que te tapan lo ojos, te vendan, te amarran y te ponen un circulito rojo y te disparan ahí en el circulito*

Stefany: *a ojos vendados que terrible*

Isabela: *¿ustedes lo conocen a él?*

Claudia: *¡yo me se el nombre!*

Daniela: *eehm el ffiidee ¡ay! el Fidel... (con tono de equivocación) ¡ay! espere eel... no como se llama él... no...*

Claudia: *¡los nazi!*

Daniela: *el de lo neonazi*

Claudia: *¡no yo me se el nombre! ¡yo vi la película del!*

Daniela: *¡ay!*

Claudia: *no me acuerdo, si la vi*

Daniela: *como se llama el... si lo mostraban en el veinte cuando mostraban el quique morandé*

Claudia: *¡hitler!*

(rien)

Isabela: *¿y se acuerdan de dónde era?*

Daniela: *parece que era británico o estadounidense no sé*

Isabela: *ya ¿y sabes que pasó con él? ¿qué hizo?*

Claudia: *no (rie)*

Isabela: *¿y esa saben que es eso?*

Daniela: *no*

Isabela: *la bomba atómica*

Daniela: *si eso pasaba harto en la guerra.*

Claudia: *¡oye mira la pierna del caballero! ¡ay que atroz!*

Stefany: *ah y porque los nazi son ¿que tienen los nazis? ¿por qué son tan importantes los nazis*

Claudia: *la película más fuerte que he visto sobre esto yo es la vida es bella, de esa película ¡la vimos en el curso!*

Daniela: *¿esas son las cárceles?*

Claudia: *si*

(Silencio)

Claudia: la vida es bella, la viste tú, la viste tú, la vimos todos en el curso

Daniela: ¿cual?

Claudia: esa no, pero la vida es bella era de unos ¿franceses? Que le decía bonyorno principe... ¿principesa? y que tenía una un niño y siempre lo iba a ver y al final me acuerdo que terminaba que siempre jugaba a la escondida y que tenía que esconderse el niño, al final lo matan al papa. Estaban así (mostrando la imagen) y el papá lo mandaban a hacer trabajos y cosas así y mataron al papa que terrible.

Stefany: tía, tía, tía, que mi... yo una vez vi una película que se llamaba el niño del pijama a rayas...

(todas hacen ruido de tierno ¡¡oohh!!)

Stefany: pero cállense yo toi hablando respétenme, ya entonces era judío y era un niño y así como que era un campo así y después era un niño era de harta plata entonces se fueron allá porque al papá le habían ofrecido un trabajo ¿cierto? Si

(Ríen)

Isabela: sí, también la vi ¿que te pasó con eso?

Stefany: igual pena porque el amigo por ayudar a su amigo, el rico por ayudar a su amigo también murió a mi me dio pena

Isabela: ¿y tu que sienten cuando ven esas imágenes?

Daniela: impotencia, porque igual alguna gente quizá lo hizo bueno algunas personas debieron haber hecho algo malo por estar ahí. Y con ese presidente no se si fue presidente pero eh aumentaron más las cosas porque por ejemplo había guerras así con los judíos o cosas así.

Entonces eh lo fueron matando los fueron apresando así que (pequeño silencio) y habían asesinos de los judíos que eran bien famosos pero que no pertencí a ninguna de esas cosas.

Un asesino de los judíos pero que eh no era ni no trabajaba ni como presidente ni como eh director supremo cosas así y que mataba a la gente por placer.

(Silencio)

Isabela: *miren éste monito ... hay un hombre que es blanco y el otro que es...*

Todas: *negro*

Isabela: *¿y como son?*

Todas: *iguales*

Isabela: *¿que dice ese?*

Stefany: *el del racismo...de la igualdad de raza...de la igualdad entre hombres y mujeres y razas y el de los discapacitados y de los ancianos o sea entre adultos jóvenes y adultos mayores*

Claudia: *entre yo y el tío Alberto (ríe)*

Una de las niñas le había prestado a otra y como ya lo ha ocupado se lo pide de la siguiente forma:

Stefany: *Oye yapo pasa el lápiz*

Claudia: *oye ¡si po! Suelta el lápiz*

Stefany: *que flaite que picante que ordinario que poblacional (con tono de burlezco) (risas) Hediondo a pasaje, mish.*

(Risas)

Stefany: *como dice mi mamá – que marginal- (con tono de burlezco), mi hermano el otro día me dijo marginal porque dije cabro coletto.*

Claudia: *pero se lo dijiste po*

Isabela: *¿se les ocurre de dónde vienen los derechos humanos?*

Stefany: *acuérdense cuando nos contaron que hubo un rey que era muy malo y que...si uno mentía le cortaban la lengua si uno robaba le cortaban las manos yo creo que a lo mejor una persona o el rey que siguió hizo otras normas para lo mal que hizo el otro rey*

Daniela: *y si vienen de ¿la vida diaria?*

Claudia: *yo encuentro que lo hizo la gente que lo necesitaba que así lo veía que lo pasaban a llevar así o dio la idea y ahí.*

Daniela: *En parte si, porque uno todos los días ve como la gente es humillada o no respetada por otra gente ya sean derechos del consumidor o de los derechos humanos.*

Pero en parte no porque los que tienen plata les dan como más derechos que a los que tienen menos plata, eso no cambia porque son distintos tratos que les dan. Por ejemplo en los países africanos y en Haití en el trece mostraron un reportaje de como vivía la gente en Haití y había mucha pobreza y la gente tenía que dejar a su hijo en un acilo para que por lo menos le dieran un plato de comida. Pero aquí en Chile yo encuentro que se le da mas oportunidades a los pobres porque esta el hogar de Cristo

Claudia: Yo creo que además que de durante la vida así se han hecho más porque la gente pasa a llevar mucho a la otra gente porque...

Stefany: tiene que haberlos hecho una persona que debe haber sido una persona justa y de una altura... y que tenga un poder en un lado. Y que nos hizo un bien porque igual imagínate no existen los derechos humano, toos se pasarían a llevar entre si. Matarían a cualquier persona dirían dime una ley que yo no te pueo matar o dime una ley un derecho que diga que yo no te pueo matar entonce igual seria la gente que tiene ma poder sería ee seria.

Isabela: como que ¿pasai a llevar?

Claudia: si por ejemplo mi papá mi tío y mi abuelo son milico y entonce ello van así y mi papá ve a una persona pobre así y dice igual ah no debe haber estudiado no tiene los recursos lo dice así como habla pesadeses de ellos y cuando ve así una mujer que igual dice maraca así.

Stefany: yo encuentro mal diga por ejemplo si ve a una mujer indigente que la trate así...

Isabela: ¿y a ti que te pasa cuando escuchai eso?

Claudia: naa a mi me da lo mismo porque igual son distintos puntos de vista...

Isabela: ya.... ¿ustedes que piensan que son los derechos?

Daniela: mmhh, como un poder que a uno le dan, no se, porque como que la autoridad entrega como un poder a uno como los derechos

Isabela: y los derechos humanos ¿que poder son esos por ejemplo?

Daniela: un derecho que tienen todo el mundo

Isabela: ¿ustedes saben de dónde vienen los derechos humanos?

Stefany: oi yo no sé

Daniela: no sé

Claudia: yo no sé.

Isabela: ¿quienes tienen derechos?

Daniela: yo encuentro que todas las personas tienen los derechos y uno tiene que respetar y a la vez defender sus derechos, porque de repente a uno lo pasan a llevar

Stefany: si po todos tenemos los mismos derechos

Daniela: todas las personas tenemos derechos.

Stefany: yo encuentro que es para exigir e cosas por ejemplo uno puede los derechos con los derechos uno puede exigir que se le trate mejor a libertad de expresión o cualquier cosa así eh que el humano lo hizo para favorecerse a si mismo

Daniela: nos hizo un bien porque igual imagínate no existen los derechos humano, matarían a cualquier persona dirían dime una ley que yo no te pueo matar o dime una ley un derecho que diga que yo no te pueo matar entonce igual seria la gente que tiene ma poder sería ee seria

Isabela: oigan ¿y conocen los derechos del niño?

Todas: siiiii

Isabela: ¿y cuales conocen?

Daniela: mm no mandar a trabajar a los niños, el derecho de la educación también y de de eso del doctor y tener derecho así como a no a la explotación infantil y a ese tipo

Stefany: yo conozco el de a la salud, a la educación, a trabajar, a estudiar, a jugar, derecho a tener un nombre, a tener un hogar, a depender de mis padres...

Isabela: ¿esos son de dónde?

Stefany: del derecho a los niños

Isabela: ¿y de donde lo sacaste?

Stefany: que me acuerdo que como las chiquillas de un libro de lenguaje que salían todos los derechos de los niños, nos hicieron exponer, leer...

Isabela: ¿y cuando fue eso?

Stefany: hace tieeeempo

Isabela: se acabaron las imágenes

Stefany: ¡taba entretenido esto!

Isabela: ya chiquillas, yo les quería agradecer por participar, vayan no más a la sala pa que se vayan a la casa

Stefany: ¡chao tía!

Daniela: chao

Claudia: chao

Salen de la sala y se pierden en el pasillo a lo lejos.

INTERPRETACIÓN

Las narraciones construidas por las niñas de 7° básico vehiculan significaciones referidas a los Derechos Humanos.

La existencia, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada el año 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, específicamente su origen, lo explican como consecuencia de las constantes violaciones a los derechos humanos producidas durante la historia de la humanidad. Pero, en las narraciones, no se identifica el momento socio-histórico exacto en que surge la declaración. Se trata de narrativas construidas de manera fragmentada. Pero, en las narraciones construidas se hace referencia a las características de los Derechos Humanos. Se vehiculan las ideas de universalidad e inherencia. No así, la interdependencia de los derechos, que sólo se manifiesta claramente en las narraciones sobre los Derechos del Niño.

En las narrativas, se constata la presencia de todos los derechos humanos identificados los mismos nombres que entregan los instrumentos internacionales. Sin embargo, cuando hay dificultad para nominarlos, éstos se reconocen desde la vulneración.

Se construyen dos tipos de narrativas, aquellas donde abundan significaciones narradas de manera fluida, coherente, densa y ricas. Y aquellas que se narran de manera poco fluida, fragmentadas, difusas y parecen empobrecidas.

En las narraciones, abundan las referencias a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales sólo en relación al medio ambiente, a los Derechos de la mujer y a los Derechos del Niño. Las narraciones sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, se construyen sólo respecto al medio ambiente. En ellas abundan significaciones sobre la vulneración del medio ambiente, que permite mostrar la importancia de él en la vida humana, se critica la explotación desmesurada de recursos naturales, ya que perjudica la calidad de vida de la población humana y animal.

En las narraciones, se reconoce la existencia de los derechos de la mujer, sin identificarlos todos. Éstas narraciones, mantienen la idea tradicional que sitúa al hombre en el espacio público y a la mujer en el privado, mostrando una relación de poder desbalanceada, que posiciona al hombre por sobre la mujer. Esto porque, como reciben narraciones no canónicas referidas a la mujer en el espacio público, extrapolan la importancia de la labor femenina en el espacio privado, como justificación para que la mujer se posicione en lo público. Así, construyen narraciones que invitan a las mujeres a reivindicar sus derechos que le garantizan igualdad en la sociedad. Con ésto, reconocen los derechos de la mujer.

Las narraciones sobre los Derechos del Niño, son particularmente densas en significaciones. La existencia una narración tan fluida, rica y coherente sobre los Derechos del Niño, permite la articulación en función del Derecho a la Educación, el cual se instituye como el eje en que se articulan los otros derechos, permitiendo reconocer la interdependencia de éstos. Además, Cuando se narran las violaciones a los Derechos del Niño, se significan también como una violación a los derechos humanos de todas las personas, haciendo referencia a lo expuesto en la Carta de los Derechos Humanos.

Las narrativas vinculadas a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales que refieren sólo al medio ambiente, las que tienen relación con a los Derechos de la mujer y las que versan sobre los Derechos del Niño, circulan debido a la importancia que les entrega la cultura en la escuela, los medios de comunicación, la familia y las políticas públicas. Las narraciones de los niños se han articulado con las narraciones provenientes de los lugares señalados, Esto da cuenta del proceso de incorporación a la “Cultura de Derechos”, que permite actuar en coherencia con el contexto socio-cultural.

Existen narraciones fragmentadas, sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los derechos que defienden la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio y los derechos de Todas las Personas contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes.

De las narraciones sobre el conjunto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sólo identifican el derecho de todas las personas a vivir en un medio ambiente adecuado y los derechos del consumidor, éstos últimos están más presentes en los medios de comunicación. Estos dos aspectos no están conectados, tanto del resto de los Derechos Económicos Sociales y Culturales, como del resto de los Derechos Humanos contenidos en la Declaración Universal. Por lo tanto, no se reconoce la interdependencia, explicitada en el documento del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Las narraciones que conciernen a los derechos que garantizan la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, son poco fluidas y no se identifican por su nominación internacional. Sólo se construyen narrativas que ubican al genocidio en un momento histórico, que es la segunda guerra mundial, relacionado directamente al Holocausto. Cuando se construyen narraciones sobre el genocidio, éste es identificado como los encarcelamientos de grandes masas, sin conectarlo con las matanzas que fundan la concepción de genocidio y que también caracteriza al Holocausto.

En las narraciones que versan sobre el holocausto, al no ubicar el hecho socio-históricamente, la figura del vulnerado surge aislada de la violación de derechos humanos. Pues, no se comprende que su aparición como figura social es resultado de la acción de violación a los derechos humanos. En las narraciones, la figura del vulnerado, está sostenida por los medios de comunicación, especialmente el cine y la televisión, dónde se muestra como un personaje violentado en sus derechos, durante éste periodo histórico. No se reconoce que, la emergencia de la condición social de vulnerado surja en el acto de violación de los derechos humanos, sino que se le atribuye responsabilidad al mismo vulnerado, por estar en ésta situación, debido a las acciones socialmente no valoradas que éste habría realizado. Tampoco se integra a esta condición la discriminación de la cual ha sido víctima la figura del vulnerado, la cual fundamenta los actos de genocidio. Por tanto, la significación surge desvinculada del contexto socio-histórico, construyéndose narraciones difusas y ambiguas. Serán narraciones o fragmentos de narraciones, no consolidadas, poco densas en significación

Las significaciones sobre los derechos de Todas las Personas contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes no son apropiadas y se presentan en narraciones difusas. En ellas, la tortura se reconoce en los malos tratos que ocurren en el sistema carcelario chileno, dejando en evidencia la influencia televisiva y una profunda desvinculación con la historia reciente de violación a los derechos humanos en Chile. Al mismo tiempo, se interpreta la tortura como símbolo de un sujeto que tiene una existencia restringida, debido a las desigualdades y discriminaciones a las que se enfrentan las personas día a día en la sociedad chilena. Entonces, se construye una figura del sujeto restringido a un sistema socio-cultural lleno de desigualdades y discriminaciones.

En las narraciones, la tortura se asocia a la vulneración de los derechos y no se relacionan al mismo acto de tortura, sin diferenciar los hechos. Esto podría explicarse, por este sentimiento de ser personas restringidas al sistema social que los tortura, lo que no permite hablar directamente sobre la tortura.

Menos se relaciona la tortura con la dictadura chilena. No se construyen narraciones fluidas, sino que toman una forma anecdótica y deshilada, sin estructuración. Las significaciones se expresan como destellos de palabras, que no logran armar frases, resultando una descripción muy superficial de lo que se quiere significar. Estos destellos de significaciones reemplazan la narración sobre la tortura que no ha sido elaborada, lo que impide vincular el hecho histórico de violación a los Derechos Humanos.

La existencia de narraciones poco apropiadas que refieren a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los derechos que defienden la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio y los derechos de Todas las Personas contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes, evidencia la ruptura producida en la existencia de distintos relatos que vehiculan narraciones previamente integradas que presentan diferencias de interpretación. Éstas diferencias de interpretación, separan los distintos juicios realizados sobre un hecho conflictivo de la historia reciente (Bruner, 1998). Esas narraciones manifiestan construcciones de realidad que silencian la existencia de los Derechos Humanos, debido a que se produjo

una ausencia o un olvido, para evitar el terreno conflictivo. Entonces, cuando no circulan narraciones que tengan interpretaciones esclarecedoras sobre las violaciones de los derechos humanos, se sostiene ésta profunda ruptura. Dónde lo único que se logra hacer, es vehicular narraciones referidas a otras situaciones de vulneración de derechos que están más mediatizadas y apropiadas, para enfrentar la situación que se presenta. Con todo esto, se construye una nueva narrativa, que está desvinculada de la historia y que se pone a disposición de la mantención de la coherencia cultural. Ésta coherencia cultural pide que no se juzguen las situaciones divisoras, sino que se narre desde una postura moral “neutral” que remita al presente.

Las presentes narraciones referidas a los derechos humanos, están articuladas por los medios de comunicación, principalmente la televisión. Más aún, los medios de comunicación que son un instrumento cultural, permiten construir nuevas narraciones sobre los Derechos del Niño. Las narraciones marcan lo no canónico (Bruner, 1998) de las explotaciones infantiles, pero paradójicamente evidencian el reconocimiento de los derechos que tienen todos los niños. Ésta forma de marcar lo no canónico, no permite construir una narración que comprenda el derecho como un constructo social, sino que lo mantiene a nivel individual. Así, se individualiza la responsabilidad de violación a un derecho, construyendo narraciones sobre un contexto lleno de individuos que son cada día más amenazantes.

Estas narraciones que individualizan un derecho, no permiten el reconocimiento de los restantes matices de las violaciones a los derechos humanos que son consecuencia del sistema social. Pues, los medios de comunicación, reproducen un discurso político que enfatiza la personalización del temor y omiten la influencia que tiene la organización del sistema social, la cual está sostenida por un modelo económico que genera desigualdad. Así, se prescinde de la responsabilidad social en la producción y reproducción de las violaciones a los derechos humanos.

Aunque, en las narraciones se le atribuyen responsabilidades de garantía de los derechos al Estado, se excluye el compromiso colectivo de ejercer y exigir los derechos. Omitiendo la responsabilidad histórica, social y cultural del sujeto, que permitió la

gestión y el reconocimiento de los derechos humanos para todas las personas y que dio origen a la declaración de los derechos humanos.

Así, las narraciones que se integran, tienen interpretaciones que niegan la posibilidad de transformación social. Y trasladan la responsabilidad a una persona particular, privatizando el ejercicio de los derechos humanos. Esto, aparece como un acuerdo cultural subyacente, que se refleja en las narraciones sobre los Derechos Humanos

Las narraciones anteriormente descritas, han sido construidas desde tres lugares desde los cuales se narra. Pues, las narraciones construidas, tienen distintas formas de interpretar y, por lo tanto, de significar los derechos humanos. Esto da cuenta que no hay una reproducción de los contextos, sino, justamente como señala Bruner (1998), se incorporan sus interpretaciones a las interpretaciones que entregan las narraciones de los medios de comunicación, la familia, la escuela y las políticas públicas, construyendo una nueva narrativa que da cuenta de una nueva significación. Esto, muestra que las narraciones son partidistas y que forma de narrar esta sujeta a la significación que se le entrega en la manera en que se narra.

Entonces, los tres lugares de significación desde los cuales se narran los derechos humanos son:

Primero, hay un lugar que interpreta desde el temor a ser vulnerados en sus derechos, se narra desde el miedo y se enfatiza en el cuidado personal, más que lo colectivo.

Las narraciones se relacionan a la dictadura chilena desde la represión política de familiares cercanos. Narrándose desde el dolor y la pena familiar de aquellos desterrados y torturados. Se incorporan narraciones que dan cuenta de interpretaciones desde la posición de víctimas de la dictadura, relatando el dolor y el miedo a que suceda nuevamente.

En estas narraciones, se argumentan las consecuencias que trae violentar los derechos humanos con sanciones restrictivas. Las narraciones no dan cuenta de la integración de otras narraciones donde se hable sobre contextos políticos e ideológicos en los cuales, las violaciones de derechos humanos y la tortura, fueron parte de un

sistema represivo que intentó sostener la justificación de ellas. Pero, si integran interpretaciones sobre las consecuencias jurídicas de vulnerar el derecho de otra persona, que remiten al acontecer actual. Entonces, la situación que realmente corresponde a un acto de violación de derechos, se relaciona con una condena por haber realizado una violación hacia un otro y que, por tanto, es justa de sancionar y pagar por ella. Así, se extrapola la situación sin diferenciar contextos, incorporándose como una ley, que polariza las narrativas, pues diferencia entre “lo bueno” y “lo malo” de los actos realizados por las personas, definiendo lo que es o no canónico.

La significación desde el miedo a la vulneración, incorpora narraciones dan cuenta como una concepción de ser sujetos vulnerados en el contexto escolar por sus pares. Estas narraciones promueven la defensa entre los más débiles, en contra de un otro más fuerte. Ésta condición de vulneración, se articula con las narraciones provenientes de sus familiares y, también, con la identificación que se produce con la imagen del vulnerado reproducida por los medios de comunicación. Así, las experiencias coinciden, manteniendo la coherencia que se manifiesta en las narraciones, pues en ellas, se generaliza la sanción a todos los tipos de vulneración que se producen en la sociedad, lo que permite mantener la coherencia cultural.

Estas narraciones construidas desde el miedo a ser vulnerado, presenta gran diversidad de narraciones con distintas interpretaciones sobre los derechos humanos. Pero, el empobrecido conocimiento del contexto en que ellas se sitúan impide realizar diferenciaciones, significando el mundo como una totalidad amenazante. Como el contexto no aparece en las narrativas, las significaciones sobre los derechos humanos se construyen desde la individualidad, mostrando el miedo a la posible vulneración de los derechos, lo que limita el empoderamiento para el ejercicio de ellos.

Segundo, hay un lugar que interpreta desde un ejercicio ferviente de los derechos humanos. Ésta posición, muestra una narración que se configura como discurso aprendido de exigencia de derechos para todas las personas.

Cuando se significa desde el ejercicio de los derechos, la narrativa se relaciona a la dictadura chilena, desde la desconexión con los hechos acontecidos en ese período y con las violaciones a los derechos humanos. No se incorporan narraciones desde los

familiares sobre el miedo a la vulneración de sus derechos, sino que se integran narraciones de defensa del ejercicio de los derechos, desligadas del contexto chileno de dictadura y, por tanto, sólo relacionadas con el presente. Son narraciones que construyen familias de militares, dando cuenta de la posición de aquellos que fueron represores y que justificaron la existencia de la tortura y el destierro de otros chilenos. Estas familias, justifican en sus narrativas las vulneraciones a los derechos humanos en dictadura, pero omiten narrar esa parte de la historia, para no entrar en conflicto. Entonces, ésta significación, se constituye desde la figura del victimario, que muestra actualmente un ferviente ejercicio de los derechos y omite la violación de los derechos humanos.

Desde el contexto escolar, se integran narraciones que dan cuenta de un dominante ejercicio de sus propios derechos, por sobre los derechos de los otros. Desligándose de la vivencia de vulneración y ubicándose en un lugar de defensa de los derechos sin temor. Narran desde un discurso aprendido, que defiende el respeto a los derechos humanos del colectivo. Éste discurso no incluye el contexto escolar, en el cual las niñas que construyen estas narraciones, no son particularmente respetuosas de los derechos de sus otras compañeras. Entonces, para mantener una coherencia frente a la ruptura entre las narraciones escuchadas y su experiencia personal, se construyen narraciones sobre los derechos humanos desde un ejercicio constante y empoderado, que involucra a todos los miembros y no sólo a la individualidad.

Tercero, hay un lugar que interpreta desde el movimiento entre ambas narraciones. En él se muestra un constante desplazamiento entre el ejercicio empoderado y el miedo ante la vulneración. Por esto, en las narraciones no se abandona ninguna de las posiciones, sino que ambas son integradas. No se sitúa en un lugar definido, construyendo una narración divergente, que incluye tanto el miedo a ser vulnerado, como la exigencia ferviente de los derechos humanos.

La narrativa se relaciona a la dictadura chilena conectándose con la represión, pero sin familiares víctimas de ella. En ellas se reconocen las violaciones a los derechos humanos, pero aún así, se presentan poco apropiadas y difusas al momento de narrar. Dando cuenta de un lugar desde el cual se narra, que toma partido por ambos lugares descritos previamente; repartiéndose para validar tanto el miedo a ser vulnerados, como

el ejercicio de los derechos. Estas narraciones divergentes, complementan las narraciones que construye deshiladamente la posición de las víctimas. Y le muestra al victimario, el miedo a ser vulnerado para adherirse al ejercicio de los derechos. Así, las narraciones sancionan las vulneraciones a los derechos humanos y se promueve su defensa.

En estas narraciones, se integra simultáneamente las narraciones desde la imagen del vulnerado que entregan los medios de comunicación, pero no se produce una identificación total con ella. Esto marca una diferencia con la posición que narra desde el miedo.

Las narraciones que se construyen desde el contexto escolar, no trae la vivencia de ser víctimas cuando son sujetos de vulneración, sino que se narra desde un rol activo de defensa de los derechos que han sido vulnerados.

Estas narraciones, construidas desde el lugar del movimiento, no tienen como elemento central el miedo, marcando una diferencia con la posición que narra desde el este. En este caso, el miedo es la entrada que permite el empoderarse y ejercer los derechos, para que no se produzca una vulneración; saber que puede existir esta vulneración, permite retornar al miedo. Dando cuenta, de un desplazamiento en un continuo entre dos polos. Así, estas narraciones movilizan desde el miedo, pero su postura frente a los derechos humanos queda poco clara, pues al transitar entre ambas, podría tomar posición sólo desde un polo cuando no tenga disponible una narración como la que, anteriormente, había permitido acceder al polo contrario.

Estas tres posiciones desde las cuales se narran los derechos humanos, implican distintos compromisos morales con la cultura. El primero corresponde al compromiso de resguardo personal, rectitud y condena de los actos e intenciones que atentan contra los derechos humanos. El segundo, es el compromiso moralmente esperado de versar, sobre la defensa de los derechos humanos para todas las personas, siendo congruente con lo esperable en el contexto democrático actual. Y el tercero, comprometiéndose con ambas posiciones, validando tanto el discurso de defensa democrático, como el de defensa ante el miedo, sin marcar una postura moral definida.

REFLEXIONES FINALES

Las narraciones construidas, por niñas que cursan séptimo básico en una Escuela municipal de Santiago centro, dan cuenta de la existencia rupturas culturales al interior de las principales microculturas en las que ellas habitan, como son: la microcultura familiar, la microcultura escolar y la microcultura de los medios de comunicación. Además, se evidencian rupturas entre éstas tres microculturas.

Estas rupturas microculturales y entre las microculturas son la manifestación de una ruptura a nivel cultural. Esto se evidencia en las narraciones que ellas construyen sobre los derechos humanos, las que están desconectadas de las narraciones historiográficas que dan cuenta de las violaciones a los derechos humanos ocurridas en Chile entre 1973 y 1990. De ahí, las narrativas que ellas construyen aluden sólo a la vulneración de los derechos humanos en el presente y no se pone énfasis en su defensa .

Siendo la microcultura escolar un espacio colectivo que favorece la construcción de las narrativas de los niños, es tarea de la escuela generar los espacios necesarios para que las narraciones provenientes de las distintas microculturas circulen y con ellas los niños construyan otras nuevas. Por esto, resulta necesario fortalecer los espacios curriculares, como la nominada sub-unidad “Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia”, donde se da cuenta de las violaciones a los derechos humanos que han ocurrido en el entorno próximo de los niños. Ésta subunidad permite generar espacios para que los niños construyan sus propias narraciones y puedan comprender la condición de interdependencia que tienen los Derechos Humanos. Así, los niños podrán convertirse en verdaderos sujetos de derecho.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo sobre Derechos Humanos en Chile: Treinta años y más. (2003). *Anuario de Chile*, 4, 12-15. Extraído el 12 de mayo del 2009 desde http://www.cdh.uchile.cl/articulos/Nash/AnuarioUCHile_Anuario%201.pdf

Asamblea General Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Ginebra. Extraído el 2 de mayo del 2009 desde <http://daccessdds.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/IMG/NR004682.pdf?OpenElement>

Asamblea General Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Ginebra. Extraído el 6 de mayo del 2009 desde http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1988). *Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o Protocolo de San Salvador*. Extraído el día 7 de mayo del 2009 desde <http://www.cidh.oas.org/basic.esp.htm>

Baratta, A. (2007). Democracia y Derechos del Niño. En. UNICEF. (2007). *Justicia y Derechos del niño*. Santiago: UNICEF.

Blondel, C. (1928). Introducción a la psicología colectiva. En. Mendoza, J. (2005). La forma narrativa de la memoria colectiva. *POLIS*, 1, 9-30. Obtenido el día 21 de junio del 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/726/72610102.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. En Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. En Mendoza, J. (2005). La forma narrativa de la memoria colectiva. *POLIS, 1*, 9-30. Obtenido el día 21 de junio del 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/726/72610102.pdf>

Bruner, J. (2003). La fabrica de historias. Derecho, literatura, vida. En Mendoza, J. (2005). La forma narrativa de la memoria colectiva. *POLIS, 1*, 9-30. Obtenido el día 21 de junio del 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/726/72610102.pdf>

Carnelutti, F. (1948). “Arte del Derecho”. En Domínguez, A. (2009). *Para aprender a leer la declaración universal de los Derechos Humanos*. Santiago: Versión revisada por el autor no editada.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). Documentos Básicos en materia de Derechos Humanos en el Sistema Interamericano. Extraído el 7 de Mayo del 2009 desde <http://www.cidh.oas.org/basic.esp.htm>

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. (1996a). *Informe de la comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Vol. I, tomo 1 y 2.

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. (1996b). *Informe sobre calificación de víctimas a violaciones de los derechos humanos y de la violencia política*.

Contreras, M. (2007). *Pare, mire y actúe. Un aporte para incorporar el enfoque de derechos de la niñez en la práctica social*. Santiago: Fundación Hogar de Cristo y UNICEF.

Corsaro, W. (1997). Teorías Sociales de la Infancia. Traducción Capítulo 1. Libro The sociology of childhood. London: Pine Forge Press.

Diario Fortín. (1988, 5 de octubre). p 1.

Domínguez, A. (2009). *Para aprender a leer la declaración universal de los Derechos Humanos*. Santiago: Versión revisada por el autor no editada.

Drotner, K., et al. (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Gran Bretaña: SAGE.

Garretón, M. (1988). El marco político de la transición a la democracia en Chile y la coyuntura plebiscitaria de 1988. En Fundación Rafael Campalans [Comp]. *La transición democrática en Chile*. 1988. Barcelona: Fundación Rafael Campalans.

Geertz, C. (1973). *La interpretación en las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gómez, F. (s.f.). *Derechos Humanos: Concepto y evolución*. Extraído el día 28 de junio desde [http://www.fongdcam.org/manuales/derechoshumanos/datos/docs/Punto%20%20Articulos%20y%20Documentos%20de%20referencia/2.3.0%20a\)Evolución%20de%20los%20Derechos%20humanos.doc.pdf](http://www.fongdcam.org/manuales/derechoshumanos/datos/docs/Punto%20%20Articulos%20y%20Documentos%20de%20referencia/2.3.0%20a)Evolución%20de%20los%20Derechos%20humanos.doc.pdf)

Gúber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Gros, H (1985) Derechos Humanos, Derechos Internacionales y Política Internacional. En. A, Magendzo et al. (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión en conjunto*. Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Halbwachs, M. (1954). Les Cadres Sociaux de la Memoire. En. Mendoza, J. (2005). La forma narrativa de la memoria colectiva. *POLIS, 1*, 9-30. Obtenido el día 21 de junio del 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/726/72610102.pdf>

Iizástigui, L. (1998) Síntesis de las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotski. Apuntes de Clase.

Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectivas*, 24,773-799. Obtenido el 20 de junio del 2009 desde http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/vygotsky01.pdf

Leiva, G. (2003). *Álvaro Hoppe: "el ojo en la historia"*. Santiago: Imaginarios.

Leontiev, A. (1981). The problem of activity in psychology. En Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós.

López, C. (1994). Una cultura para el amor. En. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación [comp.] (1994). *Ensayos para la reconciliación. Derechos Humanos: fundamento de la convivencia*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.

Magendzo, A. (1994). La Educación en derechos humanos desde la modernidad y la postmodernidad. En. A, Magendzo [comp.] (1994). *Educación en Derechos Humanos: Apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.

Magendzo, A. [comp.] (1994). *Educación en Derechos Humanos: Apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.

Magendzo, A. (2002). *Derechos Humanos y Currículum Escolar*. Sin lugar de referencia. IIDH. Extraído el 29 de abril del 2009, de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/Material_Educativo/DDHH-

[Curriculum.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FMaterial_Educativo%2FDDHH-Curriculum.pdf](#)

Magendzo, A. [comp.] (2004). *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. Santiago: LOM.

Magendzo, A. (2005). Educar en Derechos Humanos: ¿Si no los educadores quién, y si no es ahora cuándo? *Futuros*, 11 (3), s.p. Disponible en <http://www.revistafuturos.info>

Magendzo, A. et al. (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión en conjunto*. Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Marcus, G & Fischer, M. (1986). *La antropología como crítica cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Maurás, M. (2009). *Derechos de la infancia, supervivencia y desarrollo, y políticas públicas*. Extraído el 9 de mayo del 2009 desde http://www.ombudsman.cl/pdf/marta_mauras.pdf

Mendoza, J. (2005). La forma narrativa de la memoria colectiva. *POLIS*, 1, 9-30. Obtenido el día 21 de junio del 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/726/72610102.pdf>

Mera, J. (1990). Importancia de la Fundamentación Teórica de los Derechos Humanos. En A, Magendzo et al. (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión en conjunto*. Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

MINEDUC. (1999). *Estudio y Comprensión de la Sociedad. Programa de estudio Sexto Año Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2002). *Currículum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio del Interior, (s/f). Pagina Web oficial. Extraído el 7 de Mayo del 2009 desde <http://www.ddhh.gov.cl/estadisticas.html>

Moulian, T. (2002). *Chile Actual: Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.

Naciones Unidas (2008). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos: 1948-2008*. Extraído el 3 de Mayo del 2009 desde <http://www.un.org/spanish/events/humanrights/2008/declaration.shtml>

Naciones Unidas. (2008). *Historia de la Declaración*. Extraído el 14 de abril del 2009 desde <http://www.un.org/spanish/events/humanrights/2008/history.shtml>

Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Convención sobre los derechos del niño: aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. sin lugar: sin editorial

Organización de las Naciones Unidas. (2007). Pagina Web Oficial.

Osorio, J. (1989). *La Educación en Derechos Humanos: Propuesta de Proyección Programática*. Documento de Trabajo, concertación de Partidos por la Democracia, Comisión de Justicia. Santiago. En A, Magendzo et al. (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión en conjunto*. Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Perez, J. (s/f). *El niño como sujeto social de derechos*. Extraído el 30 de abril desde <http://www.intec.edu.do/~cdp/docs/comosujeto.htm>

Ricoeur, P. (2002). “Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico”. En Mendoza, J. (2005). *La forma narrativa de la memoria colectiva*. *POLIS*, 1, 9-30.

Obtenido el día 21 de junio del 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/726/72610102.pdf>

Rivière, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

Rodríguez, I. (2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y sociedad*. 43(1), 139-157.

Saenz, J. (1988). El currículo oculto, democracia y formación moral en la escuela. En. A, Magendzo et al. (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión en conjunto*. Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México D. F: UNAM.

Serpaj (1991). La acción educativa del Serpaj, un camino en el trabajo por los derechos humanos. En. A, Magendzo et al. (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión en conjunto*. Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Trueba, E. (1966). *Derecho y Persona Humana*. México: Jus.

Toledo, M. et al. (2009). *Obedientes memoriones o Reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica*. [Sin Publicar]

UNESCO (1978). *Congreso Internacional sobre la enseñanza de los Derechos Humanos*. En. A, Magendzo et al. (1993). *Educación formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión en conjunto*. Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Vygotsky, L. (1956). *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya*. Moscu: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk SSSR. En Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. En. Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós

Vygotsky, L. (1981). The génesis of higher mental functions. En. Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós

Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós.