

Narrar para testimoniar el presente: cartas de niños y niñas de Santiago de Chile durante el estallido social de octubre de 2019


Evelyn Palma Flores

Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Investigador Postdoctoral en la Universidad de Chile.

Santiago - CHILE

academia.edu/EvelynPalmaFlores

evelepe@uchile.cl

 orcid.org/0000-0001-9421-1623


Maria José Reyes Andreani

Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Asociada de la Universidad de Chile.

Santiago - CHILE

uchile.cl/portafolio-academico/.../mjrandreani

mjrandreani@u.uchile.cl

 orcid.org/0000-0002-1874-9031


Natalia Albornoz Muñoz


Estudiante de Doctorado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente de la Universidad de O'Higgins.

Santiago - CHILE

academia.edu/NataliaAlbornoz

natalbmu@ug.uchile.cl

 orcid.org/0000-0003-3915-2442

 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180314362022e0106>

Recibido: 23/02/2022

Aprovado: 30/07/2022

 /tempoargumento

 @tempoargumento

 @tempoargumento

Para citar este artículo (ABNT):

PALMA FLORES, Evelyn; REYES ANDREANI, Maria José; Albornoz Muñoz, Natalia. Narrar para testimoniar el presente: cartas de niños y niñas de Santiago de Chile durante el estallido social de octubre de 2019. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 14, n. 36, e0106, set. 2022.

Narrar para testimoniar el presente: cartas de niños y niñas de Santiago de Chile durante el estallido social de octubre de 2019¹

Resumen

El trabajo analiza la voz de los niños y las niñas al testimoniar acontecimientos conflictivos de la historia reciente. Tras el estallido social chileno de inicio el 18 de octubre de 2019 se realizó una experiencia de escritura de cartas con 46 estudiantes entre 11 y 14 años en dos escuelas primarias de la ciudad de Santiago de Chile. Los principales hallazgos de la actividad señalan que niños y niñas se expresan como voces autorizadas para narrar el acontecimiento que irrumpió en la sociedad, expresan evaluaciones éticas sobre lo acontecido comprendiendo hechos a través de situaciones contingentes y estructurales. Algunos/as estudiantes articulan los hechos del presente (las demandas sociales, las violaciones a los Derechos Humanos) con la herencia de la dictadura cívico militar (1973-1990) señalando similitudes entre ambos sucesos. Estos hallazgos permiten afirmar que los niños y niñas son voces valiosas para testimoniar la historia del presente en el marco de un dispositivo pedagógico.

Palabras clave: protagonismo infantil; historia del presente; testimonio del presente; cartas.

Narrating to bear witness to the present: letters from children in Santiago de Chile during the social outbreak of october 2019

Abstract

The paper analyses the voice of children in bearing witness to conflictive events in recent history. Following the Chilean social outburst starting on 18 October 2019, a letter-writing experience was conducted with 46 students between 11 and 14 years old in two primary schools in the city of Santiago de Chile. The main findings of the activity indicate that boys and girls express themselves as authorised voices to narrate the event that erupted in society, they express ethical evaluations of what happened by understanding facts through contingent and structural situations. Some students articulate the events of the present (social demands, human rights violations) with the legacy of the civil-military dictatorship (1973- 1990), pointing out similarities between the two events. These findings allow us to affirm that children are valuable voices to bear witness to the history of the present within the framework of a pedagogical device.

Keywords: children's protagonism; history of the present; testimony of the present; letters.

¹ - Este trabajo está dedicado a la psicoanalista Pilar Soza quien a lo largo de su trayectoria transmitió la escucha cariñosa y atenta a niños y niñas sobre las violencias institucionales del pasado y el presente.

- La elaboración de este artículo contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, FONDECYT Postdoctorado N° 3190569 ("Elaboraciones memoriales de estudiantes chilenos de educación básica sobre el pasado reciente").

1. Introducción

Las condiciones en que se despliega la existencia material y subjetiva de niños y niñas en contextos de crisis políticas, catástrofes sociales y económicas son tema de interés para las ciencias humanas, en tanto la alteración de los acuerdos sociales afectan su bienestar integral. Guerras, desplazamientos forzados y conflictos armados impactan el ejercicio de derechos básicos de niños y niñas (KADIR *et al.*, 2019) al sufrir diversas formas de violencia asociadas a la violencia política, como el abuso y la negligencia, la violencia comunitaria y escolar (SAILE *et al.*, 2014).

El 18 de octubre de 2019 (en adelante 18-O), en diferentes ciudades de Chile, se dio inicio a una serie de manifestaciones populares conocidas como "estallido social". Los y las participantes de esta revuelta popular exigían el reconocimiento de derechos sociales y económicos frente al modelo neoliberal implementado durante la dictadura cívico militar (1973- 1990) y sostenido por los gobiernos de la transición democrática (1990 a la fecha). Durante las masivas jornadas de protesta, el gobierno de Sebastián Piñera perpetró numerosas y graves violaciones de los derechos humanos. Según datos del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) al menos tres mil víctimas interpusieron querrelas por uso excesivo de la fuerza en la detención, tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes, acoso o violencia sexual, y lesiones por armas de fuego, incluyendo lesiones oculares (UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, 2020).

Según la Defensoría de la Niñez (DDN), estos eventos provocaron en niños y niñas de territorios expuestos a altos niveles de violencia la emergencia de sintomatología postraumática, la que se expresó en cambios emocionales y de comportamiento (dificultades para dormir, temores, angustias de muerte, entre otros). Niños y niñas expresaron emociones de temor y rabia frente al accionar policial, así como tristeza por la alteración de su rutina cotidiana y escolar (DDN, 2020).

La incorporación de las opiniones de los niños y niñas como fuente de información frente a eventos conflictivos de la historia se ha situado desde su posición de afectados/as o víctimas (PALMA *et al.*, 2018a; RASHID, 2012; RODRÍGUEZ; SÁNCHEZ, 2012) o bien desde su invisibilización como agentes

históricos/as, siendo su voz protagónica un problema de reciente indagación (LEVISON *et al.*, 2021). El carácter adultocéntrico en la construcción de la narrativa de los Estados Nación (SOSENSKI, 2016) se ha tensionado con el reconocimiento del derecho a la participación y a ser escuchados/as, cuestión consagrada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en 1989 (JAMES; JAMES, 2012).

Considerando lo anterior nos preguntamos cómo niños y niñas testimonian eventos conflictivos de la historia del presente en el marco de la enseñanza escolar del pasado difícil. En particular, la pregunta que guía este texto es cómo estudiantes de sexto año básico elaboran el presente convulsionado que se desencadena tras el 18-O a través de un dispositivo de escritura de cartas, registrando e historizando los acontecimientos en una trama relacionada con el pasado difícil de Chile enseñado en la escuela.

2. La historia del presente y la acción testimonial

Los acontecimientos históricos pueden ser pensados como sucesos que irrumpen de manera novedosa la regularidad de la vida social e instalan una diferencia en el devenir. Para la historia del tiempo presente, sin embargo, los acontecimientos son comprendidos como la expresión de procesos sociales y económicos de amplio alcance temporal (BRAUDEL, 1970). En particular, cuando estos hitos refieren al pasado de la violencia del Estado hacia sus ciudadanos/as, el carácter persistente de lo acontecido debido a la imprescriptibilidad de los crímenes, impregna el presente y genera un régimen de historicidad presentista en su construcción (HARTOG, 2007).

Testimoniar estos eventos como memoria viva permitiría hacer inteligible lo sucedido, insertar el acontecimiento en una trama temporal y simbolizar cuando “el imaginario lo invadió todo” (ROUSSO, 2018, p.199). Relatar la experiencia disruptiva configura marcas en el tiempo, genera una trama de lo acontecido y con ello su elaboración (RICOEUR, 2008).

En el campo de las ciencias sociales y las humanidades, los debates sobre la posibilidad de testimoniar experiencias conflictivas e incluso traumáticas que

emergen en contextos de violencias políticas, han sido principalmente impulsadas a propósito de la experiencia del Holocausto (JELIN, 2002). En estas reflexiones uno de los puntos de partida ha sido la figura del testigo. En latín dos palabras refieren a ella: *testis* que etimológicamente alude a situarse en el lugar de un tercero entre dos contendientes, por tanto, al lugar de observador; y *superstes* que refiere al que ha vivido una experiencia y que está en condiciones de testimoniar (AGAMBEN, 2002). Lo central de esta distinción es que el testificar no sólo posibilita una función jurídica, sino que también da cuenta de los significados de un acontecimiento a través de la experiencia, perspectiva y subjetividad del testigo (CARNOVALE, 2007).

En la historia del tiempo presente se ha valorado a la subjetividad, la afectividad y la experiencia humana como parte de las fuentes para explicar y comprender el presente vivido (ARAUJO; SEPÚLVEDA, 2007). Así los testimonios, ya sean orales o escritos, se constituyen en materiales centrales para ello, más aún ante un presente convulsionado pues, como señala Pollak (2006), en dicho contexto el sentido común es continuamente interrogado y las divergencias entre actores no posibilitan una comprensión recíproca.

Si asumimos que esta historia registra la trayectoria de la “generación activa”, así como la relación intergeneracional a la que vive sujeta (ARÓSTEGUI, 2004), se vuelve relevante el testimonio de la “generación sucesora”, que no solo se materializa en los y las jóvenes, sino también, aunque bastante menos visibilizados/as, en niños y niñas. En esta clave generacional se asume que los coetáneos viven el presente “con una muy distinta carga de pasado, pero también con expectativas distintas de futuro. El presente no tiene la misma significación para todos los miembros de una sociedad en razón misma de la edad biológica y social de cada uno de ellos” (ARÓSTEGUI, 2004, p.103).

Aunque la voz de niños y niñas ha sido menos escuchada e interrogada para comprender la vida social pasada y presente, el campo de estudios sociales de la infancia la ha puesto en valor, relevando algunas claves respecto a sus testimonios en contextos de conflicto, y las condiciones necesarias para su producción.

3. Producción testimonial de niños y niñas

Las voces de niños y niñas son parte del patrimonio cultural y de la memoria colectiva de los pueblos, y sus archivos sobre acontecimientos históricos serían prueba tangible del carácter social de su agencia (SOSENSKI, 2016). Desde los estudios sociales de la infancia se reconoce a los niños y las niñas con capacidad de autoría de discursos y de creación de documentos, permitiendo a través de su análisis conocer sus preocupaciones y perspectivas de la sociedad en tiempos pasados (LEVISON *et al.*, 2021).

Gracias a diversas narraciones y relatos en condiciones de conflictos bélicos (cartas, diarios personales, postales, dibujos y cuadernos escolares) es posible el conocimiento de su experiencia íntima, sus miedos y deseos, los modos de socialización de las escuelas y la apropiación y resistencia de discursos del patriotismo frente a la propaganda (WINTERBERG; WINTERBERG, 2015).

En específico, los diarios de vida infantiles advenidos como fuentes historiográficas, predominantemente femeninas (SÁNCHEZ-EPPLER, 2005 *apud* JACKSON ALBARRÁN, 2021) han agregado explicaciones complejas a las descripciones hegemónicas de la historia oficial protagonizadas por el mundo adulto (JARA, 2018; SOSENSKI, 2018). En estas producciones narrativas se aprecian procesos de historización personal, de construcción de posiciones identitarias y de producción de la misma experiencia de lo infantil (JACKSON ALBARRÁN, 2021).

Los gestos de registrar frente a escenarios de catástrofe social serían actos profundamente políticos por parte de niños y niñas a propósito de su exploración del mundo (LLOBET, 2018). En el caso del ejercicio epistolar, éste posibilita la inscripción de las experiencias, emociones y pensamientos de niños y niñas, constituyéndose en una suerte de “autobiografía en miniatura” (CAFFARENA, 2005 *apud* SIERRA, 2015). En ella, se configura una alteridad ante la que confidenciar lo que ocurre en el espacio íntimo, interpretar mandatos parentales y denunciar transgresiones sociales, a través de la elaboración de enunciaciones como forma de resistencia (CASTILLO, 2015). Específicamente en Chile, niños y niñas durante la dictadura cívico militar describieron paisajes subjetivos de la

desigualdad, la pobreza, la cesantía y las violaciones a los derechos humanos en contexto de autoritarismo político (CASTILLO, *et al.*, 2018).

En todo testimonio sobre lo que acontece o lo que ha acontecido, hay rastros de distintas narrativas que la vida social provee, algunas de ellas más dominantes o hegemónicas, y con mayor o menor espacio para la disputa y la negociación de significados (WERTSCH, 2002). Los sujetos las internalizan de forma activa, re-construyéndolas, modificándolas, re-narrándolas, insertándose en ellas y haciendo emerger también su propia narrativa personal (HAMMACK, 2008, 2010).

Las narrativas disponibles no solo se internalizan para evaluar y posicionarse frente a la historia del pasado y del presente, sino para realizar la identidad social y, sobre todo, la identidad personal. De esta forma, en tanto herramientas culturales, las narrativas permiten al sujeto no solo ingresar a la historia compartida de un grupo social, sino también promueven un camino propio de individuación, singular y construido (BARTON; LEVSTIK, 2004). En otras palabras, los sujetos y, por tanto, los niños y las niñas que son parte de un grupo social, no solo reiteran narrativas, sino que también son productores de ellas.

Ahora bien, el acto de testimoniar requiere de ciertas condiciones. Una condición central es la disponibilidad y existencia de escucha, en la que se despliegue compasión y empatía (FELMAN, 2019; JELIN, 2002; PORTELLI, 2003); sin ella se propician escenarios de silencios y olvidos de lo vivido (JELIN, 2002; POLLAK, 2006). Así, el acto de testimoniar se constituye en un acto dialógico (REYES *et al.*, 2015) que implica no sólo al testigo, sino también a quien se posiciona como destinatario/a. En el caso particular de los testimonios de niños y niñas, se ha evidenciado la relevancia que adquiere el apoyo y agenciamiento por parte de los adultos/as para que ello sea posible (WYNESS, 2012).

Otra de las condiciones relevantes para la producción testimonial, es el dispositivo desde y a través del cual se materializa. Como señala Pollak (2006), los modos de sollicitación hacia el testigo, como por ejemplo una declaración judicial, un testimonio histórico, una entrevista de investigación, o una autobiografía, condicionan las formas y contenidos del testimonio, pues cada uno de ellos apuntan a funciones distintas en la toma de la palabra. Por tanto, frente

a la producción testimonial será relevante interrogarse sobre quién pregunta, qué se pregunta, para qué, qué espacios de reflexión se generan, cómo se tratan las emociones, entre otras (JELIN, 2014).

Como señala Sierra (2015), en la producción de cartas para testimoniar el presente vivido en el contexto escolar -como es este caso-, además de las condicionantes anteriores, se requiere poner atención a: su carácter ritual, en tanto la escritura de la carta es regulada al seguir particulares normas; su carácter fronterizo, al moverse entre dichas normas y la transgresión a lo establecido, pues el género epistolar propicia también la espontaneidad y la expresión del propio mundo, aún más cuando el/la destinatario/a de la carta es un coetáneo; y su carácter efímero, pues los niños y las niñas no suelen producirlas para conservarlas (SIERRA, 2015, p. 62-64). Estas características, por parte de niños y niñas, condicionan la posibilidad de narrar a través de cartas en su contexto escolar, y con ello la posibilidad de generar testimonios.

4. La narrativa como acción testimonial de niños y niñas

Narrar es una práctica cotidiana que tiene el potencial de integrar la identidad personal y la identidad social, la historia y la memoria; es un flujo entre pasado, presente y futuro, que articula razonamiento ético y moral (HASTE; BERMÚDEZ, 2017). En particular, las narrativas históricas pueden entenderse como versiones basadas en la evidencia histórica (CARR, 1978) sobre los relatos de otros/as, y sobre eventos pasados y su reconstrucción. Para Topolski (2004), en las narrativas históricas se identifican tres niveles: un primer nivel informativo, constituido por el texto mismo, coherente con un marco espacio temporal específico; un segundo nivel retórico persuasivo, que transmite las creencias de quien narra, que prioriza cierta información, con ciertos recursos retóricos y se posiciona en esa historia; y un tercer nivel teórico ideológico que incluye la ideología consciente y/o no consciente del/la narrador/a.

Si bien la narrativa es un formato propio de la historia como disciplina, es también una forma de transmisión y constitución de identidad de los grupos sociales (HAMMACK, 2008, 2010). En ese sentido, la naturaleza del conocimiento histórico tiene una relación inherente con el posicionamiento moral y político de

quienes cuentan la historia (ANKERSMIT, 2004; KOSSO, 2009; MINK, 1973) Sin embargo, esta transmisión de narrativas históricas no implica que los sujetos reproduzcan de manera mecánica ni sus formas, ni sus contenidos. Por el contrario, el sujeto que narra siempre reconstruye, evidenciando un rol activo en el proceso. La internalización y reconstrucción de narrativas, en tanto herramientas culturales, permite el despliegue de trayectorias idiosincrásicas que varían entre grupos sociales y entre individuos.

Respecto al espacio escolar, ciertas metodologías de enseñanza-aprendizaje podrían ser más pertinentes para favorecer la internalización activa y creativa de las narrativas históricas, así como el despliegue de la subjetividad en trayectorias más o menos singulares. En particular, son pertinentes aquellas metodologías activas que permiten un espacio para la emergencia de narrativas de niños y niñas en que se enfrenten múltiples perspectivas frente a temas conflictivos (GOLDBERG *et al.*, 2008) y donde ellos/as puedan tener un lugar contando la historia. En otras palabras, el espacio escolar puede disponer las condiciones para que niños y niñas narren en distintos formatos, siendo la narrativa escrita uno de ellos.

Las narrativas escritas que se promueven en la escuela, pueden considerarse procesos y productos, tanto de la agencia de niños y niñas como sujetos que narran, como del dispositivo pedagógico que se inserta en un determinado contexto y que da cabida a ciertas narrativas históricas y no a otras. Aquí radica también la importancia que el dispositivo pedagógico abra cierto espacio a múltiples perspectivas (WANSINK *et al.*, 2018), incluyendo las perspectivas y las voces de estudiantes que pueden reconstruir en el proceso sus propias narrativas en diálogo con otras narrativas hegemónicas, contrahegemónicas y personales de otros y otras (HAMMACK, 2008, 2010).

A partir de lo anterior, esta investigación articuló las condiciones contextuales con ciertas condiciones en el espacio escolar, dando forma a un dispositivo pedagógico que permitió el despliegue de narrativas de niños y niñas como testimoniadas.

5. La experiencia de escritura de cartas

Esta investigación está situada en dos escuelas vinculadas a sitios de memoria sobre el pasado reciente de Chile en la ciudad de Santiago, bajo el supuesto que al visitarlos o estar expuestos a ellos, niños y niñas los reconocerían como fuentes de recuerdo (JELIN; LANGLAND, 2002). Una de las escuelas porta el nombre de un personaje emblemático de este pasado nacional (Escuela A), mientras que la otra realiza un trabajo pedagógico estrecho con un sitio de memoria y derechos humanos (Escuela B). Ambas escuelas fueron fundadas en la década del 90 con el inicio de la transición democrática y están localizadas en barrios de alta vulnerabilidad económica.

En estas instituciones el equipo de investigación indagó los contenidos, las fuentes y temporalidades con las que los y las estudiantes elaboran el pasado difícil (GROSS; TERRA, 2018). Para ello, la investigadora principal participó en las actividades de aula de dos sextos años básicos para conocer las prácticas pedagógicas de Historia y Ciencias Sociales de la Unidad “Quiebre y recuperación de la Democracia” (FERNÁNDEZ & GIADROSIC, 2017), las actividades en fechas emblemáticas en el cotidiano escolar y barrial, y las visitas a monumentos o lugares de memoria (HIGUERA & PALMA, 2018).

Se realizó observación participante, elaboración de notas de campo y registros etnográficos ampliados de los encuentros con docentes, estudiantes y tutores de cada escuela durante ocho semanas, entre inicios de agosto y mediados de octubre de 2019. Estas observaciones permitieron conocer la didáctica de transmisión del pasado difícil de dos docentes de Historia y Ciencias Sociales, ambas mujeres, de 28 y 38 años. Las profesoras enseñaron los contenidos a través de diversas metodologías: exposición de contenidos, realización de entrevistas realizadas por los y las estudiantes a sus familias, proyección de películas ambientadas en los años 70, elaboración de afiches sobre la importancia de la memoria y la justicia y debates sobre temas controversiales.

En el marco de las actividades de aula, las docentes instruyeron a sus estudiantes en el análisis de diarios de vida, dibujos, cartas, poemas y afiches realizados por actores/actrices infantiles durante la dictadura cívico militar (material recopilado en CASTILLO, 2019) con el objetivo de acercar la experiencia

de niños y niñas del pasado (SOSENSKI, 2014). Tras ello, escribieron cartas a diversos destinatarios: en la Escuela A produjeron “Cartas a niños del futuro”; mientras en la Escuela B, escribieron a niños y niñas víctimas de la dictadura y a Augusto Pinochet.

Al finalizar el trabajo de campo de aquella fase de la investigación ocurrió el estallido social con inicio el 18 de octubre de 2019. Tras las primeras manifestaciones callejeras, el gobierno decretó el estado de excepción constitucional de emergencia (CHILE, 2019), consistente en la alteración de la normalidad y regularidad de los derechos y libertades de las personas. Las docentes, con la vuelta a clases tras el término de estas restricciones, gestionaron actividades de aula de conversación sobre el estado de excepción, sus razones, los eventos visualizados y vividos por niños y niñas, así como la elaboración de material gráfico sobre los acontecimientos. Junto a las docentes, el equipo de investigación decidió realizar una experiencia de escritura con niños y niñas para elaborar lo que estaba aconteciendo.

Para ello, la investigadora principal contactó a través de redes personales a adultos/as residentes en otros países con el fin que sus hijos/as o estudiantes enviaran a los niños y niñas cartas escritas o mensajes de audio en los que contaran desde su perspectiva infantil los acontecimientos más importantes de los últimos años en su país y preguntaran a los y las estudiantes sobre la historia reciente de Chile. Se recibieron audios de dos estudiantes argentinas de 12 y 13 años, y las cartas de un niño francés de 9 años y de una niña sudafricana de 12 años.

A fines de noviembre de 2019, mientras aún se desplegaban manifestaciones callejeras, tras la lectura de las cartas y escucha de los audios de los remitentes extranjeros, los niños y niñas de las escuelas participantes de la investigación fueron invitados/as a escribir en formato epistolar los hechos sucedidos “en los últimos cincuenta años en la historia de Chile”. En cada escuela la actividad se realizó en el transcurso de dos horas lectivas de clases (noventa minutos) y en ella participaron 46 estudiantes entre 11 y 13 años, 23 mujeres y 23 varones. Es relevante mencionar que la escritura de contenidos curriculares en cuadernos (tareas, evaluaciones) no era una práctica habitual de los y las

estudiantes, pero frente a esta invitación, la mayor parte de ellos/as (46 de 47 en total) registró con textos y dibujos sus impresiones y opiniones.

Luego de la lectura, transcripción y edición de las cartas, el equipo de investigación redactó y diseñó una carta síntesis la que fue leída a inicios de diciembre de 2019 a cada grupo curso y firmada por cada participante con el fin de ser enviada a sus pares remitentes en Argentina, Francia y Sudáfrica.

Para este artículo, se analizaron los textos escritos asociados a las 46 cartas. La sistematización se apoyó con el software Atlas Ti 8. El análisis nos permitió conocer la elaboración que los y las estudiantes realizaron sobre el estallido social de octubre 2019, y evidenciar la potencia que tienen las cartas como fuentes para la historia del presente. A continuación presentamos tres ejes de hallazgos: posición de habla de los niños y las niñas frente a los acontecimientos; juicios éticos a los hechos y acciones del pasado y del presente; y, finalmente, la temporalidad que se articula en las narraciones.

6. Resultados

Si bien quienes escribieron las primeras cartas pedían a las y los estudiantes contasen la historia de Chile de los últimos 50 años, los niños y niñas respondieron describiendo principalmente los diversos sucesos ocurridos durante las seis semanas desde el inicio de las protestas callejeras (mediados de octubre y fines de noviembre 2019). Así, señalan el malestar ciudadano previo contra el gobierno, en particular de los y las jóvenes y las personas de la tercera edad, la masividad de las manifestaciones populares en las avenidas principales de la ciudad y los desórdenes públicos y saqueos en sus barrios. Asimismo, transmiten conocimiento sobre las masivas violaciones a los derechos humanos perpetradas por policías y militares, solidarizan con las víctimas y sus familias, en particular con los mutilados por trauma ocular, fenómeno represivo que caracterizó el actuar de estos agentes estatales. En definitiva, los niños y las niñas centran su narrativa en el 18-O, pero no sólo describiendo lo que estaba aconteciendo, sino también intentando su comprensión a partir de la vida política y social vivida en tiempos pasados de la sociedad chilena.

a) Posiciones de habla

Un eje transversal en las cartas producidas es la implicación subjetiva de niños y niñas respecto a lo que en esas semanas estaba sucediendo en Chile. Una de las primeras señas de esta implicación es la forma de presentación desde la autoría. Así será usual que comiencen aludiendo a su nombre y a su edad, y en algunos casos, a su inscripción territorial a escala nacional o a escala local – “Hola me llamo Diego², tengo 11 años” (Escuela A, Diego, 11 años³); “yo vivo en Santiago, comuna de la Pintana” (Escuela A, Joaquín, 11 años). Se enuncia desde un nombre propio, desde una edad particular y desde un territorio al que se pertenece.

Las intensidades de la implicación subjetiva varían según las posiciones de habla que los y las estudiantes configuran desde sus relatos, distinguiéndose la de cronista, la de historiador/a, la de testigo, y la de protagonista. Desde la posición de cronista se describe aquello que está aconteciendo a través de hechos y acontecimientos, y en momentos se aventuran explicaciones al respecto. Se habla desde el lugar donde acontecen los hechos, pero a la vez con la distancia necesaria para que el relato tome el tono de descripción más que de valoración ética y/o política de aquello que acontece: “te voy a contar lo que está pasando en Chile. Los Carabineros⁴ están disparando a la gente con perdigones y le disparan por estar manifestándose” (Escuela A, Francisco, 12 años).

Esta posición en momentos se transforma en la de historiador/a, donde se interpreta y da contexto al presente del estallido social a propósito de lo vivido en tiempos de dictadura cívico-militar e incluso en la época de la Unidad Popular (1970- 1973). Es decir, se traen los tiempos sociopolíticos vividos por otras generaciones para comprender los tiempos actuales. A ello volveremos más adelante.

Otra de las posiciones que se configuran en el relato es la del testigo. Es una posición más implicada subjetivamente, no solo se describe aquello que sucede, sino que la narración toma el tono de un testimonio al incorporar una

² Los nombres de los y las participantes fueron modificados.

³ Las cartas de la Escuela A fueron escritas por niños y niñas el día 25 de noviembre de 2019, mientras que las cartas de la Escuela B fueron escritas el día 26 de noviembre de 2019.

⁴ Carabineros: policía uniformada.

valoración afectiva, empática y ética con el otro. Dichas cartas, a la vez, operan como denuncia de lo acontecido, es decir, apuntan a lo que las niñas y niños distinguen como inequidades, injusticias, transgresiones y violencias en nuestro presente:

aquí está quedando la embarrada⁵, que Piñera no quiere renunciar [...], están saqueando todo, están matando gente, han asesinado los militares a gente aquí, cuando salieron a la calle, que eso po, está quedando la embarrada. (Escuela B, Bastián, 12 años)

La última posición que se articula desde los relatos es la del protagonismo, en la que la implicación de quien narra podría ser figurada como el estar en el centro de la escena, describiendo no solo lo que sucede, sino también valorando ética y políticamente los acontecimientos, y realizando o proyectando una acción ante ello. Así, niños y niñas se sitúan como agentes a través de un “nosotros” desde donde valorar y accionar.

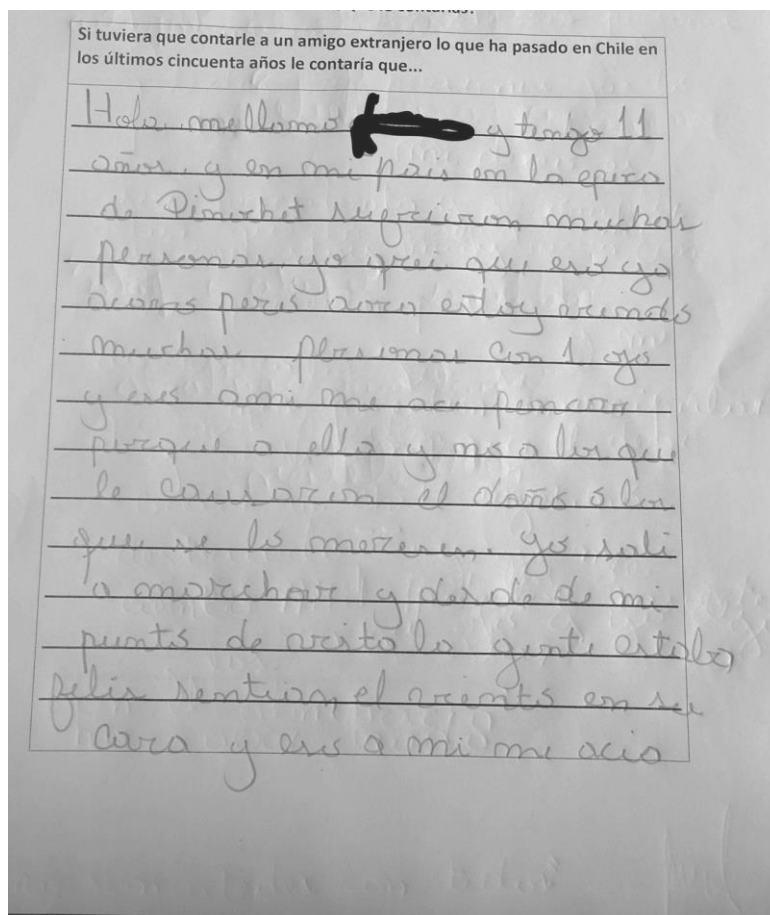
estamos luchando por los derechos de todos los seres humanos porque queremos un Chile mejor que mejore la educación y la salud y también la pensión de todos los abuelitos de Chile por que no les alcanza para todos sus gastos. (Escuela B, Ricardo, 12 años)

Aludir a un “nosotros” apunta a ser parte y perteneciente a algo que trasciende la propia individualidad, e incluso, la propia generación. Este “nosotros” implica a las generaciones antecesoras, desde las cuales dan un sentido a la acción realizada –por ejemplo “la lucha”. Para ello, se requiere empatía y afectación hacia sus experiencias, forma de vinculación que se destaca en muchas de las cartas.

en mi país en la época de Pinochet sufrieron muchas personas yo creí que eso ya se acabó, pero ahora estoy viendo muchas personas con un ojo y eso a mí me hace pensar por qué a ella y no a los que le causaron el daño a los que se lo merecen (Escuela B, Yasna, 11 años)

⁵ Embarrada: caos, desorden.

Imagen 1- Carta de Yasna, 26 de noviembre 2019



En la posición de protagonismo se evidencia la interlocución con la y el destinatario de la carta. Además de implicarse subjetivamente en el relato, se invita a seguir una conversación donde las distintas experiencias posibilitan preguntar, comparar, establecer distinciones. Así la interlocución facilita la comprensión de lo que se está viviendo.

Es muy interesante, me gustó tu carta ojala podamos hablar otro día [...], se despide tu amigo. (Escuela A, Gonzalo, 11 años)
Alan⁶, te cuento que en mi país está pasando lo mismo que en tu país. (Escuela A, Sandra, 12 años)

b) Juicios ético-morales

En las cartas analizadas emergen juicios sobre lo acontecido con distintos grados de complejidad. Algunos de estos juicios corresponden a evaluaciones del

⁶ Alan, el remitente francés, narra en su carta la experiencia de protestas de los chalecos amarillos contra las políticas de Macron.

momento a partir de emociones o sentimientos vivenciados por las niñas y niños. Otros juicios incorporan un análisis de aspectos económicos y sociales como condiciones causales de los acontecimientos del presente, tanto contingentes como estructurales. En todos los casos, es posible inferir distintas nociones de lo justo o injusto.

Un primer grupo de fragmentos en que se puede inferir una noción de lo justo es la definición de condiciones empobrecidas de algunos grupos sociales en particular los y las pensionadas, la tercera edad:

bueno empezaron a hacer protestas porque aumentaron el pasaje del transporte público a \$30⁷ más, luego empezaron a tomar conciencia de que casi todos los chilenos ganaban una mugre de plata. (Escuela B, Francisca, 11 años)

Las y los niños aluden tanto a elementos circunstanciales del período histórico (“subida del pasaje del metro”) como a elementos de larga data (“las pensiones de las personas de la tercera edad” o “el bajo salario de casi todos los chilenos”). Algo similar se describe en el siguiente extracto, pero en este caso se incluye un nosotros que ya no sólo da cuenta de otros grupos:

Porque no puede ser que la gente se saque la cresta⁸ trabajando por un salario mínimo que no vale la pena, bueno eso no es por lo único que protestan, pero está bien porque si nadie hace algo ahora ese salario mínimo nos va a tocar a nosotros. (Escuela B, Victoria, 11 años)

En este último ejemplo además de aludir a una condición injusta actual, el salario mínimo, la niña se incorpora como futura integrante de ese grupo social que se esfuerza mucho y obtiene muy poco. Aparece lo injusto definido en relación con una condición absoluta (no relativa a otra de manera directa), es decir lo justo y lo injusto se establecen a priori, en este caso, a partir de condiciones materiales como la baja pensión o el bajo salario que no alcanza para vivir.

⁷ \$30: valor del alza del pasaje del transporte que originó el malestar social.

⁸ Sacarse la cresta: sacrificarse.

Un segundo grupo de alusiones a lo justo-injusto refiere a una norma, a los derechos humanos en específico, cuyo no cumplimiento implicaría una injusticia:

no se respetan los derechos, los sueldos son malos, los abuelitos cuando se jubilan su pensión es super baja y ellos no pueden vivir con super poca plata [...] por eso las personas jóvenes o adolescentes salen a protestar o no necesariamente tienen que ser personas jóvenes y adolescentes también las personas de edad salen a protestar por sus derechos y para una jubilación justa. (Escuela B, Paola, 11 años)

En el fragmento anterior la alusión a los derechos es directa y clara: “no se respetan los derechos”, “las personas salen a protestar por sus derechos”. Algo similar, aunque con menor elaboración se observa en el siguientes fragmento: “la gente peleaba mucho para lograr tener sus derechos con la frase “el pueblo unido jamás será vencido” [...] la gente tenga una mejor educación, salud, pensión y sus derechos y con eso me despido besos” (Escuela B, Pamela, 11 años).

En todos estos casos, a diferencia de los previos donde lo justo o injusto aparece como un absoluto, aquí lo justo o no justo se define en torno al derecho. El derecho entendido como derecho a pensión o salario, educación o salud, que permita vivir. Acá nuevamente aparecen actores que se mueven por lo injusto, buscando lo justo, tanto jóvenes y adolescentes como “personas de edad”.

Finalmente, un tercer grupo de fragmentos, aluden a lo justo o injusto, en términos de desigualdad principalmente económica estructural:

Mi nombre es Sergio vivo en la comuna de La Florida y en Chile siempre ha habido desigualdad. Te cuento desde cuando empezó este problema, la gente estaba aburrida de que subieran los pasajes de las micros, metro. (Escuela B, Sergio, 12 años)

La definición de lo justo ya no se enuncia como un absoluto ni como algo determinado por una norma externa “respeto a los derechos”, sino más bien como algo que se define en condiciones relativas. Lo justo adquiere un carácter ético, en tanto hay una historia y condiciones sociales que permiten definir qué puede ser justo y qué no y lo moralmente bueno o malo depende de una evaluación de dichas condiciones.

Así pese a la cercanía temporal, espacial e identitaria, las y los estudiantes pueden evaluar lo acontecido a partir de ciertos referentes históricos, sociales y también desde su experiencia de clase. Esto no es obvio, especialmente considerando la edad y el carácter reciente de los hechos narrados en las cartas.

c) Temporalidad

La temporalidad se comprenderá en el modo que niñas y niños sitúan los acontecimientos en la dimensión de la historicidad. Para ello algunos niños y niñas describen el comienzo del acontecimiento del 18 de Octubre y su irrupción como un evento aislado y único, mientras que para otras/os el acontecimiento se relaciona con eventos anteriores de la historia nacional, en particular con lo aprendido en el aula sobre el pasado difícil.

Para enunciar lo que ocurre en el presente usan los verbos “pasar” y “contar” con el fin de describir lo que ven, escuchan y distinguen. El uso del “pasar” describe de manera distanciada los eventos (“lo que está pasando en Chile es que hay protestas” (Escuela B, Aline, 11 años)), mientras que por medio del “contar” aluden directamente a sus interlocutores (“les voy a contar lo que está pasando en Chile” (Escuela A, Roxana, 12 años)), con las formas propias del relato de los cuentos como modo de narrar: “la gente estaba aburrida de que subieran los pasajes de las micros, metro, bencina hasta que un día...” (Escuela B, Sergio, 12 años).

Las y los participantes sitúan el inicio de las protestas a través de la ubicación temporal de acontecimientos en tanto hitos. Para ello usan el verbo “comenzar” (“todo comenzó por el alza del metro” (Escuela A, Roxana, 12 años), situando el inicio del acontecimiento con una acción de la autoridad, en particular del Presidente de la República: “el presidente “Sebastián Piñera” sacó a los milicos⁹ y ahí comenzó todo el desastre” (Escuela B, Pamela, 11 años) y desde esa articulación elaboran explicaciones causales para referir su comprensión de lo ocurrido. Otros/as estudiantes sitúan el inicio de la crisis cronológicamente, identificando que “en el día 30 de octubre comenzó la protesta de los pasajes”

⁹ Milicos: militares.

(Escuela B, Noelia, 13 años). Si bien esta fecha no es correcta, permite hipotetizar que su uso se debe a la condensación del lema “30 pesos, 30 años” que caracterizó las reivindicaciones de la revuelta de 2019, tras treinta años de transición democrática.

Niños y niñas también sitúan la fecha de escritura de la carta en tal acontecer y distinguen ese presente inmediato del pasado cercano de un mes “ahora 25-11-19 se puso más tranquilo, solo protestaban” (Escuela B, Julieta, 12 años). Sobre esta distinción (“se puso, solo protestaban”) es como si el estallido social hubiese tenido distintas características según la ocurrencia de los días. Ahora bien, solo una participante indica que estos hechos son novedosos ya que no cuenta con conocimiento de su ocurrencia en momentos anteriores: “esta es la primera vez que pasa” (Escuela B, Noelia, 13 años).

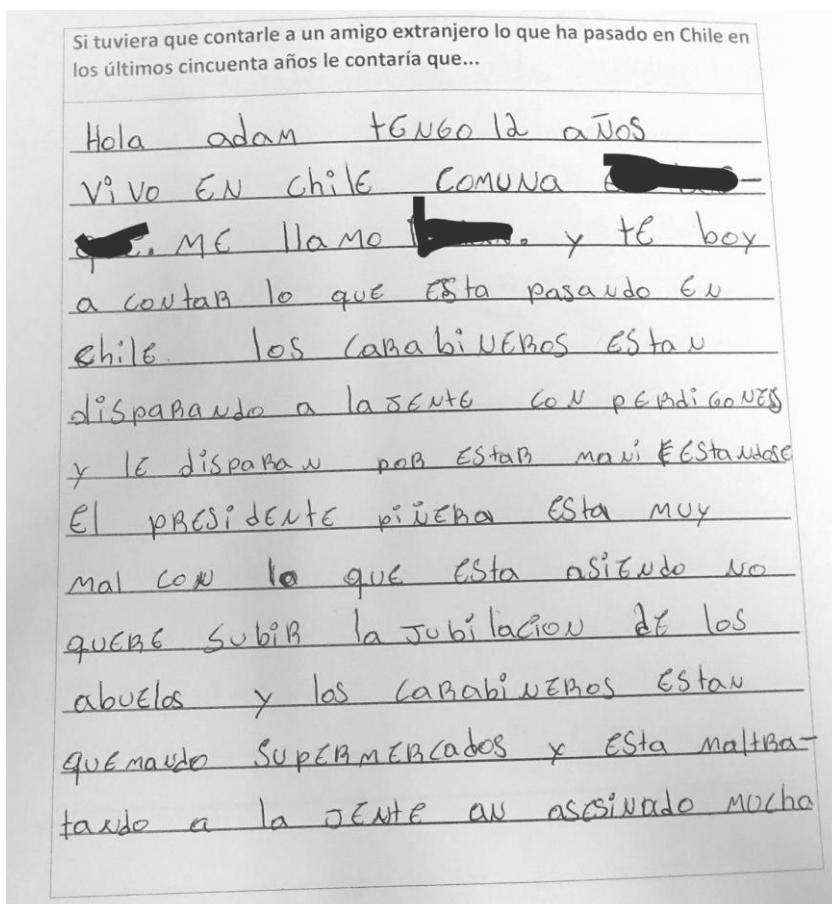
Varios y varias señalan que los hechos del presente se parecen o son similares a otros del pasado nacional, situando este pasado en dos momentos. Por un lado, refieren situaciones de larga data que podríamos asociar a una memoria larga de diferencias sociales, y por otro, relacionan los hechos del presente con la violencia estatal de la dictadura cívico militar (1973- 1990). Para abordar tal relación refieren como origen de esta violencia a “la época de Pinochet” (Escuela B, Yasna, 11 años) con inicio en 1973 (“Esto empezó en 1973 en Chile cuando bombardearon La Moneda” (Escuela B, Jorge, 11 años)). Los eventos del presente son una repetición de aquellos hechos tanto respecto a sus transgresiones como a sus responsables “con el Pinochet y Piñera” (Escuela A, Danilo, 13 años), “está pasando lo de 1973 el golpe del estado [...] con Piñera es parecido en 1973 el golpe del estado (Escuela B, Felipe, 14 años). Ambos agentes individuales son situados en un continuo temporal de autoritarismo (“en esos años hubo otro régimen militar”, (Escuela A, Marisol, 12 años)), interrumpido por el período democrático: “esto comenzó el 1973 y terminó el 1990 hasta ahora que llegó S. Piñera” (Escuela B, Karina, 11 años).

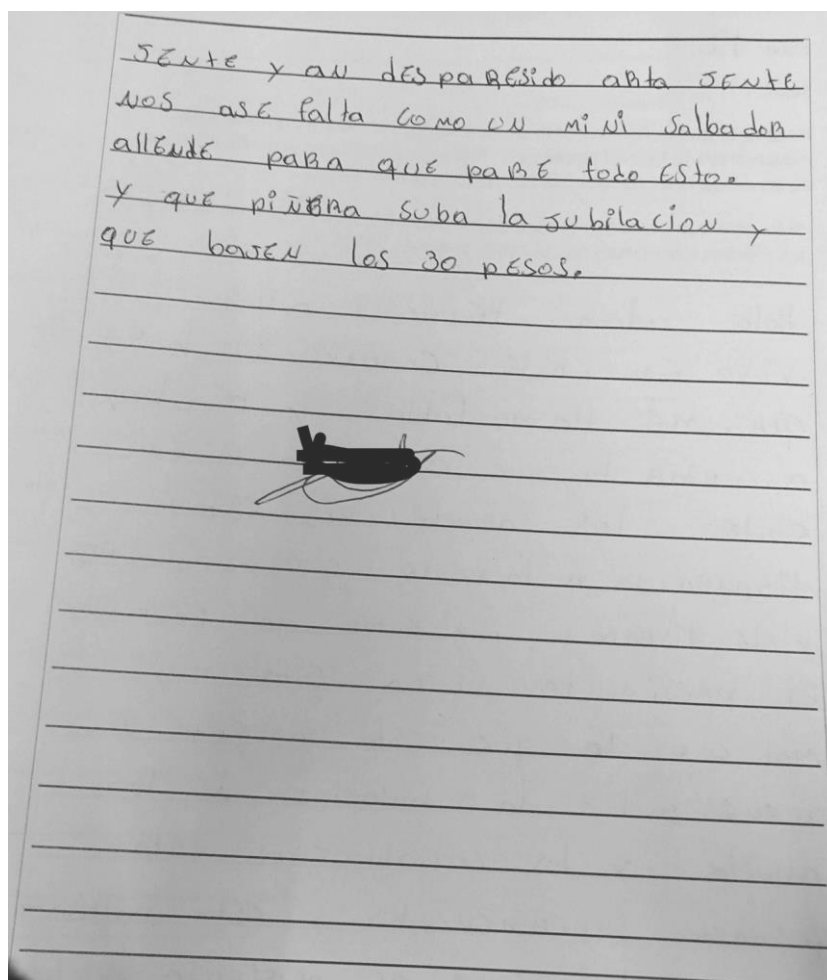
Sobre estos actos de violencia estatal, las y los estudiantes identifican asesinatos, violaciones, arrestos y personas desaparecidas “por cincuenta años” (Escuela B, Víctor, 12 años). Se impresionan con la repetición de situaciones que creían ya no ocurrían y en específico con el particular tipo de violencia ejercida:

“yo creí que eso ya se acabó, pero ahora estoy viendo muchas personas con un ojo” (Escuela B, Yasna, 11 años). La comparación entre dictadura y democracia les permite distinguir regímenes y sus actos de trasgresión a la ciudadanía: si bien los militares fueron enviados a las calles para controlar, en el pasado dictatorial esta acción contra la población civil fue más extrema: “aquí [ahora] están disparándole no más [...] ahora te arresta no más” (Escuela B, Bastián, 12 años).

La temporalidad además de situar los hechos y permitir su comprensión en una trama histórica, permite avizorar posibles soluciones a la crisis que testimonian en las cartas: por un lado, un niño además de relacionar los eventos, opina que con un mandatario del pasado se solucionarían los problemas del presente, incorporándose para ello en un “nosotros”: “nos hace falta como un mini Salvador Allende para que pare todo esto” (Escuela A, Francisco, 12 años).

Imagen 2, Carta de Francisco, 25 de noviembre de 2019





Por otra parte, una niña relaciona pasado, presente y futuro en función de la agencia colectiva de la ciudadanía: la narradora articula los hechos del pasado sobre cómo se decidieron las pensiones y el salario mínimo y las consecuencias de esta medida en sus ascendientes. Tal situación a su vez podría afectarla a ella en el futuro “ese salario mínimo nos va a tocar a nosotros [...] y yo no quiero sacarme la mugre para ganar algo que no te alcanza para vivir” (Escuela B, Victoria, 12 años) por lo que la situación tiene que ser modificada en el presente gracias a la acción de protesta ciudadana. Algo similar señala otra niña quien indica que si bien en Chile “estamos pasando por algo muy difícil” (Escuela A, Daniela, 11 años) esto es porque la ciudadanía está luchando por sus derechos.

7. Discusiones

Niños y niñas a lo largo de la historia, en particular del siglo XX, registraron en diversos documentos las vicisitudes experimentadas frente a catástrofes sociales y conflictos bélicos, dando cuenta del impacto en sus trayectorias de acontecimientos en los que fueron testigos o víctimas directas e indirectas. Estos registros en las últimas décadas han sido ampliamente valorados por la historiografía y las ciencias humanas ya que han complejizado los grandes acontecimientos, agregando voces antes invisibilizadas en la construcción de los relatos nacionales. En estas agencias narrativas se ha valorado la descripción de la vida cotidiana, la exploración de la vivencia íntima y, en escasa medida, el testimonio sobre el acontecer político social (WINTERBERG; WINTERBERG, 2015).

Los hallazgos de la experiencia de producción de narraciones en cartas que responden a la consigna de contar la historia de Chile de los últimos cincuenta años, nos permiten indicar que niños y niñas se posicionan como narradores activos/as, situando al 18-O como acontecimiento histórico que ha tenido repercusiones de orden político hasta el día de hoy (una de ellas el inicio del proceso de cambio de la constitución política). Reconociendo el impacto subjetivo del estallido social en sus experiencias vitales, niños y niñas logran narrarlo a otros/as a través de diversas posiciones de habla, juicios ético-morales y construcciones temporales que contribuyen a contar y elaborar la violencia institucional a la que se vieron expuestos como testigos y protagonistas.

En este ejercicio se ubicaron frente al acontecer desde diversas posiciones transitando entre la emoción inmediata y el análisis político de la sociedad en la que viven. En estas narraciones personales, niños y niñas se posicionan como cronistas, testigos implicados de los eventos, pero también como voces protagonistas y críticas: elaboran construcciones complejas para explicar lo que experimentan en el espacio social y político y desde tales apreciaciones evalúan y toman posición protagónica.

Sus registros no solo refieren a sus experiencias cotidianas (familiar y escolar), cuestión que suele evidenciarse en investigaciones que han puesto a la epístola infantil como foco, sino que asumen una perspectiva crítica sobre el accionar policial y, en particular, sobre las decisiones que ejecutan los actores de

la política nacional chilena. Tales decisiones a su vez no solo son circunscritas a eventos contingentes o limitados a sus experiencias cotidianas de pobreza o violencia policial: niños y niñas relacionan los eventos que testifican con otros de mayor complejidad estructural (la desigualdad económica) y más amplio alcance temporal (el pasado difícil asociado a la dictadura cívico militar de Pinochet).

Las narraciones de sus cartas, a diferencia de lo que se ha evidenciado en registros de niños y niñas sobre acontecimientos sociales y políticos conflictivos (KADIR *et al.*, 2019), refieren a producciones que exceden la descripción detallada de los eventos dolorosos que marcaron las primeras semanas de las manifestaciones (graves violaciones a los Derechos Humanos, saqueos en sus barrios) y que podrían comprenderse como eventos traumáticos dado el carácter violento que caracterizó la crisis social.

Pese a la cercanía temporal (a un mes de los sucesos) y espacial del evento (sus barrios, su ciudad) que podrían dificultar la tramitación subjetiva de la experiencia volviéndola traumática, los y las estudiantes pueden evaluar lo acontecido desde ciertos referentes históricos y sociales y también desde su propia experiencia de clase. Este hallazgo es de especial relevancia considerando la edad de los y las participantes y el carácter reciente de los hechos presenciados durante la crisis. Tales referentes fueron transmitidos en el aula y permitieron situar, comprender y elaborar el evento en una trama temporal de la historia larga, pero también reciente del país.

Similar a lo propuesto por Fajardo *et al.* (2018), abordar sucesos conflictivos implica analizar las condiciones estructurales en que niños y niñas viven, construir posiciones identitarias y reflexionar sobre horizontes de futuro en sociedades que han padecido violencias sociales. La elaboración en esta experiencia fue posible gracias a diversos ejercicios didácticos de acercamiento a fuentes historiográficas en las que niños y niñas participaron protagónicamente de la experiencia de escribir la historia vivida, la historia de su presente como actores y actrices sociales: valoraron que otros niños y niñas legaran sus testimonios para ellos y ellas y desde tal ejercicio las docentes les invitaron a ser protagonistas de la historia.

De este modo, la posibilidad de construir testimonio para el futuro es posible en tanto se constituyan comunidades y referentes que permitan que las nuevas generaciones otorguen un sentido a los hechos, los interpreten y los resignifiquen (JELIN, 2017), a través de estrategias educativas y comunitarias que habiliten interpretaciones sobre los sucesos históricos para la construcción de memorias no traumáticas sobre lo acontecido (PANTER BRICK *et al.*, 2015).

Posiblemente la invitación a compartir esta experiencia de escritura con otros protagonistas de su misma generación, pero en otra locación territorial (niño y niñas en otros países, otros continentes) posibilitó el despliegue de la palabra y, por lo tanto, de su testimonio sobre lo acontecido (LAUB, 2002). La dialogía intrageneracional (REYES *et al.* 2015) que se produce en el intercambio de cartas no solo facilitó la empatía necesaria para testimoniar (FELMAN, 2019; JELIN, 2002; PORTELLI, 2003), sino también una mayor espontaneidad y transgresión a las normas propias del género epistolar, potenciando así su carácter fronterizo (SIERRA, 2015).

Gracias a estos hallazgos podemos apreciar el valor del dispositivo de producción de cartas configurado desde el espacio escolar como espacio público de escucha y producción de la subjetividad infantil como fuente documental para la historia del presente.

Se releva en este marco, la acción pedagógica de las docentes quienes, con ayuda de la investigadora principal, idearon e implementaron las condiciones que no solo permitieron sino también promovieron que niños y niñas pensaran de modos complejos la historia cargada de presente que los y las implicaba a ellos/as y a sus identidades sociales y personales (GOLDBERG *et al.*, 2008). Estas condiciones, además de la escucha, están marcadas por el carácter político inherente de las narrativas históricas (TOPOLSKI, 2004), su apertura para entrelazarse con las narrativas personales (HAMMACK, 2008, 2010) y la potencialidad de las múltiples perspectivas (WANSINK *et al.*, 2018).

Esto habilitó que niños y niñas tramitaran las representaciones que construyen sobre la realidad, sus dilemas y temores, pero también imaginaciones y esperanzas. En este sentido la elaboración permitió cierta distancia crítica sobre el acontecimiento vivido y la distinción entre pasado y presente, contrarrestando

el impacto traumatizante de los hechos de violencia estatal (LA CAPRA, 2008). La elaboración permitiría superar las repeticiones, promover el debate sobre el acontecer de la política y reflexionar sobre el sentido del pasado para el presente y el futuro (JELIN, 2017).

Desde lo anterior, se valora la producción situada de registros y documentos por parte de niños y niñas para comprender y complejizar desde una perspectiva más bien invisibilizada, situaciones de crisis política, como ha sido el estallido social del 18-O. En este sentido, los documentos epistolares, en un marco educativo guiado o dispositivo pedagógico, no solo permiten historizar la infancia (SIERRA, 2015), sino también historizar acontecimientos conflictivos del presente en dialogía con otras voces y perspectivas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Lo que queda de Auschwitz**: el archivo y el testigo: homo sacer III. Valencia: Pre-textos, 2002.

ANKERSMIT, Frank. The ethics of history: from the double binds of (moral) meaning to experience. **History and Theory**, Connecticut, v. 43, n. 4, p. 84-102, Dec. 2004. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2004.00299.x>. Acceso en: 12 jan. 2022.

ARAUJO, María Paula; SEPÚLVEDA, Myrian. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], Coimbra, n. 79, p. 95-111, dez. 2007.

ARÓSTEGUI, Julio. **La historia vivida**: sobre la historia del presente. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. **Teaching history for the common good**. New Jersey: Erlbaum, 2004.

BRAUDEL, Fernand. **La historia y las ciencias sociales**. Madrid: Alianza Editorial, 1970.

CARNOVALE, Vera. Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina. *In*: FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia. (comp.). **Historia reciente**: perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007. p.155-182.

- CARR, Edward. **¿Qué es la historia?** Barcelona: Seix Barrial, 1978.
- CASTILLO, Patricia. **Infancia en dictadura:** niños y niñas como testigos: sus producciones como testimonio. Santiago de Chile: Colectivo Infancia y memoria, 2015.
- CASTILLO, Patricia. Cultura material, memoria y microhistoria de la infancia. *In:* AREND, Silvia María; MOURA, Esmeralda Blanco de; SOSENSKI, Susana (orgs.). **Infâncias e juventudes no Século XX:** histórias latino-americanas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2018. p. 195-231.
- CASTILLO, Patricia. **Infancia/dictadura:** testigos y actores (1973- 1990). Santiago de Chile: Editorial LOM, 2019.
- CASTILLO, Patricia; ROSELLÓ, Miguel; GARRIDO, Marcelo. Paisajes, territorios y lugares de la niñez chilena durante la dictadura. **Secuencia**, México, DF, p. 119-152, 2018. Edición especial.
- CHILE. Ministerio del Interior y Seguridad Pública. **Decreto N°472.** Declara estado de excepción en las provincias de Santiago y Chacabuco, y las comunas de Puente Alto y San Bernardo. [Santiago]: O Ministério, 2019. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2019/10/19/42481-B/01/1671764.pdf>. Acceso en: 12 jan. 2022.
- DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ. **Estudio sobre efectos del estado de excepción y posterior crisis social 2019, en niños, niñas y adolescentes.** Santiago de Chile: Defensoría de la Niñez, 2020.
- GROSS, Magdalena; TERRA, Luke. Introduction what makes difficult history difficult? *In:* GROSS, Magdalena; TERRA, Luke. **Teaching and learning the difficult past:** comparative perspectives. New York: Routledge, 2018. p. 1-8.
- FAJARDO, Alejandra; RAMÍREZ, Mónica; VALENCIA, Isabel; OSPINA-ALVARADO, Camila. Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: Potenciales para la construcción de paz. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 1-14, mar. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.mavn>. Acceso en: 01 set. 2022.
- FELMAN, Shoshana. **Testimonio:** crisis del testigo en literatura, psicoanálisis e historia. Buenos Aires: Mármol- Izquierdo ediciones, 2019.
- FERNÁNDEZ, Cristian; GIADROSIC, Georgina. **Texto del estudiante:** historia, geografía y ciencias sociales. Santiago de Chile: Ediciones SM, 2017.
- GOLDBERG, Tsafir; SCHWARZ, Baruch; PORAT, Dan. Living and dormant collective memories as contexts of history learning. **Learning and Instruction**, Londres, v. 18, n. 3, p. 223-237. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.04.005>, Junio 2008. Acceso en: 12 jan. 2022.

HAMMACK, Phillip. Narrative and the cultural psychology of identity. **Personality and Social Psychology Review**, California, v. 12, n. 3, p. 222-247, ago. 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>. Acceso en: 12 jan. 2022.

HAMMACK, Phillip. Identity as burden or benefit? youth, historical narrative, and the legacy of political conflict. **Human Development**, Bern, v. 53, n. 4, p. 173-201, Sept. 2010. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/26764960>. Acceso en: 12 jan. 2022.

HARTOG, Francois. **Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo**. México: Universidad Iberoamericana, 2007.

HASTE, Helen; BERMÚDEZ, Angela. The power of story: historical narratives and the construction of civic identity. *In*: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, María (eds.). **Palgrave handbook of research in historical culture and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2017. p. 427-447. Disponible en: https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_8. Acceso en: 12 jan. 2022.

HIGUERA, Diego & PALMA, Evelyn. La perspectiva etnográfica en las investigaciones sobre el pasado conflictivo en escuelas de América Latina. *In* SANDOVAL, Juan, DONOSO, Alina. **Investigación interdisciplinaria: Cultura Política, Memoria y Derechos Humanos**. Santiago de Chile: LOM, 2018, p. 99- 130.

JACKSON ALBARRÁN, Elena. "So how `s your childhood going?": a historian of childhood confronts her own archive. *In*: LEVISON, Deborah; MAYES, Mary Jo; VAVRUS, Frances. **Children and youth as subjects, objects, agents: innovative approaches to research across space and time**. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. p. 13-32.

JAMES, Adrian; JAMES, Allison. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage, 2012.

JARA, Daniela. El Diario de Francisca: representaciones infantiles sobre la violencia política en la vida cotidiana durante los 70. **Revista Castalia**, Santiago de Chile, v. 29, n. 5, p. 16-26. Enero 2018.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid, Siglo XXI España Editores, 2002.

JELIN, Elizabeth. Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes. **Clepsidra. Revista Interdisciplinarias de Estudios de la Memoria**, Buenos Aires, n. 1, p. 140-163, Marzo 2014.

JELIN, Elizabeth. **Las luchas por el pasado: cómo construimos la memoria social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.

JELIN, Elizabeth; LANGLAND, Victoria. **Monumentos, memoriales y marcas territoriales**. Madrid: Siglo XXI, 2002.

KADIR, Ayesha; SHENODA Sherry; GOLDHAGEN, Jeffrey. Effects of armed conflict on child health and development: a systematic review. **PLoS ONE**, San

Narrar para testimoniar el presente: cartas de niños y niñas de Santiago de Chile durante el estallido social de octubre de 2019

Evelyn Palma Flores, María José Reyes Andreani, Natalia Albornoz Muñoz

Francisco, v. 14, n. 1, Jan. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal>. Acceso en: 02 fev. 2021.

KOSSO, Peter. The philosophy of history. *In*: TUCKER, Aviezer (ed.). **Companion to the philosophy of history and historiography**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. p. 7-25.

LA CAPRA, Dominick. **Historia y memoria después de Auschwitz**. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

LAUB, Dori. Testimonies in the treatment of genocidal trauma. **Journal of Applied Psychoanalytic Studies**, New York, v. 4, n. 1, p. 63-87, Jan. 2002.

LEVISON, Deborah; MAYNES, Mary Jo; VAVRUS, Frances. **Children and youth as subjects, objects, agents: innovative approaches to research across space and time**. Cham: Palgrave Macmillan, 2021.

LLOBET, Valeria. Protagonismo y experiencia infantil. *In*: CASTILLO, Patricia; GONZÁLEZ, Alejandra. **El diario de Francisca 11 de septiembre de 1973**. Santiago de Chile: Hueders, 2018. p. 41- 48.

MINK, Louis. The divergence of history and sociology in recent philosophy of history. **Studies in Logic and the Foundations of Mathematics**, Amsterdam, v. 74, p. 725-742, Jun. 1973. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0049-237X\(09\)70397-0](https://doi.org/10.1016/S0049-237X(09)70397-0). Acceso en: 12 jan. 2022

PALMA, Evelyn, FÁUNDEZ, Ximena & BRAVO, Diego. "Teaching them that pain exists": dilemmas regarding memory transmission and entrepreneurship in adult children of former political prisoners forty years after the coup d'état in Chile. **Journal of Interpersonal Violence**, Washington, vol. 36, 13-14, p. 6550-6577, Dic. 2018. DOI:10.1177/08862051819881. Acceso en: 02 jul. 21.

PANTER-BRICK, Catherine; GRIMON, Pascale; KALIN, Miguel; EGGEMAN, Marca. Trauma memories, mental health, and resilience: a prospective study of afghan youth. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, London, v. 56, n. 7, p. 814-825, Jul. 2015. Disponible en: [doi:10.1111/jcpp.12350](https://doi.org/10.1111/jcpp.12350). Acceso en: 27 ago. 2022. xxxx.

POLLAK, Michael. **Memoria, olvido, silencio**. La Plata: Al Margen, 2006.

PORTELLI, Alessandro **La orden ya fue ejecutada**: Roma, las Fosas Ardeatinas, la memoria. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

RASHID, Javaid. An analysis of self-accounts of children-in-conflict- with-law in Kashmir concerning the impact of torture and detention on their lives. **International Social Work**, San Francisco: Cambridge, v. 55, n. 5, p. 629-44, Jan. 2012.

REYES, María José; CORNEJO, Marcela; CRUZ, María Angélica; CARRILLO,

Constanza & CAVIEDES, Patricio. Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias acerca de la dictadura militar chilena. **Universitas Psychologica**, v. 14, n. 1, 255-270. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.dicm>. 2015. Acceso en: 12 dec. 21.

RICOEUR, Paul. **La memoria, la historia, el olvido**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

RODRÍGUEZ, Catherine; SÁNCHEZ, Fabio. Armed conflict exposure, human capital investments and child labor: evidence from Colombia. **Defence and Peace Economics**. Melbourne, v. 23, n. 2, p. 161-84, Feb. 2012.

ROUSSO, Henry. **La última catástrofe: la historia, el presente, lo contemporáneo**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2018.

SAILE, Regina; ERTL, Verena; NEUNER, Frank; CATANI, Claudia. Does war contribute to family violence against children? findings from a two-generational multi-informant study in Northern Uganda. **Child Abuse Negl**, Amsterdam, v. 38, n. 1, p. 135-46, Nov. 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.007> PMID: 24239222. Acceso en: 02 fev. 2021.

SIERRA, Verónica “Autobiografías en miniatura”: apuntes y reflexiones sobre la correspondencia infantil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 15, p. 42-70, out. 2015.

SOSENSKI, Susana. Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 132-154, jan./abr. 2015.

SOSENSKI, Susana. Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Menizales, v. 14, n.1, p. 43-52. Enero/Jun. 2016.

SOSENSKI, Susana. Un diario infantil como fuente para la historia: consumo y producción escrita. *In*: CASTILLO, Patricia; GONZÁLEZ, Alejandra. **El diario de Francisca 11 de septiembre de 1973**. Santiago de Chile: Hueders, 2018. p. 29-40.

TOPOLSKI, Jeretz. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. *In*: CARRETERO, Mario & VOSS, James. (eds.). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires, Amorrortu, 2004. p. 101-119

VALENZUELA, Ester; FERNÁNDEZ, Jorge; ROBINSON, Cate. “No eran 30 pesos, eran 30 años”: a 30 años de la ratificación de la Convención Internacional sobre Derechos del Niño. *In*: CENTRO DE DERECHOS HUMANOS. Universidad Diego Portales. **Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2020**. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2021. p 367- 413.

WANSINK, Bjorn; AKKERMAN, Sanne; ZUIKER, Itzwl; WUBBELS, Theo. Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end?: an analysis of

Narrar para testemunhar el presente: cartas de niños y niñas de Santiago de Chile durante el estallido social de octubre de 2019

Evelyn Palma Flores, María José Reyes Andreani, Natalia Albornoz Muñoz

the uses of temporality. **Theory & Research in Social Education**, London, v. 46, n. 4, p. 495-527, Jun. 2018. Disponible en:
<https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>. Acceso en: 12 jan. 2022

WERTSCH, James. **Voices of collective remembering**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WINTERBERG, Yury; WINTERBERG, Sonya. **Los niños en la primera guerra mundial**. Buenos Aires: Crítica, 2014.

WYNESS, Michael. Children's participation and intergenerational dialogue: bringing adults back into the analysis. **Childhood**, Trondheim, v. 20, n. 4, p. 429-442, Oct. 2012.

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em História - PPGH
Revista Tempo e Argumento
Volume 14 - Número 36 - Ano 2022
tempoeargumento.faed@udesc.br