



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**“¿Tía, los niños le pueden escribir al presidente?”:**  
**Formas en las que se posibilita el Protagonismo Infantil en las dinámicas**  
**del aula en la transmisión del pasado conflictivo de Chile**

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora:

Montserrat Riveros Oñat

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "María José Reyes Andreani".

Profesora Patrocinante:

María José Reyes Andreani

Profesora Guía:

Evelyn Palma Flores

Memoria de título realizada en el marco del Fondecyt PostDoctoral N° 3190569: “Elaboraciones memoriales de estudiantes chilenos de educación básica sobre el pasado reciente”

**Santiago, Chile 2022**

## **AGRADECIMIENTOS**

*"De vez en cuando camino al revés, es mi modo de recordar. Si caminara sólo hacia adelante, te podría contar cómo es el olvido". (Humberto Ak-Abal)*

*A mis compañerxs de casa y a quienes la visitan frecuentemente.*

*A María José Reyes y Evelyn Palma.*

La elaboración de esta memoria de título contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, FONDECYT Postdoctorado N° 3190569.

## RESUMEN

Este trabajo explora las formas en que el protagonismo infantil se hace posible dentro de la dinámica del aula al momento de la transmisión del pasado conflictivo. Para ello se realizó un estudio de caso de un sexto básico perteneciente a una escuela vinculada a un sitio de memoria en la comuna de Peñalolén. Se analizaron las notas de campo realizadas durante las clases de historia que abordaban el período comprendido desde los gobiernos previos a la dictadura cívico militar, hasta la denominada recuperación de la democracia.

Los principales hallazgos confirman la propuesta realizada desde las pedagogías críticas, es decir, que un posicionamiento claro frente al pasado por parte de los docentes podría favorecer la configuración de un espacio propicio para que los niños también lo hagan.

Esto permite afirmar que la niñez forma parte activa del proceso de transmisión intergeneracional, y por lo tanto es constructora de sus propias elaboraciones memoriales, confirmando así su agencia.

**Palabras Clave:** protagonismo infantil, memoria colectiva, escuela, labor docente, transmisión intergeneracional, dinámicas de aula, pedagogías críticas.

<b>INTRODUCCIÓN</b>	5
<b>MARCO TEÓRICO</b>	11
Protagonismo Infantil	11
Memoria Colectiva	15
Escuela	20
<b>OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</b>	25
Objetivo General	25
Objetivos específicos	25
<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	26
Enfoque y Diseño	26
Muestra	26
Producción de datos	28
Análisis de datos	29
Aspectos éticos	29
<b>RESULTADOS</b>	30
1. Prácticas Docentes	30
a) Recursos pedagógicos para posibilitar el espacio de transmisión	30
b) Recursos pedagógicos para transmitir el pasado	33
2. Posición Infantil	36
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	42
<b>REFERENCIAS</b>	50

## INTRODUCCIÓN

Lo infantil ha sido históricamente entendido desde una mirada adultocéntrica, es decir, desde un entramado complejo de representaciones, normas y prácticas sociales que ratifican la subordinación de las personas más jóvenes, sosteniéndose en el establecimiento de diferencias generacionales (Vásquez, 2013).

La representación social que hasta hoy se tiene de la niñez se caracteriza principalmente por ser de indefensión y dependencia (Alfageme et al., 2003), lo cual ha resultado en la suplantación de las voces y los saberes de los niños, siendo sus necesidades interpretadas desde la perspectiva adulta (Esteban et al., 2020).

Si bien la protección y garantía de los derechos infantiles requiere de la implicación de los adultos, este rol no supone ni debiese justificar el lugar de subordinación al que todavía se mantiene relegada a la niñez. Durante largo tiempo se ha conservado el supuesto que los niños no son capaces de intervenir significativamente en su entorno a favor de sus propias necesidades y derechos (Cussiánovich y Marquéz, 2002), por lo que, en función de ello, se requeriría de una figura adulta que actúe en su lugar.

Lo anterior, produce una relación entre adultos y niños basada en la concepción de los primeros como una figura activa, y de los segundos como una pasiva (Alfageme et al., 2003), roles que también se ponen en juego a la hora de la elaboración y transmisión de los saberes. De esta manera, los adultos tienden a ser concebidos como los únicos poseedores de conocimientos y por ende, los encargados de traspasarlos de forma unilateral a los niños, quienes no solo se encuentran desprovistos de éstos, sino que también son entendidos desde una supuesta carencia de capacidad de juicio y producción frente a lo que se les está transmitiendo (Lay et al., 2018).

En respuesta a ello, surge el concepto de protagonismo infantil, el cual propone confiar a los niños un papel principal en la sociedad y su propio desarrollo (Liebel, 2007), dando paso a que éstos tengan la posibilidad de incidir en los diferentes escenarios públicos a través de un reconocimiento por parte de la sociedad de sus demandas y opiniones (Gallego, 2015).

En esta misma línea, el protagonismo infantil puede entenderse también como un proceso social que busca concretar la noción de niñez como sujeto social de derechos (Gaitán, 1998), y disminuir así su posición de vulnerabilidad bajo la que se encuentra actualmente (Lansdown, 2004 citado en Liebel, 2007). Esto sería posible gracias a un cambio en la comprensión de la infancia, dando paso a la incidencia de los niños en las dimensiones sociales en función de sus necesidades. De modo que, disponiendo de mayores herramientas

a la hora de pensar en que sus derechos y requerimientos se hagan efectivos, les niños estarían colaborando en su propia protección.

El papel principal del que habla el protagonismo infantil “posee de manera inherente un carácter político, social, cultural, ético, espiritual que, exige una pedagogía y permite replantear el estatus social de la infancia y de los adultos en la sociedad” (Alfageme et al., 2003, p.51). No solamente los niños están implicados en el protagonismo infantil, sino que el lugar de los adultos también resulta indispensable para su manifestación, requiriendo que sean éstos últimos quienes lo impulsen, tomando el rol de agentes potenciadores de la autogestión de los niños (Alfageme et al., 2003).

Por ende, para alcanzar una niñez que pueda aparecer y expresar su subjetividad, se precisa de adultos que habiliten espacios sociales en los que se aseguren las condiciones necesarias para que esto sea posible, y se produzca una buena comunicación y expresión entre ellos (Liebel, 2007). Tal papel implica un trabajo desde la posición adulta para comprender la niñez como sujeto social y político fuera de los parámetros adultocéntricos, es decir, abandonando la evaluación de sus formas de agenciamiento y participación en relación a la propia (Pávez y Sepúlveda, 2019). De esta manera, entendiendo y reconociendo su particularidad como grupo social, se puede pensar como posible que la figura adulta juegue un rol colaborador del protagonismo infantil, a través de una escucha atenta y al servicio de sus necesidades y elecciones (Friedmann, 2017), respetando su accionar (Brzovic, 2018).

A propósito del proceso colaborativo entre adultos y niños que posibilita el protagonismo infantil (Liebel, 2007), resulta importante tomar en cuenta el cambio en la relación entre ambas partes que éste supondría. Wyness (2013), con motivo de referirse a la nueva forma de relacionarse a la que apuesta este cambio de paradigma, habla de interdependencia, aludiendo a una reciprocidad en tanto aprendizajes a partir del encuentro y trabajo en conjunto. Por consiguiente, surge como necesario tomar en cuenta que los adultos también requieren observar a los niños, no solamente para poder apoyarles sino que incluso para pensar en sus propias formas de participación y agenciamiento social (Wyness, 2013).

Un proceso social que requiere también de esta vinculación entre generaciones y que otorga a los niños la posibilidad de agenciamiento (Oteíza, 2018), es la memoria entendida como colectiva. La memoria colectiva puede ser comprendida como un ejercicio que toma lugar en el presente y que consiste en la forma en que las sociedades interpretan los sucesos del pasado en función de sus necesidades y circunstancias actuales (Haye et al., 2013). De esta manera, el hacer memoria posibilita a la vez, en función del sentido otorgado al pasado, la elaboración de posibles realidades futuras (Jelin, 2002), lo cual dota a este ejercicio de un carácter transformador y dinámico (Vázquez, 2001).

Por lo tanto, atender y reconocer la forma en que los niños interpretan el pasado, resulta una vía tanto necesaria como interesante a la hora de encaminarse hacia un rol infantil influyente en el funcionamiento social, dando paso a que los niños piensen “su presente y futuro como seres sociales y ciudadanos” (Oteíza, 2018, p.117).

La memoria es una práctica y un proceso que en su configuración resulta relevante la transmisión intergeneracional, lo que quiere decir que la memoria colectiva es, en parte, sostenida por la relación entre las diferentes generaciones existentes, las cuales son identificadas por Jelin (2002) como protagonistas del pasado en cuestión, o bien como generaciones nuevas o sucesoras.

La transmisión intergeneracional se entenderá como un proceso de carácter dialógico en el que ambas partes o generaciones elaboran el pasado en la medida que están en interacción con la otra, configurándose en el espacio relacional la producción y reproducción de sus memorias (Reyes, 2008). De modo que es importante señalar, que desde esta vereda la transmisión no obedece a una lógica unidireccional en la que un emisor poseedor del pasado se lo entrega a un receptor que carecía de éste hasta ese momento (Reyes et al., 2015). Desde esta comprensión del proceso de transmisión, la posición infantil precisa ser entendida desde un rol activo, pues este proceso requiere y depende justamente de las nuevas interpretaciones que los niños desarrollen al momento de enfrentarse a las memorias adultas (Olivari, 2019).

El carácter relacional tanto de este proceso como de la memoria en sí misma, implica poner especial atención a la manera en que se establece y actúa la relación entre adultos y niños al momento de la transmisión, ya que es precisamente ésta la que otorga las luces sobre la forma bajo la que actúan las dinámicas sociales de cada comunidad (Jelin, 2002).

Actualmente, el hacer memoria es un proceso que evidentemente tampoco escapa a la lógica adultocéntrica imperante, por lo que no se considera a los niños como legitimados para hablar del pasado, en primer lugar por el hecho de no haber vivido los sucesos, y en segundo lugar, debido a que, como se ha venido mencionando, no son concebidos desde un rol activo y por ende, con capacidad de construir sus propias elaboraciones del pasado.

Al contrario, los niños son entendidos como receptores pasivos de las memorias que les son transmitidas, por lo que se les margina del proceso de construcción del pasado, subordinando así sus memorias a las de los adultos (Habashi, 2013 en Hedrera y Álvarez, 2018). La transmisión del pasado resulta ser para los niños un proceso transitivo e irreflexivo (Batallán y Campanini, 2008 en Hedrera y Álvarez, 2018, p.965), el cual propicia que éstos se mantengan al margen de la sociedad y la construcción de sus posibles devenires, es decir, que dificulta su protagonismo.

De lo anterior se puede comprender lo relevante que resulta a la hora de pensar en el desarrollo del protagonismo infantil y posibilitar sus diferentes manifestaciones, el poder construir “un nuevo contrato social entre niños y adultos que integre miradas multidisciplinares y se haga cargo del carácter protagónico que pueden adquirir los niños y niñas en la construcción de su identidad y en la transformación social” (Chang y Hernández, 2013, p.6). Para ello, se requiere por parte de los adultos, una reformulación de los entornos sociales y educativos infantiles, con el fin que éstos favorezcan el ejercicio activo de los derechos de los niños.

Un entorno tanto social como educativo que resulta ser uno de los principales medios de transmisión cultural, es la escuela (Camacaro de Suárez, 2008). En el espacio educativo toman lugar constantemente diversas formas de diálogo intergeneracional entre adultos y niños, a través de las cuales se establecen construcciones sociales que influyen directamente en la constitución de las subjetividades infantiles (Peña, 2017). En esta línea, Raggio (2004) sostiene que la escuela, al actuar como una pieza esencial en el proceso de socialización y ser un espacio de producción infantil, resulta ser estación obligada de la memoria.

Esto, sumado a lo anteriormente planteado, permite pensar en la labor docente como una figura adulta clave a la hora de configurar espacios propicios para que los niños produzcan sus propias elaboraciones memoriales al momento de la transmisión del pasado.

Hacer referencia al ejercicio de memoria dentro del aula en Chile, implica hablar de las formas en que el pasado conflictivo es abordado como contenido en clases. El pasado conflictivo del país refiere específicamente a los gobiernos previos al golpe de Estado de 1973, y a la dictadura cívico militar, considerando también el posterior proceso de transición a la democracia y los legados e implicancias de éstos eventos para la actualidad (Abarca et al., 2012). Se entiende como un periodo conflictivo debido al quiebre social que éste significa socialmente hasta la actualidad, produciéndose una multiplicidad de memorias contrapuestas que implican una lucha constante de la memoria, donde se pone en disputa el relato dominante (Jelin, 2002).

A propósito de su trabajo investigativo, Palma (2017) señala que para los docentes, trabajar estas temáticas significa enfrentarse a diversas dificultades, dentro de las cuales se encuentran los obstáculos que presenta el dispositivo escolar a la hora de abordar temáticas controversiales (Legarralde, 2007 en Palma 2017). Lo anterior implica para los docentes una fuerte tensión al momento de posicionarse respecto al pasado reciente dentro del aula, ya que, en función de evitar el carácter polémico de éste, los profesores se ven instados a intentar negar la forma en que se sienten respecto a lo enseñado, lo cual Raggio (2004) denomina como neutralidad educativa y la declara como imposible de llevar a cabo.

Este escenario escolar dificulta a los docentes como adultos presentes en la dinámica del aula, el poder impulsar una transmisión del pasado que de pie a que los niños participen activamente del proceso elaborando su propio relato, conduciendo más bien a una petrificación de la memoria (Lorenz, 2006).

En respuesta a esta problemática, las pedagogías críticas sirven de especial ayuda al proponer comprender aquello que sucede dentro del aula más allá de la forma en que el funcionamiento y las normas de la institución escolar establecen como permitido (Giroux, 2013). Desde este posicionamiento más crítico de la enseñanza, se destaca y reconoce que, considerando el escenario escolar actual, la producción infantil que puede tomar lugar en las escuelas es principalmente posible a través de la agencia de los docentes y las relaciones interpersonales que éstos establecen con los niños en el aula (Giroux, 2013). De manera que, atendiendo las formas en que los docentes posibilitan estos espacios y lo que ocurre en ellos, se podrían obtener pistas de cómo es posible propiciar el protagonismo infantil al momento de la transmisión del pasado conflictivo.

Si bien se ha de tener en cuenta que en el campo psicosocial son escasas las investigaciones que existen cuyo abordaje de los niños cuestione el adultocentrismo y se pregunte por su protagonismo, cuando se habla de ello inserto en el espacio educativo y en un contexto de transmisión de memoria, lo que se encuentra es un campo casi inexplorado.

En cuanto a memoria y niñez, se rescata el aporte de Hedrera y Álvarez (2018), trabajo que se aproxima a los niños como constructores de memorias, y a los adultos como parte importante de ello. En tanto al abordaje de la escuela como un espacio para el protagonismo infantil, las investigaciones de Lay et al. (2018) y Batallán y Campanini (2008) proporcionan una visión crítica del contexto escolar y las relaciones pedagógicas, considerando el proceso de transmisión como un intercambio de saberes entre adultos y niños.

Con respecto a la transmisión del pasado conflictivo situado en el contexto escolar, si bien se encuentran investigaciones como la de Toledo y Magendzo (2013), se trabaja la niñez como portadora de memorias en lugar de constructora.

Lo anterior es puesto en discusión en Palma (2017) en tanto aproximación a las formas en que las escuelas primarias hacen memoria con los niños dentro del contexto educativo, cuestión profundizada en el Fondecyt PostDoctoral titulado: "Elaboraciones memoriales de estudiantes chilenos de educación básica sobre el pasado reciente" (2019- 2022) en el que se enmarca el presente estudio.

En el Proyecto Fondecyt se ha trabajado a través de observaciones de aula realizadas durante las clases de historia en dos sextos básicos de dos escuelas diferentes vinculadas a sitios de memoria en Santiago de Chile durante el año 2019, y de entrevistas con niños en

2021. A partir de ello, se ha podido contar tanto con notas de campo de las clases observadas como con producciones escritas y gráficas infantiles realizadas durante éstas. Por medio de un trabajo de análisis del material, se ha podido dar cuenta que dentro del aula de clases los niños sí se posicionan como constructores activos del pasado conflictivo a partir de diversas dimensiones del pensamiento histórico, tales como la identificación, el juicio, la empatía, la resolución alternativa y la proyección (Palma y Albornoz, 2022). De manera que es posible plantear, que aquello que sucede en la escuela y específicamente en el aula de clases, puede entenderse como una demostración efectiva de la construcción de memorias y protagonismo infantil (Palma et al., 2021).

A propósito de lo anterior, el interés de la presente investigación es poder comprender entonces, cómo es que se posibilita el protagonismo infantil en las dinámicas de aula al momento de la transmisión del pasado conflictivo de Chile.

## MARCO TEÓRICO

### Protagonismo Infantil

“El protagonismo infantil siempre existe en gérmenes, formas y niveles específicos, se puede descubrirlo si se escucha y observa la vida y la praxis cotidiana de los niños y las niñas” (Liebel, p.142-143, 2007).

La posición social que actualmente le es otorgada a los niños responde a una constelación de poder que los sitúa en un estatus desigual en relación a los adultos, y que por tanto no les permite accionar e incidir en la sociedad de igual manera (Liebel, 2006). Para referirse a ello, Manfred Liebel denomina a este sistema jerárquico como **paternalismo moderno**, planteando que éste se sustenta bajo la premisa que los niños no cuentan todavía con la capacidad de incidir activamente en la sociedad, y que por tanto se caracterizan por su fragilidad y dependencia, justificando así su marginación del espacio público en favor de su protección (2006). Por consiguiente, y bajo esta consigna, los niños son limitados a expresar sus opiniones y poner en práctica su voluntad únicamente dentro de espacios acotados y controlados, con el fin de impedir que sus acciones tengan un real efecto en lo público (Liebel, 2007).

Se puede señalar que el paternalismo moderno, a través de su enfoque asistencialista o tutelar, logra medianamente disimular o disfrazar el hecho que las voces y formas de acción de los niños se encuentran invisibilizadas y sometidas bajo las relaciones de poder de este sistema. De manera que, en la actualidad existe una aparente posibilidad de participación infantil efectiva, pero realmente las necesidades de los niños son relegadas al juicio y perspectiva de los adultos (Brzovic, 2018).

Tomando en consideración el escenario al que refiere el concepto de paternalismo moderno, se procederá a abordar el de protagonismo infantil, ya que puede dar cuenta de cómo éste supone para el contexto actual, un cambio de paradigma en cuanto a la niñez.

Una forma de comprender el concepto de **protagonismo infantil** es abordándolo como el posicionamiento central de los niños en la sociedad desde el cual ellos puedan tener acceso a la manifestación y expresión libre de sus pensamientos y emociones, pudiendo intervenir y apropiarse de los diferentes escenarios públicos, con el fin de lograr el pleno reconocimiento de sus derechos (Gallego, 2015).

A partir de esta concepción, Liebel (2007) plantea que, si bien la lógica imperante en los contextos paternalistas no posibilita ni promueve alcanzar este posicionamiento central,

aun así existen diferentes formas en las que el protagonismo infantil emerge y se manifiesta en contra respuesta a la marginación del funcionamiento adultocéntrico.

El autor identifica dos tipos de protagonismo: espontáneo y organizado, refiriéndose el primero a manifestaciones cotidianas de los niños en las que ellos inventan múltiples estrategias para enfrentarse y resistir a sus contextos vitales, y el segundo a una relación solidaria entre pares con el fin de defender sus intereses y derechos, de modo que su expresión ideal tome forma en los movimientos sociales contruidos estructuralmente por ellos (2007). Así, el protagonismo de tipo organizado alcanzaría su máximo desarrollo al momento que estos movimientos infantiles tuviesen influencia directa en las decisiones sociales y políticas que afectan o afectarán a los niños de la sociedad que conforman (Liebel, 2007).

Considerando lo anterior, se puede dar cuenta que el protagonismo infantil puede comprenderse también como un proceso, el cual si bien apunta a conseguir un papel principal de los niños en la sociedad, puede originarse y desarrollarse de diferentes formas en contextos no propicios para ello, alcanzando diferentes grados según las condiciones de éstos (Liebel, 2007). En esta misma línea, Gaitán (1998) propone entender el protagonismo infantil como un proceso de carácter social, ya que éste refiere a la concreción de la idea de niñez como sujeto social de derechos, requiriendo para ello de una reestructuración del orden social.

Wyness (2013), sostiene que un nuevo sistema de relaciones que se distancie de las lógicas autoritarias actuales, implica, en gran parte, atender el lugar de los adultos en lugar de quitarle importancia, con motivo de resignificar su rol. Esto quiere decir, que para una concepción de la infancia como figura principal, se requiere atender el lugar de los adultos con el fin que éstos tengan un menor dominio sobre los niños al momento que configuren y declaren sus propios intereses.

De esta forma, el protagonismo infantil pretende reconocer a los niños como capaces de responsabilizarse por el lugar que ocupan en la comunidad, es decir, como actores sociales (Liebel y Saadi, 2012), otorgándoles el derecho a constituir un grupo social independiente, con sus propias necesidades y formas de acción (Brzovic, 2018).

Por lo tanto, contrario a la lógica del paternalismo moderno, dirigir y propiciar transformaciones sociales que apunten a una mayor autonomía infantil, implicaría justamente colaborar en la disminución de la vulnerabilidad en la que actualmente se encuentran los niños (Alfageme et al., 2003). El protagonismo infantil, a través de posibilitar que ellos sean quienes articulen cuáles son sus necesidades y tengan noción e influencia sobre sus deberes y derechos, permite que puedan ser sujetos activos en su propia protección (Liebel, 2007).

La redefinición del rol de los adultos entonces, supone poner en tela de juicio las relaciones de poder establecidas socialmente hasta el momento entre éstos y los niños,

abriendo la posibilidad que les últimos puedan actuar, no solamente con la misma legitimidad que les adultes, sino que en conjunto y de la mano de ellos (Liebel, 2006).

Friedmann (2017) señala que para ello les niños requieren ser comprendidos en su particularidad, tomando en cuenta sus tiempos, conocimientos y formas de expresión como una configuración aparte e incomparable con la adulta, para poder ser verdaderamente escuchados y respetados en dignidad. De esta manera, al momento de reconocer a los niños como sujetos irrepresentables e insustituibles en la sociedad, los adultes no solamente permiten y validan su libre expresión en ésta, sino que también dirigen la relación hacia un lugar de mayor horizontalidad (Brzovic, 2018).

Con respecto a lo anterior, es muy importante tener en cuenta que el poder en la relación entre adultes y niños, aún en este escenario, no puede ser negado, ya que invisibilizarlo puede llevar justamente a una mayor opresión, por lo que los adultes requieren no perder de vista la presencia incuestionable de éste en relación a los niños (Brzovic, 2018). De modo que, cuando se hace referencia a la acción infantil, debe tenerse presente la posición de subordinación que ocupan los niños en la estructura social en relación a los adultes, considerando además que ésta varía según la clase social, género, raza que entrecruzan de diferentes formas a las diversas vivencias infantiles (Valentine, 2011).

Así, los niños requieren ser comprendidos tanto en sus diferencias entre sí como en las que existen en relación a los adultes, visibilizando los múltiples sistemas de dominación, ya que es de esta manera que se hace posible la atención de las necesidades infantiles en su especificidad (Valentine, 2011).

Para ello, el lugar de los adultes resulta ser una pieza clave, ya que como señala Liebel (2007), éstos deben ser quienes posibiliten espacios para los niños que propicien la emergencia de diferentes formas y manifestaciones de protagonismo infantil, recibiendo asesoramiento y apoyo por parte de ellos en este proceso. Se debe tener en cuenta que el rol de colaboradores del protagonismo infantil requiere estar centrado en el respeto del accionar autónomo de los niños (Brzovic, 2018), interviniendo menos, escuchando más y estando al servicio de sus necesidades y elecciones (Friedmann, 2017).

Para referirse a lo anterior, Wyness (2013) habla de relaciones interdependientes entre adultes y niños, a través de las cuáles ambas partes se ven beneficiadas por el encuentro y trabajo en conjunto, siendo los adultes colaboradores de la agencia y participación infantil, y los niños a través de ésta última, ofreciendo posibles herramientas a los adultes para pensar en su propia participación social y política. De esta manera, se puede comprender la autonomía como una cuestión relacional, dando pie a pensar la agencia y la participación infantil como categorías sociales o colectivas (Wyness, 2013). Ambas serán abordadas a continuación.

Cuando se habla de **agencia infantil**, se suele aludir a la concepción de los niños como seres con capacidad de transformación social, haciendo referencia al control autónomo y responsable de sus propias acciones que aquello implica (Sokol et al., 2015 citado en Esteban et al., 2020). En esta línea, Giddens (2015 citado en Pávez y Sepúlveda, 2019) plantea que quien es agente tiene la facultad de intervenir en los procesos sociales de acuerdo a sus necesidades e intereses, pudiendo provocar o no un quiebre en la estructura social, lo cual implica evidentemente pensar la agencia como una cuestión estrechamente ligada al poder.

Ahora bien, la posición infantil se encuentra situada en un lugar de inferioridad en cuanto al poder, por lo que es necesario abordarla en relación a sus propios parámetros y no a los adultos (Wyness, 2013). Valentine (2011), señala que si la agencia de los niños se equipara con estos criterios, probablemente gran parte de ellos fracasará en lo que se espera, debido a que sus condiciones sociales lo impiden (Valentine, 2011).

Por lo tanto, la autora sostiene que es necesario pensar en una descripción de la agencia infantil que responda a la complejidad y el carácter multidimensional de sus propias particularidades, lo cual implica matizar ciertas ideas que han sido utilizadas desde la noción adulta de agencia (Valentine, 2011). De esta forma, la idea es comenzar reconociendo la agencia infantil como inevitablemente influenciada por su posición en la estructura social, requiriendo que se consideren los múltiples factores sociales que pueden determinar el alcance, la fuerza e incluso la concreción de la agencia de los niños (Mayall, 2002 citado en Valentine, 2011).

En cuanto a la **participación infantil**, ésta puede ser entendida como la acción consentida y voluntaria por parte de los niños (Alfageme et al., 2003), la cual implica en sí misma un ejercicio de poder que tiene como fin lograr que sus opiniones y necesidades sean consideradas socialmente y puedan influir en las decisiones de su comunidad (Espinosa, 2008 citado en Pávez y Sepúlveda, 2009).

En relación a lo anterior, se puede plantear entonces que, cuando se hace referencia a la participación infantil como categoría social, ésta se está entendiendo como un proceso que tiende a potenciar el poder de los niños dentro de la estructura social en la que se encuentran, por lo que se puede sostener que ésta “garantiza la legitimidad e incidencia social del protagonismo infantil (Gaitán, 1998, p.88).”

Por otra parte, de la misma manera que en relación a la agencia de los niños, cuando se aborda la participación infantil, se puede dar cuenta que ésta también es comprendida

desde una versión adultocéntrica (Pávez y Sepúlveda, 2019), conllevando altos costos si se considera que ésta es entendida como un derecho de la niñez (Liebel y Saadi, 2012).

Desde esta mirada se ha tendido a buscar lo que se entiende como niño participante, lo que hace alusión a la voz infantil sin mediación adulta, cuestión que Lee (2001 citado en Wyness 2013) pone en duda planteando la importancia de atender la interdependencia no solamente en la niñez sino que también en la adultez.

Frente a esto, Wyness (2013) sugiere que aún no pudiéndose pensar en la voz de los niños exenta de intervención adulta que implica una idea más tradicional de la participación infantil, ésta sí puede encontrarse en modos más o menos auténticos, lo cual para el autor está estrechamente vinculado a la autonomía infantil y a la menor, pero nunca nula, regulación y participación adulta. En estos niveles de participación considerados como de mayor autenticidad, se encontraría entonces en escena el rol de los niños como sujetos agentes, instancia que implica al menos un pequeño cambio en las condiciones estructurales, ya sea como condición para que esto suceda o como efecto de ello (Pávez y Sepúlveda, 2019).

Para evaluar lo anterior es importante tener en cuenta que éstas no pueden medirse con exactitud debido a su carácter cualitativo, por lo que resulta importante atender a los cambios individuales y/o colectivos que éstas pudieran efectuar considerando su contexto (Gaitán, 1998). Esto, específicamente pensando en cambios que influyan y marquen una diferencia en la vida de los niños, lo cual es profundamente importante considerando que es como ellos justamente entienden la participación, es decir, como un derecho por medio del cual pueden generar los cambios sociales que necesitan (Hill, 2006 citado en Wyness, 2013).

Cuando se habla de generar cambios sociales, un proceso que resulta crucial y que genera la posibilidad de producirlos, es la memoria colectiva, ya que ésta puede abrir la puerta a modificar o perturbar el orden social por medio de su ejercicio (Vázquez, 2001). Por lo tanto, pensar en las formas en que los niños hacen memoria resulta relevante si se pretende impulsar el protagonismo infantil. Para ello se procederá a desarrollar lo que se entenderá por memoria colectiva.

### Memoria Colectiva

“Lo más usual es que yo me acuerdo de aquello que los otros me inducen a recordar, que su memoria viene en ayuda de la mía, que la mía se apoya en la de ellos” (Halbwachs, 2004, p.8).

La **memoria colectiva** hace alusión a un proceso que se construye desde y en las relaciones sociales, comprendiendo la forma en que recuerdan el pasado las personas como

el resultado de su contexto sociocultural, y por ende como constituyente de la manera en que su comunidad recuerda (Halbwachs, 2011). Esta última es una elaboración que responde a los significados compartidos socialmente en el presente y en función de los cuales se constituyen formas de interpretar los acontecimientos ocurridos en el pasado (Vázquez, 2001), dotando a la memoria de un carácter mutable, pues se construyen y reconstruyen de forma continua en función de los cambios propios del encuentro social (Jelin, 2002).

De esta manera, se puede sostener que el modo en el que recuerda una sociedad se encuentra directamente relacionado con su forma de organización y funcionamiento social, por lo que en el sentido que ésta le otorga a su pasado, es decir, su manera de hacer memoria, se encuentra latente la posibilidad de generar cambios en el orden establecido (Vázquez, 2001). Esto quiere decir que, así como en cada momento socio histórico se ha instalado una determinada estructura social a través de un discurso dominante del pasado, existe la posibilidad que, configurándose discursos subalternos que sean capaces de tensionarlo, se puedan producir perturbaciones en el funcionamiento social (Piper et al., 2013).

Esto es lo que da pie a comprender la memoria colectiva como potencial de transformación social, ya que por medio de ésta se ponen “en juego la pertenencia, la identidad, la subjetividad, así como el orden social” (Reyes, 2015, p.347). Lo anterior hace posible pensar y dirigir tanto las acciones del presente como las proyecciones del futuro a través de la elaboración de nuevas memorias que atiendan a las necesidades actuales (Haye et al., 2013).

Lo anterior implica entender la memoria colectiva como un proceso conflictual (Vázquez, 2001), ya que las diferentes formas de recordar que son construidas en una comunidad, y que son configuradas en función de sus propias experiencias y necesidades, forman parte de un escenario de disputa con respecto al sentido del pasado, en el cual se enfrentan una multiplicidad de demandas y reivindicaciones que buscan imponerse constantemente unas por sobre las otras (Jelin, 2002).

De modo que, las diferentes formas de memoria se encuentran en constante tensión, poniéndose en juego el poder entre los diferentes grupos sociales a través de sus interacciones, las cuales se encuentran insertas en este entretejido de memorias superpuestas que comparten los mismos códigos culturales (Jelin, 2002).

Cuando se habla de esta disputa de poder entre las diferentes elaboraciones del pasado, se está haciendo referencia a las que suelen denominarse como **memorias hegemónicas y memorias contrahegemónicas**, donde las primeras hacen alusión al discurso dominante y que por ende dictaminan el orden social, y las segundas a aquellas que

empujan desde fuera con el fin de abrir nuevos campos de sentido que atiendan las necesidades y derechos hasta ahora no escuchados (Pollak, 2006).

A éstas últimas, Pollak (2006) se refiere como memorias subterráneas, y las comprende como propias de las culturas minoritarias y marginadas por el orden social establecido, caracterizando su rol subversivo como un trabajo silencioso y casi imperceptible que se vuelve evidente en momentos de crisis social, en los cuales se rompería este tabú dando pie a que estos discursos invadan el espacio público.

Por otro lado, las memorias contrahegemónicas también son denominadas por Zembylas y Beckerman (2008) como memorias peligrosas, a raíz de la forma en que éstas resultan ser potencialmente perjudiciales y subversivas frente a aquello que sienta las bases de los supuestos de una sociedad. De esta manera, la descripción de peligroso toma el significado de provocador, desafiante, crítico y también esperanzador, siendo utilizado por los autores para referirse a aquellos recuerdos que impulsan tanto a la conciencia individual como colectiva hacia nuevas formas de vivir en sociedad (Zembylas y Beckerman, 2008).

A raíz de ello, los autores realizan especial énfasis en el carácter político con el que cargan las memorias peligrosas, pues éstas por medio de su configuración e intención de perturbar, buscan apuntar a la solidaridad frente a patrones de violencia y sufrimiento producto del discurso dominante (Zembylas y Beckerman, 2008).

Ahora bien, en relación a las memorias hegemónicas, es importante tener en consideración que éstas se encuentran principalmente instaladas de la mano de estrategias para su conservación, ya que su deslegitimación implica un posible quiebre de la forma actual en la que vive una sociedad (Reyes, 2015). Por lo tanto, si bien el ejercicio de memoria se puede comprender como un proceso de carácter transformador, se requiere tener en cuenta que subvertir el discurso dominante no es tarea fácil.

El orden social es en primera instancia, preservado a través del lenguaje y las prácticas sociales, por lo cual, éste genera resistencia al cambio a través de su sistema de valores, normas y creencias (Vázquez, 2001). A esto, se le suman las implementaciones que se configuran, en su mayoría, desde lo institucional (Reyes, 2015), lo cual se puede comprender en parte a que el Estado es justamente desde donde se ejerce el poder, por lo que existe el interés de mantener el discurso dominante que preserve el status quo.

De esta forma, a través de lo institucional, se promueve la despolitización del pasado en la sociedad, facilitando que los relatos dominantes se mantengan en el poder. En relación a ello, Todorov (2002) habla de la institucionalización de la memoria, aludiendo a una falta de sentido del pasado por medio de la priorización de “conservar sin contaminaciones” los hechos

sucedidos, lo cual dificulta su reelaboración, y por lo tanto puede resultar en una cristalización o petrificación de la memoria.

Ahora bien, entendiendo lo anterior, resulta de gran importancia comprender lo que significa la **transmisión intergeneracional**, ya que de esta manera es posible preguntarse por las formas en que las memorias en conflicto se encuentran con las nuevas generaciones, y cómo es posible favorecer o dar pie a que éstas elaboren sus propias formas de dar sentido al pasado (Legarralde, 2012 en Palma, 2017).

Una forma de entender la transmisión intergeneracional es abordándola como un proceso de comunicación tanto de relatos, sentimientos e ideas, como también de omisiones sobre el pasado reciente, entre quienes vivieron los sucesos y quienes no lo hicieron, es decir entre una generación protagonista y una sucesora (Olivari, 2019). Ésta última, a raíz de ello, reelaborará y resignificará lo que le ha sido transmitido a través de la subjetivación, con el fin de reconocer como propia la herencia recibida (Olivari, 2019). De manera que se puede sostener que el rol de las nuevas generaciones en el proceso de transmisión no es de carácter pasivo (Palma, 2017), refutando la idea instalada en el sentido común que éstas reciben una información sobre la cual no tendrían ninguna posibilidad de influencia (Reyes, 2008).

En este proceso de reelaboración del pasado que demuestra la agencia de las generaciones sucesoras en el proceso de transmisión, resulta importante entender **los olvidos** como figura clave de ello.

El olvido puede entenderse como aquello que no se incluye al momento de elaborar una versión del pasado, ya que toda memoria implica una selección (Jelin, 2002), la cual, de acuerdo con Portelli (2013) actúa en función de filtrar tanto lo que no tiene más sentido en el presente como aquello que lo tiene en demasía. Su lugar en el proceso de transmisión hace posible que existan infinitas posibilidades a la hora de construir un relato del pasado, por lo que el olvido resulta ser un requerimiento indispensable a la hora de pensar en el ejercicio pleno de la memoria (Rabossi, 1989 en Vázquez, 2001). De modo que los olvidos se pueden comprender como una herramienta para vincularse con la herencia de forma menos condicionante (Hassoun, 1996).

De esta forma, en el proceso de transmisión intergeneracional, las nuevas generaciones por medio de su propia selección y significación del pasado en función de lo heredado, se diferencian de las generaciones previas logrando obtener lo que Hassoun (1996) denomina como un espacio de libertad a través del cual se puede abandonar el pasado transmitido para reencontrarse con el propio: “Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron

y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro.”(Hassoun, 1996, p.70).

En consecuencia, siguiendo la lógica que se ha venido planteando, la transmisión desde donde la presente investigación la comprende no se puede abordar como una transferencia unidireccional, debido a que se estaría contradiciendo la comprensión del pasado como una construcción dinámica que atiende a las necesidades del presente, y que se configura y re-configura a partir de las interacciones sociales entre las diferentes generaciones existentes (Aristegui 2004 citado en Reyes, 2008).

Por lo tanto, se comprenderá la transmisión más bien como el establecimiento de un espacio interaccional entre las generaciones, en el cual éstas recuerdan en la medida que se relacionan con las memorias de las otras (Reyes, 2008). De esta manera, resulta importante atender el concepto de **dialogía intergeneracional**, pues éste hace referencia justamente a las reacciones, tensiones, resistencias y posibles conflictos que emergen a la hora que los diferentes discursos generacionales sobre el pasado se ponen en relación (Reyes, 2015).

La transmisión del pasado desde una perspectiva dialógica es comprendida como un proceso que no tiene emisor y receptor fijo, sino que más bien se constituye a partir de lo que va sucediendo al vincularse las memorias de cada generación, es decir, la forma en que éstas se van re-elaborando constantemente entre sí, levantándose entonces cada construcción del pasado en función de su interacción con el resto (Reyes, 2008). Esto quiere decir que las elaboraciones memoriales de una generación afectan, transforman o incluso reproducen las de las otras, por medio de ponerlas en cuestionamiento, reafirmarlas o silenciarlas (Reyes, 2008).

Comprender el ejercicio de la memoria en sí desde su carácter dialógico, implica entonces poner el foco de importancia en las diferentes formas en que se vinculan las generaciones, pues es a partir de cada contexto relacional y su determinada dinámica social, que el pasado se adecúa y transforma para dar sentido a su presente y futuro (Olivari, 2019).

Por ende, tomando esto en consideración, y atendiendo específicamente la figura adulta y su rol fundamental al momento de posibilitar que les niños elaboren sus propios relatos sobre el pasado como una potente manifestación de protagonismo, resulta importante analizar cómo ambos grupos sociales interactúan y se aproximan entre sí. Esto, con el fin que este proceso, en lugar de resultar en una limitación e incluso silenciamiento de las configuraciones de los niños, favorezca la producción e interacción entre éstos y las del resto de las generaciones (Reyes, 2008).

Trabajar en función de hacer posible lo anterior, permite pensar a los niños como parte de la discusión y cuestionamiento de las diferentes memorias, apuntando a la construcción de un presente donde la niñez sea más partícipe e incidente en los cambios sociales y políticos, evitándose la petrificación de un discurso establecido que los invisibiliza.

Ahora bien, para ello también es importante hacerse cargo de los peligros a la hora de la transmisión, los cuáles están estrechamente relacionados a las formas institucionales de cristalizar la memoria que fueron mencionadas anteriormente. Éstas, en el caso de los niños, se pueden ver claramente en el espacio educativo, donde la historia es volcada en los textos escolares bajo esta misma lógica, propiciando que las prácticas en el aula apunten hacia una ritualización del pasado, una saturación de los contenidos y la sacralización de los eventos históricos (Palma, 2017). De manera que los docentes se ven situados en una difícil posición, desde la cual el proceso de transmisión se les presenta como una tarea por lo menos desafiante.

Con el objetivo de realizar un acercamiento al encuentro entre generaciones al momento de la transmisión que toma lugar dentro del aula de clases, se procederá a desarrollar la escuela como institución, para poder continuar abordando tanto la figura docente, como la relación de ésta con los niños y las prácticas pedagógicas.

## Escuela

“Lugar de encuentro intergeneracional, territorio usado para la creación y perpetuación de la tradición y la identidad nacional, institución clave en el proceso de socialización de los futuros ciudadanos, en fin, por múltiples y muy diferentes razones la escuela parece ser y ha sido estación obligada de la memoria” (Raggio, 2004, p.96)

La **escuela** puede entenderse como una institución social en la que se producen y reproducen conocimientos, perspectivas y comportamientos, las cuales contribuyen en la formación de las subjetividades de los niños, por lo que es considerada como el medio de socialización (Peña, 2017) y transmisión cultural por excelencia (Camacaro de Suárez, 2008).

Vale la pena tener en consideración, que en sus inicios la escuela fue diseñada como un dispositivo de control para resguardar el orden social (Peña, 2017) mediante el cual el Estado buscaba garantizar la formación de personas que se adapten y actúen en función de la dinámica social (Camacaro de Suárez, 2008). Esto, actualmente sigue influyendo en el funcionamiento institucional de la escuela a través de la herencia de un sistema de carácter normativo que aun se mantiene.

Frente a este escenario, si bien es posible pensar la escuela como un espacio disciplinante, también es importante tener en cuenta que, a pesar de ello, resulta ser uno en el que los niños participan, elaboran construcciones de forma colectiva, y amplían las perspectivas que tienen de su entorno (Peña, 2017). Estas co-construcciones muchas veces les permiten a los niños incluso poner en tensión el sistema de creencias que impone la institución educativa, ya que, si bien la escuela en tanto institución solicita ciertas normas y formas de funcionamiento, finalmente el aula de clases se configura como un espacio en el que se pone en juego el actuar deliberado tanto de el o la docente como el de los niños (Giroux, 2013).

Lo anterior se puede pensar como una cuestión posible atendiendo la multiplicidad de interacciones que toman sitio dentro de la escuela, donde diferentes experiencias y discursos se encuentran y relacionan entre sí, configurando y reconfigurando otras nuevas a partir de ello (Peña, 2017). De esta forma, por más que esta institución esté diseñada desde una visión adultocentrista y de adoctrinamiento, en la que su funcionamiento reduce el espacio para pensar la transmisión desde un carácter dialógico, es posible sostener que igualmente la escuela, específicamente el aula de clases, se constituye como un escenario relacional en el que los niños producen sus propios conocimientos.

El **aula de clases** será entendida no solamente como un espacio físico, sino que también como una compleja red de relaciones socioculturales (Arias, 2009). Es decir, cuando se esté haciendo alusión al aula o sala de clases, se estará haciendo referencia a la organización social que se configura con la intención de direccionar el aprendizaje, la cual se encuentra enmarcada en un determinado contexto frente al cual responden todas aquellas interacciones sociales que emergen de ésta (Arias, 2009). De manera que se puede plantear que el aula se configura como un espacio relacional y dinámico, es decir, como una fiel representación de un sistema social que se construye y reconstruye constantemente (Arias, 2009).

Lo anterior se hace posible por medio del intercambio de saberes entre docentes y estudiantes que toma lugar en el aula, la cual, según Lorenz (2006), vendría a ser una muestra de la gran diversidad de perspectivas existentes sobre un mismo tema. De manera que, al momento de abordar el pasado reciente, que es en sí mismo de carácter polémico, la complejidad sería aún mayor (Lorenz, 2006).

Sin embargo, es esto mismo lo que hace posible pensar el aula de clases como un escenario particularmente idóneo para atender tanto la forma en que se despliegan las memorias juveniles y sus prácticas (Oteíza, 2018), como la manera en que las sociedades se disputan las memorias posibles (Jelin, 2002).

Ahora bien, entendiendo la relevancia de abordar el pasado reciente dentro del espacio escolar con el fin de impulsar las memorias infantiles, resulta importante pensar en el rol de los docentes en este proceso como adultos responsables de posibilitar espacios propicios para ello.

En primer lugar, cabe aclarar que, si bien se han dado y se siguen dando múltiples debates sobre las formas pedagógicas, llegándose a plantear incluso que los niños aprenden lo que necesitan por su cuenta, la presente investigación concuerda con Dussel (2018), en que el papel de los profesores en las escuelas resulta de vital importancia a la hora de pensar en este proceso.

De hecho, la **labor docente**, será más bien comprendida como aquella que tiene la posibilidad de abrir paso a que los niños se piensen como sujetos políticos, y no solamente a través del diseño de las actividades y sus objetivos, sino que aún más importante, por medio de la forma en que los docentes interactúan con sus estudiantes (Peña, 2017).

Desde esta perspectiva es posible dar un giro en la configuración de las subjetividades de los niños, tomando así, una distancia significativa en cuanto a lo que el Estado y la conservación del orden social pretenden (Peña, 2017).

Siguiendo el trabajo realizado por Palma (2017), es posible plantear que el rol docente puede considerarse de especial interés e importancia cuando se trata del ejercicio de memoria en el aula, el cual implica atender el abordaje del pasado entendido como conflictivo, es decir, los hechos históricos ocurridos entre 1973 y 1990. Esta tarea implica para los profesores enfrentarse a una complejidad nueva y propia de éste período, debido a lo controversial y doloroso, sumado a su carácter reciente (Raggio, 2004).

Para comprender lo que implica esta tarea para los docentes en el país, es importante tener en consideración, en primera instancia que, la visión de los docentes sobre el pasado reciente no necesariamente sintoniza con las políticas oficiales de memoria presentes en el material y currículo escolar, lo cual dificulta la posibilidad de transmisión (Lorenz, 2006).

Los profesores pueden encontrarse afectados en diferentes niveles y formas, las cuales necesariamente repercuten y dirigen la manera en la que éste pasado es transmitido, lo que a su vez también depende de las diferentes vivencias de los niños asistentes, quienes presentan una multiplicidad de posiciones sociales desde las cuales se aproximan al pasado en cuestión (Raggio, 2004).

A lo anterior se le debe sumar la lógica institucional, la cual pretende enseñar el pasado en función de objetivos principalmente cognitivos (Legarralde, 2012 en Palma, 2017), abordando la historia como una elaboración no solamente única, sino que también como una

que esquivan las controversias que puedan surgir (Rubio, 2016). De esta manera, Palma (2017) plantea que la institución escolar solicitaría a los profesores abordar el pasado desde tonos absolutos y dotándolo de un carácter sagrado, lo cual, siguiendo a Lorenz (2006) impide que los niños puedan reelaborar el pasado recibido, conduciendo a una cristalización o petrificación de la memoria.

En esta misma línea, Raggio (2004) plantea que la enseñanza del pasado reciente bajo esta lógica supondría que la figura docente actuase como portadora neutral de una verdad histórica, negando las experiencias y sentimientos de los profesores en relación al período en cuestión. A este supuesto, que la autora sostiene como imposible en la praxis, los profesores responderían generalmente de dos maneras diferentes, siendo una de éstas el asumir su posición frente al pasado y actuar en consecuencia, haciéndose cargo de la presencia de su subjetividad en la transmisión (Raggio, 2004). Mientras que una segunda manera referiría a lo que la autora denomina como una neutralidad valorativa, la cual como se mencionó no es posible en la práctica, por lo que culmina en silencios o vacíos frente a la temática (Raggio, 2004). A esto agrega lo que refiere como neutralidad beligerante, la cual señala como difícil de encontrar, y la describe como el trabajo docente que aún sin renunciar a exponer sus opiniones no logra imponer su visión en los estudiantes (Raggio, 2004).

Comprendiendo el escenario planteado, y la tensión entre el espacio escolar y el hacer memoria que éste implica (Legarralde, 2012 en Palma, 2017), es posible señalar que las posibilidades de ejercicio memorial serían factibles únicamente en los bordes de la escuela (Legarralde, 2007/ Dussel, 2006 en Palma, 2017), por lo que para pensar en salidas o estrategias que posibiliten la reelaboración del pasado en clases, se requiere justamente de los docentes y su agencia.

Para ello resulta útil introducir el concepto de **pedagogías críticas**, las cuales, siguiendo a Giroux (2013) abren la puerta a una comprensión de aquello que realmente ocurre dentro del aula, más allá de los márgenes dados por el diseño y normas de la institución escolar (Giroux, 2013).

De hecho, desde esta perspectiva, se entiende la labor y el rol docente justamente desde su capacidad de agencia, ya que se reconoce la pedagogía como un intento deliberado por parte de cada profesor, de influir en cómo serán los conocimientos abordados en su clase (Giroux, 2013). Por lo que el autor coincidiría con Raggio (2004) en el carácter contradictorio de la educación neutral, ya que la pedagogía es posible pensarla únicamente inserta en las relaciones de poder, los valores y la política (Giroux, 2013).

Entendiendo que el posicionamiento de los docentes frente al contenido resulta imposible de negar, se puede dar paso a plantear la responsabilización por parte de los profesores de su lugar tanto como ciudadanos activos como de educadores dentro del aula, como una forma de hacerse cargo del asunto en cuestión (Giroux, 2013).

De la mano de ello es que Giroux (2013) ve como posible la búsqueda de prácticas pedagógicas que permitan relacionar lo aprendido dentro del aula con las operaciones de poder en la sociedad, con el fin de propiciar que los niños se perciban a sí mismos como agentes. Además, propone apuntar hacia el vínculo entre lo que se enseña en el aula con las experiencias cotidianas de los niños, con el fin de avanzar hacia una comprensión de aquello que es aprendido desde un lugar conectado con sus sentimientos y emociones (Giroux, 2013).

Ahora bien, abordando específicamente las prácticas pedagógicas al momento de la transmisión del pasado en el aula, Zembylas y Beckerman (2008), plantean fomentar la comprensión de los testimonios del otro, apuntando a que los profesores impulsen a los niños a explorar en conjunto las implicancias que tiene la figura del testigo y el acto de dar testimonio al momento de hablar del pasado. De esta manera, enfatizando en el carácter vincular de la transmisión, los autores proponen la pedagogía de los recuerdos peligrosos, que hace referencia justamente al proceso de aprendizaje de ser testigos críticos en lugar de consumidores o turistas, promoviendo la atención del sufrimiento del otro y por ende también del propio (Zembylas y Beckerman, 2008).

Los aportes de los autores con respecto a las prácticas docentes y su dirección hacia lo vincular tanto consigo mismos como con los otros, llevan a tener en cuenta la importancia de los aspectos relacionales en este proceso. De la misma manera que la transmisión intergeneracional requiere atender especialmente la forma en que se vinculan las generaciones implicadas, las pedagogías críticas a la hora del aprendizaje dentro del aula también consideran muy relevante poner especial atención en las relaciones interpersonales bajo las cuales éste ocurre (Giroux, 2013). De modo que, la forma en que docentes y estudiantes se involucran en conjunto a través de las relaciones sociales para aproximarse a la construcción del conocimiento, resulta ser una de las principales aristas a la hora de pensar en posibilitar las memorias infantiles en el espacio escolar (Giroux, 2013).

## OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

### Objetivo General

Comprender cómo se posibilita el protagonismo infantil en las dinámicas de aula al momento de la transmisión del pasado conflictivo de Chile.

### Objetivos específicos

1. Describir las prácticas pedagógicas de la docente en el aula en la transmisión del pasado conflictivo de Chile.
2. Identificar formas de protagonismo infantil que aparecen en la dinámica del aula en la transmisión del pasado conflictivo de Chile.
3. Identificar el lugar que adopta la docente dentro de la dinámica del aula al momento de la transmisión del pasado conflictivo de Chile.

## MARCO METODOLÓGICO

### Enfoque y Diseño

La presente investigación se encuentra enmarcada en un Proyecto Fondecyt Postdoctoral N° 3190569.

En consonancia con dicho proyecto, este estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, el cual se aproxima a una comprensión de los fenómenos sociales que considera las formas en que éstos son concebidos y vivenciados por las personas que forman parte de ellos (Salgado, 2007).

En cuanto al diseño, al igual que el proyecto Fondecyt, fue el de estudio de caso, el cual puede ser entendido como una manera de aproximarse a la complejidad y al detalle de un caso a través de un análisis más bien extensivo de las formas en que éste opera (Stake, 2013). El motivo que tuvo el presente estudio fue aproximarse a la complejidad de un fenómeno social a través del conocimiento experiencial de un caso, por lo que éste refiere específicamente a un estudio de caso instrumental (Stake, 2013).

### Muestra

El proyecto Fondecyt escogió como muestra a dos sextos básicos de dos escuelas primarias diferentes, ambas debido a su vinculación en tanto su trabajo pedagógico con sitios de conciencia o lugares de memoria. Lo anterior, en función de comprender las elaboraciones memoriales infantiles sobre el pasado reciente que toman lugar en el aula de clases.

Una de las escuelas estaba ubicada en la comuna de Peñalolen, cercana al sitio de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi, y la otra en la comuna de El Bosque, cuyo nombre institucional estaba vinculado al pasado conflictivo del país. Esto, bajo el supuesto que los territorios o marcas en el espacio operarían como vectores que les niños al visitarlos o estar expuestas a ellos reconocerían como fuentes de recuerdo (Jelin y Langland, 2002 citado en Palma, 2022).

Si bien en ambos cursos se encontraron diversas manifestaciones de protagonismo infantil al momento de la transmisión del pasado conflictivo en el aula, este estudio escogió el sexto básico perteneciente a la escuela de Peñalolén.

El curso observado contaba con una matrícula de veintiocho estudiantes de entre once y trece años de edad, de los que dieciséis eran niñas y doce eran niños. La inasistencia a las clases registradas fue muy baja, no superando un estudiante por clase en promedio.

En relación a la docente, su edad al momento de la observación era de 28 años, y llevaba trabajando en la escuela en cuestión desde 2017.

La decisión de escoger este sexto básico fue tomada debido al estilo pedagógico de la profesora del curso elegido, ya que se pudo observar que al abordar el pasado conflictivo, la docente tomaba posición de maneras muy explícitas frente a los niños. Esto resulta profundamente interesante, ya que desde las pedagogías críticas se propone que, para generar las condiciones que propicien que los niños se conciben a sí mismos como agentes críticos, los docentes requerirían posicionarse frente al contenido enfrentando las controversias sociales y políticas en el aula, y vinculando lo individual con las problemáticas colectivas (Giroux, 2013).

De esta manera, el estudio de caso con el curso en cuestión hacía posible comprender las formas en que puede ser posibilitado el protagonismo infantil en el aula al momento de la transmisión del pasado conflictivo.

Este estudio analizó material producido en el proyecto Fondecyt. En concreto, el corpus de análisis se constituyó de ocho notas de campo respectivas a ocho clases consecutivas ocurridas durante los meses de septiembre y octubre del año 2019. Los participantes de estos registros, además de la investigadora que los realizó, fueron tanto la profesora a cargo como todos los estudiantes del curso que asistieron a cada clase.

Las clases tenían por objetivo la enseñanza de la historia de Chile, y abordaban específicamente el período comprendido desde los gobiernos previos a la dictadura cívico militar, hasta la denominada recuperación de la democracia.

Las fechas y temáticas abordadas en cada clase se pueden observar a continuación.

**Tabla 1:**

Fecha	Temática
02/09/2019	Proyectos políticos en Chile 1960-1970
05/09/2019	Proyectos políticos en Chile 1960-1970
09/09/2019	Proyectos políticos en Chile 1960-1970. Golpe de Estado. Lectura de diarios infantiles en dictadura.

23/09/2019	Dictadura Militar
26/09/2019	Violaciones a los Derechos Humanos. Escritura cartas a niños y niñas que vivieron en dictadura.
30/09/2019	Confección de afiches con la consigna Nunca Más
03/10/2019	Confección de afiches con la consigna Nunca Más
07/10/2019	Recuperación de la Democracia y síntesis de la unidad

### Producción de datos

La producción de datos fue realizada por el Fondecyt en el cual se enmarca la presente investigación, y se realizó a través de una observación participante. Este método resulta útil al momento de estudiar los fenómenos sociales desde un enfoque interaccional, ya que permite a quien investiga atender lo que advierte tanto por parte de los participantes del escenario elegido, como de sí mismo en tanto persona que observa (Serrano, 2013).

La investigadora del Fondecyt en el que se enmarca este estudio realizó observaciones de las clases, realizando una nota de campo por cada una de ellas. De este proceso también se obtuvieron como material de trabajo diversas producciones infantiles realizadas en las clases observadas, las cuales corresponden a cartas a niños del extranjero y niños del pasado, dibujos y afiches.

El presente estudio utilizó como material de análisis únicamente las notas de campo del curso elegido, las cuales tenían entre dos y cinco páginas en total, y fueron realizadas durante los meses de septiembre y octubre del año 2019. Para ello, la investigadora principal asistió de forma consecutiva a las clases de Historia y Ciencias Sociales que abordaban específicamente el pasado conflictivo de Chile, ocupando un rol de apoyo para la profesora en los momentos en que se realizaban actividades prácticas, y manteniéndose en un rol de observación en el resto de instancias.

### Análisis de datos

El análisis utilizado en la presente investigación se apoyó en la Teoría Fundamentada, la cual propone un estudio de carácter interpretativo de los datos en cuestión (Salgado, 2007). Para ello se utilizó la codificación, método que permite reducir los datos analizados a través de la identificación tanto de conceptos como de relaciones entre éstos, para luego poder organizarlos y posibilitar su clasificación (Strauss y Corbin, 2016).

Se hizo uso del método de codificación abierta para luego realizar una codificación axial, siendo el primer proceso el que permite descubrir y categorizar los conceptos, y el segundo a través del cual estas categorías se puedan relacionar entre sí (Strauss y Corbin, 2016).

A partir de dicho método, se establecieron las siguientes categorías: Prácticas Docentes y Posición Infantil, dónde la primera abarcaba los recursos identificados por parte de la profesora tanto para configurar un espacio de transmisión como para hablar del pasado conflictivo, y la segunda comprendía las diversas formas de proceder por parte de los niños dentro de la dinámica de aula.

### Aspectos éticos

Como aspectos éticos se consideró el resguardo de la identidad de los participantes, cambiando los nombres tanto de la profesora como de los niños en las notas de campo.

Los tutores de los niños firmaron un consentimiento informado en el que se les explicó el propósito de la investigación, mientras que en el caso de los mismos niños se les ofreció un asentimiento informado en el que pudieron decidir voluntariamente si participar o no.

## RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se encuentran divididos en dos categorías, las cuales contienen diferentes formas de ser y hacer dentro del aula a la hora de la transmisión del pasado, siendo una referida al lugar docente y la otra a la posición infantil.

### 1. Prácticas Docentes

Se pudo observar que la docente, desde su rol como adulta y su posición de autoridad dentro de la dinámica del aula, acudía principalmente a ciertas prácticas que hicieron posible comprender la forma en que ella se enfrentaba a la tarea de enseñar el pasado conflictivo del país a los niños.

Las prácticas docentes advertidas se han dividido en dos subcategorías, donde una de ellas abarca aquellas a partir de las cuales la profesora configuraba el espacio de transmisión, y la segunda refiere a los recursos específicos que la docente utilizaba al momento de hablar del pasado conflictivo.

#### a) Recursos pedagógicos para posibilitar el espacio de transmisión

Los recursos pedagógicos empleados en función de configurar un escenario propicio para la transmisión, aluden a aquellas prácticas que no estaban directamente ligadas a la enseñanza del pasado conflictivo, sino que más bien actuaban como herramientas para estructurar la clase en función que el protagonismo infantil tomase lugar al momento de hacerlo.

A partir de lo observado, se pudo dar cuenta que la profesora ocupaba un rol claramente directivo a la hora de impartir la clase, esto puede advertirse por ejemplo en la utilización predominante de **indicaciones**. Estas últimas se entendieron como las formas de orientar y dirigir la clase, dando cuenta a los niños y haciéndoles partícipes de aquello que va a ocurrir, ya sea más adelante o a continuación. De manera que, a través de anuncios o instrucciones de una actividad, la docente iba informando el curso que iría tomando la clase:

“Les explica que tienen que hacer un organizador gráfico con el nombre del presidente, su ideal político y tres principales reformas de su gobierno. Les recuerda que la profesora Carmen les enseñó a hacer los organizadores. Les da plazo hasta las 12.50 para que trabajen en grupos y el resto de la clase hasta las 13.00 expondrán por grupo” (Registro 1, clase 02/09/2019).

Las indicaciones resultan relevantes debido a que fueron la práctica docente más observada, por lo que se puede plantear que la profesora se posiciona constantemente desde un lugar de explícita autoridad, la cual utiliza para dar forma y orden a la dinámica.

Esto también se puede advertir debido al uso de lo que se denominó como **llamados de atención**, los cuales si bien fueron encontrados en bastante menor frecuencia, eran por lo general utilizados por la docente con el fin de solicitar mayor respeto y atención frente al contenido o actividad en cuestión. Lo anterior dio cuenta de la preocupación de la profesora con respecto a mantener ciertas condiciones en el espacio áulico para que el proceso de transmisión tomase lugar:

“Tras esta revisión, la profesora explica la diferencia entre ISAPRES y sistema FONASA. Mientras hace esto, Manuel juega con su ropa y la profesora le llama la atención señalándole que coloque atención porque lo que está enseñando es “algo serio”” (Registro 4, clase 23/09/2019).

También, con el fin de posibilitar la transmisión del pasado, la profesora recurría a la utilización de prácticas que facilitasen que los niños atendieran el contenido, como por ejemplo, los **repasos**, procurando reiterar tanto lo abordado como las actividades recién explicadas:

“Profesora vuelve a leer los diarios de Carol y Francisca” (Registro 3, clase 09/09/2019).

La docente también se apoyaba en los repasos para retomar aquello sucedido en clases anteriores:

“Profesora comienza la exposición recordando que antes de salir de vacaciones hicieron los trabajos sobre los tres proyectos políticos en que se dividió el país en la década del 50, 60 y 70” (Registro 4, clase 23/09/2019).

Con un objetivo similar que la utilización de repasos, la docente se apoyaba en frases que actuaban a modo de **síntesis**, las cuales tenían lugar al momento de cerrar un tema concreto o al finalizar la clase. Este recurso permitía a la profesora resumir las ideas recién planteadas a través de una reflexión que condensara lo abordado en conjunto:

“Cierra la clase señalando que cuando hablamos de historia presentamos diversas posiciones, que la versión correcta no la tenemos tan clara, ya que se construye con diferentes posiciones. Que ella, Rosa, la conocerá por estar este día con ella en la clase y en ese colegio y que incluso varios niños y niñas de la sala en treinta años más recordarán cosas distintas de lo dicho el día de hoy” (Registro 8, clase 07/10/2019).

Ahora bien, a la vez de preocuparse que los niños pudiesen estar prestando atención y comprendiendo lo enseñado en clases, la docente también recurría a prácticas docentes

que la ayudaran a cerciorarse que este contenido estuviese siendo entendido por ellos de forma correcta, encontrándose el uso de revisiones, correcciones y precisiones.

Las **revisiones** fueron entendidas como un recurso para corroborar lo realizado por los niños en actividades o tareas encomendadas por la docente en clases anteriores. En estas instancias la profesora solía pasar por los puestos, si el trabajo era individual, o pedir a los niños que pasen adelante a exponer sus avances, cuando se trataba de tareas grupales.

Las **correcciones**, en cambio, fueron entendidas como formas de proceder ante comentarios o respuestas de los niños durante la clase que estuviesen erradas. En estas situaciones la docente evidenciaba que aquello no estaba correcto, dando a conocer la información acertada. La mayoría de las veces estas instancias tomaban lugar a partir de preguntas que la profesora realizaba a los niños y éstos respondían:

“Profesora pregunta al curso los años en los que fue presidente y solicita al curso que la revisen en el cuaderno. Una niña dice que fue en 1995, pero la profesora le dice que este era el hijo, Frei Ruiz-Tagle” (Registro 3, clase 09/09/2019).

Mientras que las **precisiones** eran utilizadas por la profesora ante comentarios o respuestas de los niños que, a juicio de la docente, requerían de mayor información. De esta forma, este recurso permitía aclarar y delimitar el contenido otorgado por los niños, actuando como un complemento:

“Para ejemplificar esto, la profesora comenta la situación actual de Venezuela diciéndoles “lo que usted ve que está pasando en Venezuela, llévelo a Chile”. Pregunta a los niños que saben de esto. Rosa opina que las personas no tienen para alimentarse, que hay escasez y que incluso han estado sin luz. Que el presidente ha quitado “los derechos de comer”. La profesora si bien asiente, enseña que esto tiene que ver con el interés de EEUU con quedarse con el petróleo de Venezuela y que por eso genera esta situación” (Registro 3, clase 09/09/2019).

Por otro lado, además de ocupar un rol directivo y supervisor al momento de configurar el espacio para la transmisión, también se observaron prácticas dirigidas al reconocimiento de las participaciones y elaboraciones infantiles a la hora de posibilitar este proceso. Una de éstas fueron las **aprobaciones**, las cuales tomaban lugar cuando la profesora confirmaba aquello que los niños comentaban o respondían en clases:

“Yasna habla de patriotas y realistas y la profesora asiente” (Registro 3, clase 09/09/2019).

El recurso de las aprobaciones también era utilizado por la docente al momento de realizar actividades, destacando o señalando las producciones infantiles cuando éstas eran consideradas por la docente como logradas o bien hechas:

“Expone el trabajo de Sonia como ejemplo de lo que deben lograr. Explica que en el afiche de Sonia la idea es que las nuevas generaciones perdonarán” (Registro 6, clase 30/09/2019).

Las otras prácticas de reconocimiento encontradas fueron denominadas como **consideraciones**, las cuales fueron comprendidas como aquellas instancias en que la profesora, a partir de la intervención de una de las niñas, se apoyaba en ésta para ahondar en un tema o continuar la clase en la línea de este aporte:

“Nicole retoma la respuesta de Yasna relativa a que en la dictadura “los derechos son vulnerados, derechos como la libertad de expresión y de prensa”” (Registro 4, clase 23/09/2019).

De manera que, a través de éstas, propiciaba un espacio en el que las niñas se pudiesen sentir consideradas y parte importante del proceso de transmisión, dando cuenta que la docente también requería de sus aportes para llevar a cabo la clase y construir en conjunto. Este último hallazgo hace posible señalar que el recurso denominado como consideraciones, propiciaba el establecimiento de una relación de mayor horizontalidad entre la docente y las niñas, favoreciendo la expresión infantil de sus opiniones y sentimientos al momento de transmitir el pasado conflictivo.

#### b) Recursos pedagógicos para transmitir el pasado

Los recursos pedagógicos implementados por la profesora con motivo de referirse al pasado conflictivo en el aula, dieron cuenta de aquellas formas de proceder a las que la docente recurría para propiciar que las niñas se relacionen de manera significativa con el relato, y por consiguiente favorecer las elaboraciones memoriales infantiles.

Dentro de las prácticas docentes directamente relacionadas a la enseñanza del pasado, uno de los recursos más observados fue el designado como **acercamiento**. Esta práctica era utilizada con el fin que las niñas se sientan más próximos al pasado, recurriendo a la identificación y empatía con quienes vivieron los hechos:

“Continúa luego de la interrupción y dice que las noticias informan que están “bombardeando la Moneda”. Les propone que imaginen lo que esto significaría para nosotros ahora, “los padres en su trabajo, nosotros haciendo la vida normal”” (Registro 3, clase 09/09/2019).

Para propulsar este acercamiento, la docente invitaba frecuentemente a las niñas a conectar con lo que sienten respecto al pasado transmitido:

“La actividad consistirá en “Escoger una de las dos cartas y dibujar y pintar lo que sintieron al escuchar el relato”. Enumera emociones de rabia, pena, impotencia, alegría e indiferencia. Les pide que se contacten con estas emociones cuando ellos las sienten” (Registro 3, clase 09/09/2019).

De esta manera, el recurso de acercamiento motivaba a los niños a implicarse con el pasado, fomentando la búsqueda de fuentes familiares y dando cuenta de la estrecha vinculación que existe entre el pasado conflictivo del país con el presente del que ellos forman parte:

“Nicole señala a los estudiantes que le podían preguntar a sus papás “cómo era vivir en esa época y eso es la historia, y hechos tan cercanos aún nos afectan, aún les afecta a ustedes, las decisiones que toman los políticos en estos días repercuten en ustedes. Si a Sebastián Piñera se le ocurriera cambiar la educación, a quién le va a afectar”” (Registro 8, clase 07/10/2019).

En un lugar de igual importancia y frecuencia se observó la utilización de **ejemplos** a la hora de hablar del pasado. Por medio de este recurso la docente realizaba explicaciones de forma más sencilla y cercana sobre conceptos nuevos:

“Luego de ello se extiende ampliamente en explicar las “privatizaciones”. Para esto da el ejemplo de la propiedad del oro: “si yo soy un país y tengo mucho oro y eso lo vendo...”. Dice que “luego del gobierno militar lo que pertenecía a todos los chilenos” ya no es así” (Registro 4, clase 23/09/2019).

También, la profesora utilizaba ejemplos de su experiencia personal para hablar sobre implicancias del pasado en el presente:

“Pone el ejemplo de ella misma y la muerte de su abuelo, que ella va al cementerio cuando lo quiere recordar, que allí habla con él aunque no esté vivo. Dice que para los familiares de los desaparecidos esto no es posible y que estos se deben preguntar “¿Dónde lo entierro, dónde lo lloro?, desapareció y nunca más lo encontré”” (Registro 4, clase 23/09/2019).

Sumado a ello, se apoyaba en los ejemplos con el fin de hacer comparaciones con situaciones del cotidiano de los niños, para dar a entender periodos y sucesos históricos:

“Relativo a la Guerra Fría, Nicole escribe en la pizarra “EEUU y Unión Soviética o Rusia”. Señala que la guerra fría fue porque los contrincantes no se enfrentaron, a propósito de países con ideologías muy diferentes. Ejemplifica que es cuando entre ellos se amenazan antes de salir del colegio, pero no se enfrentan directamente (“te espera a la salida, pero se va por otro lado”)” (Registro 3, clase 09/09/2019).

De igual modo que las formas de acercamiento y el uso de ejemplos, se pueden comprender como prácticas que fomentaban la implicación infantil en el pasado, los recursos designados como referencias y énfasis en la niñez.

Las **referencias** fueron entendidas como la utilización de noticias contingentes, la fecha en la que se encontraban al momento de la clase, sitios de memoria familiares a los niños por cercanía, visitas pedagógicas o bien temáticas de conocimiento popular para aludir a acontecimientos del pasado:

“Desde este contenido ocurre algo muy interesante por parte de la docente ya que refiere a propósito de las últimas semanas y el recuerdo de la muerte de Víctor Jara, al lugar donde está el colegio y lo cerca que está la Villa Grimaldi, a “diez minutos”. También identifica el aeródromo de Tobalaba. Sobre la Villa les dice que ellos quizás han pasado por fuera y varios niños asienten. Nicole les recuerda a estos sobre el monumento a los rieles para ejemplificar las violaciones a los derechos humanos” (Registro 4, clase 23/09/2019).

Mientras que al hablar de **énfasis en la niñez**, se alude a aquellas instancias en las que la profesora, al momento de hablar del pasado, recalca la figura de la niñez, enfocándose en la importancia de ciertos sucesos que repercutían directamente tanto en los niños del pasado como del presente:

“La profesora al leer la medida sobre la “reforma educacional” se extiende más ampliamente en explicar esta y su importancia para la actualidad de los niños y su derecho a la educación, que la educación básica pasa de seis a ocho años, “desde 1964 tenemos este régimen educacional”” (Registro 3, clase 09/09/2019).

Este recurso también se pudo dar cuenta por el tipo de material de apoyo utilizado en las clases y en las actividades, ya que se recurrió a la lectura de diarios de vidas infantiles y a la escritura de cartas dirigidas a los autores de éstos por parte de los estudiantes:

“Empieza diciéndoles que lo que leerá son cosas escritas por niños, niños como “ustedes que vivieron en dictadura, que vivieron la dictadura”. Cynthia pregunta sorprendida si esas cartas y materiales las escribieron niños con “la edad de nosotros”” (Registro 5, clase 26/09/2019).

Otras de las prácticas docentes orientadas a la enseñanza del pasado que se observaron por parte de la profesora resultaron orientadas más bien a los diferentes posicionamientos políticos. Para ello la docente recurrió con frecuencias similares al **énfasis en bandos políticos**, es decir la explicación y acentuación de las oposiciones al momento de hablar de los conflictos del pasado, y al **posicionamiento político**, manifestando su parecer frente a los sucesos en cuestión:

“Cristian habla de un video del funeral de Pinochet y pregunta por qué “no lo dejaron dar la tres vueltas” al féretro, porque no dejaron que lo pasearan, que esto si fue posible con otro presidente. Profesora se detiene y dice que si fuera por ella tampoco lo habría hecho” (Registro 4, clase 23/09/2019).

Finalmente, aunque con poca periodicidad, se observaron prácticas entendidas como **cuidados**, los cuales la profesora demostraba tener a la hora de hablar del pasado con los niños. Esto se pudo observar a la hora de referirse a las torturas cometidas en dictadura:

“Nicole ante esto se extiende más largamente y dice que enseñará esto la próxima clase, pero sin detallar las torturas porque ellos son muy niños” (Registro 4, clase 23/09/2019).

También, se advirtió al momento de atender la privacidad de los niños:

“Profesora les dice que la carta que escribirán es personal porque hablarán de sus sentimientos. Por ello quedará en sus cuadernos a diferencia de la carta de la clase pasada escrita a Pinochet” (Registro 5, clase 26/09/2019).

## 2. Posición Infantil

Observándose el lugar de los niños dentro del aula al momento de la transmisión del pasado, se encontraron diferentes formas tanto de participación como de relacionarse con el contenido enseñado, configurándose como demostraciones efectivas de su protagonismo.

Uno de los hallazgos principales fue el **interés** por el contenido como forma de expresión más frecuente por parte de los niños. El interés era manifestado a través de preguntas con la intención de ahondar más en aquello que la docente estaba explicando, demostrando implicación tanto con el pasado como con las repercusiones de éste.

Cuando el interés surgía respecto a hechos del pasado, se encontró un ejercicio de empatía por parte de los niños, ya que varias de sus preguntas las realizaban en función de la vivencia de las personas que los vivieron:

“Rosa hace una pregunta muy interesante sobre qué ocurría entonces con esta medida con las personas que vivían en la calle, si encontraban a alguien en la calle “se la llevaban detenida”” (Registro 5, clase 26/09/2019).

Mientras que cuando las interrogantes que surgían por parte de los niños eran con respecto a las repercusiones del pasado en la actualidad, los estudiantes tendían a preguntarse por sus propias vivencias, buscando entender aquello que les implicaba directamente en relación a lo enseñado:

“Un colegio subvencionado recibe aportes del Estado, pero con un administrador privado”. Manuel consulta “¿qué es este colegio?”, Cristian pregunta “¿qué significa público?” y Manuel vuelve a preguntar sobre si antes se pagaba en los colegios. Rosa consulta si JUNAEB es para todos los colegios, si es parte de estos aportes que hace el Estado” (Registro 8, clase 07/10/2019).

En esta misma línea, se pudo observar como a través del interés e implicación con el pasado, los niños finalmente se pensaban como sujetos agentes a través de entenderse como parte de éste y su devenir en el presente. De esta manera, dentro de las preguntas incentivadas por el interés de los niños se pudo encontrar también preguntas en esta dirección:

“Cristian consulta si los niños le pueden escribir al presidente, Nicole explica que las cartas las reciben los asesores ya que ella tendría muchas cosas que decirle al presidente actual” (Registro 5, clase 26/09/2019).

Otro de los hallazgos tuvo relación a los **comentarios** que los niños realizaban a lo largo de la clase, los cuales se consideraron como aquellos aportes que los niños traían sin estar respondiendo a una pregunta de la profesora, sino que de forma voluntaria. Esta forma de proceder infantil en el aula se encontró con una frecuencia similar a las preguntas de interés.

Se pudo observar que uno de los motivos principales de los comentarios era dar cuenta de una propia interpretación de lo recientemente enseñado por la docente:

“Profesora habla del lanzamiento al mar de los cuerpos de las personas detenidas en estos sitios (incluye en esta revisión el Estadio Nacional) y Manuel refiere a “cuando mueren los peces en el mar”” (Registro 4, clase 23/09/2019).

El otro fin identificado en los comentarios realizados por los niños fue la expresión de sus opiniones personales:

“Al leer el primer material (Libro Queremos ser felices), les muestra los dibujos y el texto escrito, en el que se alude a Lucía Hiriart, profesora aclara que es la esposa de Pinochet, dice que aún está viva y que es “más mala” que Pinochet dice un niño” (Registro 5, clase 26/09/2019).

Por otro lado, cuando se trataba de las **respuestas** que los niños daban a las preguntas de la profesora, al ser éstas últimas generalmente referidas a los hechos en sí mismos, las intervenciones se caracterizaban más bien por atender a un contenido enseñado con anterioridad y que ellos recordaban.

De hecho, un hallazgo importante en relación a la posición infantil dentro del aula es que los niños participaban mayormente de forma voluntaria, siendo en estas instancias cuando

expresaban su opinión, manifestaban interés, realizaban reflexiones, conclusiones e interpretaciones de lo enseñado.

De esta misma manera, los niños también traían **contenido externo** al transmitido por la profesora, el cual era generalmente de fuentes audiovisuales o sitios que habían visitado:

“Ricardo dice que hizo el afiche con un recuerdo de lo que allí está escrito: “me acordé cuando fui al Estadio”” (Registro 7, clase 03/10/2019).

Cabe señalar que las fuentes familiares se encontraron solamente una vez en tanto contenido externo, instancia que además fue impulsada por la profesora, quien invitaba a los niños en más de una ocasión a preguntar a sus familiares sobre cómo recordaban los eventos del pasado, sucediendo justamente después que la profesora relatase una experiencia sobre sus propios familiares:

“Tanto Cristian como Marcelo comentan sobre familiares en el cementerio. En el caso de Cristian cuenta cómo una de sus tías le dice al fallecido que se mueva del ataúd para ella acomodarse mejor a su lado. Marcelo refiere a su tío muerto que está muy en el fondo de la sepultura” (Registro 4, clase 23/09/2019).

La presencia de las familias no solamente se observó de forma escasa en las fuentes externas que utilizaban los niños al momento de participar, sino que también esto se pudo advertir a través de los registros con respecto al material que la docente les solicitaba traer a la clase:

“La mayoría de los grupos lleva más información que parece ser la misma según luego me doy cuenta. En particular la de Salvador Allende es la misma impresión con distinto tamaño de letra. Pregunto a los grupos sobre la fuente de la información y me cuentan que el tío Pedro, el de la oficina, ayudante de Matemáticas ayudó a buscarla. No señalan a sus familiares por ejemplo ni búsqueda autónoma” (Registro 2, clase 05/09/2019).

Lo anterior da pie a uno de los resultados que viene de la mano con el recién planteado, y es que los estudiantes se apoyaban y nombraban en mayor cantidad a los profesores que a sus familias. Esto se puede ver, además de en la relación con la docente a cargo del curso, con los otros profesores, quienes son mencionados como fuentes de apoyo y también a la hora de traer contenido externo a la clase:

“Rosa comenta a propósito de las violaciones a los derechos humanos, los contenidos transmitidos por la profesora Carmen. Esta les enseñó sobre los tipos de tortura en particular la tortura a mujeres con ratas en sus genitales” (Registro 4, clase 23/09/2019).

De la misma forma que les niños mostraban considerar a los profesores como figuras de apoyo y como fuente principal de conocimiento, también se observaron instancias de **construcción entre pares**, es decir, situaciones en las que los niños mostraban tomarse en cuenta a la hora de elaborar el pasado en el contexto de la clase.

Estas elaboraciones que tomaban lugar a través del diálogo, eran de carácter colaborativo y podían darse de diferentes formas y contextos. Una de éstas eran las conversaciones donde, entre dos o más de ellos, debatían sobre el pasado con el fin de encontrar una respuesta específica en forma conjunta:

“Entre Rosa y Ariadne discuten cuando empezó todo esto, la esta, la dictadura”. Sergio agrega que empezó el “11 de septiembre” (Registro 7, clase 03/10/2019).

También se pudo advertir que una de las formas principales de construcción entre los niños se daba con el fin de cooperación, esto podía observarse a raíz de las preguntas que ellos mismos hacían, dando cuenta que los demás atendían a lo que sus pares consultaban, contestando en ocasiones a éstas:

“Ricardo por ejemplo no entiende qué quiere decir “toque de queda” cuando la profesora les habla de la carta sobre el Viejito Pascuero. Cree que el toque de queda es el golpe de Estado. Cristian le dice que es cuando “todos tiene que quedarse en sus casas y no pueden salir hasta las 8” (Registro 5, clase 26/09/2019).

Lo anterior también ocurría a la hora de trabajar en las actividades, donde se advirtió que los niños se ayudaban entre sí a modo de corrección:

“Como Pamela escribe en su afiche algo referido a la “Leyenda”, Rosa la corrige y le dice que la palabra no es Leyenda sino Historia, sin historia no hay futuro, entonces no sería leyenda dice” (Registro 7, clase 03/10/2019).

De igual manera, también colaboraban con los otros en estas instancias con el fin de dar ideas que pudiesen ayudar a sus compañeros en sus trabajos:

“Rosa le da sugerencia a otra niña de escribir en su afiche la frase “lo que hoy día fue lucha ayer fue marcha” (Registro 7, clase 03/10/2019).

De la misma forma en que los niños consideraban a sus pares al momento de elaborar el pasado, se pudo dar cuenta que ellos también tenían presentes a las personas que formaron parte de éste. Esto se advirtió a través de la **empatía** existente en sus discursos a la hora de referirse a ciertas situaciones complejas, reparando en cómo pudieron haberse sentido aquellos que las vivieron.

La empatía de los niños, si bien fue observada en las preguntas de interés y en los comentarios ya mencionados, se encontró también como un elemento presente en sus producciones:

“Relativo a las producciones de los y las estudiantes, Victoria escribe en su cuaderno “tristeza porque les prohibían las cosas y se discriminaba” (Registro 3, clase 09/09/2019).

Por último, se consideró como hallazgo de esta categoría lo que se denominó como **construcción conjunta**, la cual refiere a aquellas instancias en las que surgió un diálogo entre los niños y la docente, pudiéndose observar elaboración colectiva sobre el pasado. En estas instancias se encontró que los niños eran los principales impulsores de estas construcciones, lo cual podía suceder por medio de comentarios y/u opiniones con respecto a lo señalado por la docente:

“Profesora al explicar el tema de los aportes jubilatorios habla de la “pillería de las AFP”. Cristian caracteriza lo que la profesora enseña como que fueron “estafadores” los que crearon las AFP y otro niño dice que finalmente “no recibe eso” que se les ofreció cuando se diseñó el sistema. Profesora menciona el movimiento “Fin a las AFP” y da el ejemplo de la noticia sobre la profesora que está demandando el uso de sus fondos. Dos niños hablan más bien del movimiento de protesta “No más AFP” que es el nombre más preciso” (Registro 4, clase 23/09/2019).

También, a raíz de reflexiones o conclusiones con respecto al contenido enseñado durante la clase:

“Ricardo y Rosa concluyen en voz alta que hay diferentes versiones. Ante esto, la profesora dice que por eso a Pinochet lo evalúan de diversas maneras, aunque varios niños gritan que era “malo”. Cynthia habla que eso se llama “tener distintos puntos de vista”. El hecho no cambia dice la profesora, pero si nuestros puntos de vista” (Registro 8, clase 07/10/2019).

Por último, se pudo observar que los niños impulsaban este tipo de diálogos en el aula a través de las preguntas que realizaban a la profesora:

“Manuel mientras la profesora vuelve a leer las cartas para que los niños y niñas realicen la actividad pregunta “¿por qué la niña dice que (Allende) hizo un gran mal”. La profesora le contesta que eso no lo sabemos en tanto la niña escribió esto, pero no hay mayores explicaciones. Yasna complementa una posible explicación refiriendo la diferencia entre ambos diarios en cuanto a que “quizás (una niña) tenía plata y la otra no”, ya que Allende ayudaba a los pobres. Nicole hipotetiza que quizás Francisca

sentía que Allende favorecía a algunos y no a los de su sector” (Registro 3, clase 09/09/2019).

De manera que se pudo advertir que en los momentos en que este tipo de diálogo surgía en el aula, los niños generalmente no eran invitados a colaborar por la profesora por medio de preguntas o declaraciones, sino que se observa una participación más bien voluntaria por parte de los estudiantes. Era justamente cuando ellos realizaban aportes o preguntas de esta manera, que los diálogos de elaboración colectiva se hacían posibles.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación se preguntó por las formas en las que se posibilita el protagonismo infantil en las dinámicas del aula al momento de la transmisión del pasado conflictivo de Chile, y para ello se propusieron tres objetivos específicos, los cuales se mencionarán a continuación.

El primer objetivo fue describir las **prácticas pedagógicas** de la docente en el aula al momento de la transmisión del pasado conflictivo de Chile. A partir de éste, se puede concluir en base a los resultados, que la docente se apoyaba en prácticas pedagógicas que posibilitaban tanto la configuración de un espacio propicio para el protagonismo y la transmisión, como en otras que le eran de ayuda a la hora de la transmisión del pasado reciente específicamente.

Para la configuración de este espacio, se encontró que la docente utilizaba prácticas directivas de forma recurrente, resultando ser las indicaciones unas de las más utilizadas con los niños. Esto se puede relacionar y sostener con los planteamientos de Giroux (2013), quien entiende la posición de autoridad de los docentes como una cuestión ineludible, por lo que propone el hacerse cargo de ésta como una forma de poder utilizarla a favor de los niños. De este modo, lo observado coincide con lo que plantea el autor, pues éste señala el lugar de autoridad como un potencial medio para moldear espacios en que los niños puedan sentirse seguros y orientados, de manera que exista la posibilidad de analizar los límites entre sus propias vidas y las problemáticas sociales, herramienta imprescindible para el proceso de transmisión.

Esto coincide también con los aportes de Wyness (2013), quien a su vez también entiende las formas de conducción por parte de los adultos como indispensables para el establecimiento de relaciones interpersonales entre adultos y niños que den paso a la agencia infantil, ya que a través de las indicaciones ellos pueden sentirse involucrados en un proceso que requiere de ambas partes para llevarse a cabo.

Lo anterior, va de la mano también con otro de los hallazgos obtenidos, ya que se observó que la docente recurría al uso de aprobaciones y consideraciones hacia los niños al momento de la transmisión del pasado reciente, dando pie a la configuración de la relación de interdependencia entre adultos y niños de la que habla Wyness (2013). Esto resulta de gran interés si se hace énfasis en las consideraciones, las cuales eran utilizadas por la docente para apoyarse en los aportes de los niños a la hora de hablar del pasado, dando cuenta de lo que Lee (2001, citado en Wyness, 2013) aborda como el cuestionamiento de la autonomía de

les adultes, advirtiendo que ellos también requieren de les niñes a la hora de transmitir y construir conocimiento.

Las consideraciones realizadas por la profesora hacia los aportes y producciones de les estudiantes, resultan una demostración significativa de la importancia que tiene el reconocimiento de les niñes por parte de les adultes al momento de pensar en el proceso de protagonismo infantil. Esto coincide con Friedmann (2017), quien propone la comprensión de la niñez como un grupo social particular con sus propias necesidades, como el camino para que les niñes se sientan realmente considerades, y por consiguiente, con mayor libertad para expresarse y proceder en los espacios.

Ahora bien, con respecto a las prácticas docentes utilizadas con el propósito particular de transmitir el pasado reciente de Chile en el aula, a través de los resultados se pudo dar cuenta de la utilización de formas de acercamiento del pasado a les niñes. Esto, por medio de intentos por parte de la docente de fomentar la empatía y conexión con los sentimientos de les niñes al momento que éstos se enfrentasen, tanto con el relato de la misma profesora como con el de los testimonios infantiles utilizados como material didáctico.

Esto toma mayor fuerza en relación a los hallazgos del trabajo de Palma y Albornoz (2022), quienes sostienen que la empatía y la identificación posibilitan a les niñes pensar y elaborar el pasado desde una postura crítica, dando paso a la proyección de éste hacia situaciones de su presente.

Lo anterior concuerda con Zembylas y Beckerman (2008), quienes consideran relevante que en el aula se impulse por parte de les docentes el aprender a ser testigo del sufrimiento del Otro, planteando que a través de ello es que se puede hacer posible pasar del consumo o expectación, a la acción. De manera que la docente del caso, en la misma línea que los autores mencionados, a través de incitar a les niñes a conectar de forma afectiva con les demás del pasado e incluso con su propia experiencia, propició el protagonismo infantil de sus estudiantes por medio de posibilitar su paso de receptores pasivos a participantes activos, cuestión indispensable en el proceso de transmisión.

En relación a la empatía de les niñes con la profesora y su testimonio, ésta era posibilitada mayormente gracias a la práctica denominada como ejemplos en los hallazgos, específicamente en los casos cuyo contenido era a propósito de sus propias vivencias personales. A través de éstos, la docente también conseguía vincular los problemas privados con los sociales, cuestión que Giroux (2013) sostiene como herramienta fundamental para les niñes a la hora de pensarles como sujetos que transforman las elaboraciones recibidas en el aula, lo cual toma especial valor cuando se trata específicamente del pasado y por ende del proceso de memoria. Esta conexión entre lo personal y lo político también era impulsada por la profesora a través de prácticas abocadas a enfaticar en la niñez tanto del pasado como del

presente, haciendo alusión a su cotidianidad infantil y también a los sucesos sociales que han afectado a los niños en Chile.

El énfasis en las fuentes historiográficas infantiles para la enseñanza de la historia, como los diarios de vida infantiles escritos en dictadura, resulta relevante también para advertir el impacto que esta práctica pedagógica puede tener en los niños y el ejercicio de su protagonismo. La docente a través de invitar a los estudiantes a escribir una carta a esos niños del pasado, no solamente estaba propiciando su empatía e implicación, sino que les estaba mostrando que las voces infantiles son un elemento fundamental para testimoniar la historia social (Palma et al., 2022).

Otra de las prácticas docentes encontradas fue el uso de referencias que fuesen de conocimiento para los niños, con el fin de transmitir el pasado, de las cuales se encontraron alusiones a lugares físicos y cotidianos para ellos, eventos que en su momento eran de carácter contingente e incluso la fecha del día en que se impartían las clases. Esto coincide con lo que plantea Barrón (2015, citado en Oteiza, 2018), ya que el autor considera que la práctica pedagógica debe tener en cuenta tanto la institución escolar, como el contexto social y cultural en que ésta se desarrolla especialmente al momento de transmitir el pasado conflictivo.

El segundo objetivo fue identificar **formas de protagonismo infantil** que aparecen en la dinámica del aula, dentro de las cuales se reconocieron especialmente participaciones que daban cuenta del carácter democrático de las relaciones interpersonales dentro del aula, ya que éstas daban pie justamente a la posibilidad de diálogo, reflexión y poder por parte de los niños a la hora de generar comentarios y especialmente preguntas (Giroux, 2013).

En los resultados se encontraron tanto comentarios de los niños a propósito del relato transmitido por la profesora, como aportes de contenido externo a través de los que ellos contribuían a la dinámica del aula. Estos últimos, siguiendo a Giroux (2013), toman especial importancia en tanto manifestaciones de protagonismo infantil, si se comprende que una pedagogía que las propicia tanto en el aula como en el resto de dimensiones sociales, da paso justamente a que los niños tengan la posibilidad de relacionar lo que es enseñado con sus propias experiencias e identificaciones.

Esto resulta clave al momento de refutar la comprensión de los niños como receptores pasivos de la herencia cultural de las generaciones que les preceden, dando cuenta que ellos configuran sus propias versiones del pasado incluyendo elementos de su cotidianidad y cultura popular (Wills, 2011; Wineburg et al, 2007, citados en Palma, 2022).

También, y con mayor frecuencia, se encontraron preguntas por interés, dando cuenta de la vinculación e implicación de los niños en cuanto a las problemáticas sociales a partir del pasado transmitido. Estas preguntas también se identificaron como impulsoras de procesos de construcción conjunta, es decir, entre los niños y la docente, siendo entonces los primeros quienes principalmente motivaban estas instancias, resultando una demostración efectiva de su agencia.

Con respecto a lo anterior, Liebel (2007) plantea a propósito del protagonismo infantil en contextos pedagógicos, que los niños a través de sus propias vivencias y realidades sociales otorgan las luces de lo que necesitan respecto a su aprendizaje, por lo que se puede sostener que en el caso estudiado, los niños manifestaban su protagonismo a través de sus preguntas, las cuales guiaban diálogos de elaboración colectiva en función de sus necesidades e inquietudes. De esta manera, la profesora en cuestión actuaba como facilitadora, pero a la vez como participante de estos procesos, dando cuenta de una relación de carácter interdependiente, que posibilita el ejercicio de la participación y agencia infantil (Wyness, 2013).

Otro de los hallazgos en relación a las elaboraciones colectivas, tuvo que ver con las instancias de construcción entre pares, es decir, solamente entre los niños, cuyos diálogos tenían lugar especialmente con el objetivo de llevar a cabo una actividad o comprender ciertas temáticas. Las construcciones entre pares forman parte del proceso de protagonismo infantil, ya que por medio de ellas se posibilitan procesos de interpretación del mundo adulto a través de modos de cooperación entre los niños, mediante sus propias acciones y producciones (Corsaro, 2011 citado en Pávez y Sepúlveda, 2019). Esto, hace posible sostener que la elaboración conjunta entre los niños, se configura como una manifestación de carácter subversivo que vuelve más sólida su identidad como grupo social (Pávez y Sepúlveda, 2019).

En esta misma línea, tomando en cuenta a Liebel (2007), se puede concluir que dentro del aula y a través de la construcción entre pares, la forma de protagonismo infantil que toma lugar es de tipo espontánea, es decir, expresiones cotidianas creadas por los niños con motivo de resistir a sus propios contextos que relegan su papel a uno secundario.

Por último, abordando las acciones colaborativas entre pares, también se encontraron demostraciones de empatía con los testimonios de niños pertenecientes al momento histórico en cuestión, esto resulta significativo y coincidente con Wyness (2013) quien considera que el hecho de relacionarse con las problemáticas sociales de forma emocional y afectiva implica un ejercicio de autonomía por parte de los niños.

El tercer y último objetivo fue identificar **el lugar que adopta la docente** dentro de la dinámica del aula, cuyos resultados dieron cuenta que la profesora en cuestión a partir de sus prácticas pedagógicas advertía ser consciente de ocupar y efectuar una posición de autoridad en el aula. Lo anterior es pertinente de sostener debido a que la docente se hacía cargo de su lugar de poder, a través de tomar posición (Dussel, 2012) y poner resistencia a la neutralidad docente a la que refiere Raggio (2004).

De esta manera, el lugar de autoridad de la profesora era utilizado con el fin de establecer relaciones interpersonales y de trabajo con los niños, direccionando sus prácticas docentes al fortalecimiento de sus voces por medio del diálogo (Wyness, 2013). Así, la profesora al momento de transmitir el pasado reciente, manifestaba un posicionamiento político claro respecto a éste, el cual era declarado tanto a través de opiniones como de ejemplos con respecto a su vida personal. A través de ello, daba cuenta a los niños que en el espacio se encontraba la posibilidad de expresar tanto su parecer como sus emociones frente al pasado transmitido, logrando por ende que los estudiantes se sintieran con la seguridad para también hacerlo.

Esto se condice con Giroux (2013), quien habla del rol docente como aquella combinación interdependiente entre educadores críticos y ciudadanos activos, dando cuenta que ésta es una labor que implica agenciar de forma creativa las condiciones para que los niños se vean a sí mismos también como sujetos críticos con la posibilidad de ejercer poder en la sociedad.

Lo advertido en relación a la posición docente se configura entonces como una respuesta frente a lo planteado por el trabajo de Toledo y Magendzo (2013), quienes critican el posicionamiento docente en el aula y lo señalan como una forma de adoctrinamiento, comprendiendo a la niñez desde un lugar carente de agencia y capacidad de juicio. Los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran justamente lo contrario, los niños elaboran y configuran su propia versión del pasado más allá de la opinión personal expresada por la profesora en clases, lo que da cuenta de uno de los hallazgos más importantes de este estudio.

Investigaciones en pedagogía de la memoria de los pasados conflictivos en Chile, sugieren que los profesores sean sumamente cuidadosos a la hora de hablar del pasado, evitando comentarios de explícito posicionamiento político frente a éste (Toledo et al, 2011; Toledo & Magendzo, 2013). La profesora del caso estudiado daba a conocer constantemente y de diferentes maneras su postura frente al contenido en cuestión, involucrando sus sentimientos y vivencias personales, a la vez que invitaba explícitamente a sus estudiantes a hacerlo también. Esto hizo posible que los niños se encontraran en el espacio propicio para adueñarse del pasado y desplegar su agencia re-construyéndolo.

Lo anterior permite poner en duda este lugar de los docentes en el que deben tener cuidado frente a sus propias subjetividades, ya que el riesgo en ello es justamente que los niños observen y concluyan que esa es la forma en la que es posible relacionarse con el pasado, desde la distancia y la no pertenencia.

Por otra parte, vale la pena mencionar en relación a los cuidados, que la presente investigación considera que éstos son relevantes en el rol docente con respecto a los niños, pero entendiéndose éstos como aquellas prácticas advertidas en los resultados por la docente. La profesora se preocupaba que la información entregada en clases no fuese demasiado explícita en cuanto a las prácticas de tortura por la edad de los niños, y preservaba la privacidad de sus producciones más íntimas para que éstas no fueran expuestas sin su consentimiento.

Lo anterior se considera relevante respecto al rol docente dentro de la dinámica del aula, ya que éste a través de sus diferentes formas de relacionarse con los niños, tiene la facultad de configurar un espacio que ellos perciban como seguro y cómodo, para poder así trabajar y construir en conjunto desde ahí.

En el caso observado, finalmente sí se pudo advertir lo señalado por la literatura abordada respecto al posicionamiento de los docentes frente al pasado (Giroux, 2013; Raggio, 2004). Esto quiere decir, que considerando que los profesores se enfrentan con un relato que inevitablemente les afecta desde un lugar determinado, el hacerse cargo de lo que opinan y sienten, y manifestarlo dentro del aula, puede abrir una posibilidad para los niños de preguntarse a ellos mismos desde dónde les impacta el pasado.

La docente, a través de un posicionamiento claro y explícito, colaboró para que la dinámica de aula diese paso a los niños a posicionarse como parte activa del proceso de transmisión. Esto puede ser entendido debido a que la profesora, por medio de ello, realizó una demostración que es posible apropiarse del relato y reelaborar el pasado ante los estudiantes.

Este posicionamiento fue apoyado con prácticas docentes que también impulsan la implicación infantil, es decir, la profesora, a través de trabajar con material enfocado en niños del pasado, instando a los estudiantes a empatizar con ellos y realizando ejemplos ligados a su cotidianidad, propició que los niños se vincularan con el pasado transmitido, haciendo posible que ellos se adueñen de éste.

Esto se pudo advertir por medio de las formas infantiles de proceder en el aula, donde las preguntas de interés por parte de los niños predominaban por sobre las que realizaba la

profesora, además de ser éstas las que por lo general impulsaban las construcciones en conjunto, influyendo muchas veces en el curso de las temáticas abordadas en la clase.

En relación a lo anterior, resulta interesante que las preguntas que la profesora realizaba a los niños eran más bien a modo de repaso y en cuanto al contenido mismo, mientras que cuando los niños preguntaban, éstas no eran en esta lógica, sino que fueron justamente denominadas como de interés, atravesando las implicancias de lo enseñado en el pasado como en el presente.

Esta investigación considera a partir de ello, que la profesora por medio de su posicionamiento y prácticas docentes dirigidas, intencionalmente o no, a un acercamiento infantil con el pasado conflictivo, propició que las preguntas de los niños se realizaran en función de ello. De esta manera, si bien la profesora preguntaba por contenidos, también solía ejemplificar con su experiencia cotidiana en el consultorio o con sus familiares fallecidos, dando pie a preguntas de los niños sobre si su colegio era particular o subvencionado, o si ellos podían escribirle al presidente. En otras palabras, la profesora propiciaba la agencia infantil en el aula no a través de sus preguntas, sino que a través de su propio agenciamiento frente al pasado.

Otro aspecto relevante a la hora de concluir refiere a la forma de interactuar de la docente con los niños, la cual estableció una determinada dinámica del aula que posibilitó tanto las elaboraciones en conjunto como aquellas realizadas entre pares, además de otorgar a los niños la facultad de influir, por medio de sus aportes y preguntas, en el curso de la clase. El hecho que la profesora se apoyase en las participaciones de los niños para hablar del pasado, y que permitiese que muchas veces éstas condujesen el diálogo, daba pie a que ellos realmente ocuparan un lugar activo.

Lo anterior, también demuestra que la autoridad, además de ser una posición necesaria e ineludible, puede ser utilizada para posibilitar la agencia infantil, por lo que se puede sostener que no es excluyente un rol director con un reconocimiento por parte de los docentes hacia los niños como parte importante del curso y sentido que pueda tener finalmente una clase. Esto puede mostrar que un rol directivo por parte de los profesores no implica una menor agencia por parte de los niños, incluso al contrario, puede plantearse que una posición de autoridad responsable, que guía y orienta el espacio, facilita tanto su agencia como su participación.

De esta manera, si bien a la niñez se le ha comprendido como apolítica, escuchando sus voces y concibiendo sus formas de participación como imitaciones de las versiones adultas del pasado, resulta importante que socialmente se pueda dar cuenta que, de la mano de adultos que garanticen su reconocimiento y un espacio propicio para ello, los niños analizan

críticamente y se implican afectivamente con los otros que vivieron en el pasado (Palma et al., 2021).

Las elaboraciones memoriales infantiles resultan sumamente importantes en el momento actual de la política chilena, situación en la que el devenir de los niños puede avanzar hacia un lugar de mayor protagonismo si sus voces comienzan a ser consideradas de forma efectiva.

Ahora bien, en cuanto a los alcances de la investigación, se considera relevante tener en cuenta que el hecho de investigar con niños pone en tensión el interés por el protagonismo infantil, ya que si bien el presente trabajo se direcciona hacia la concepción de una niñez productora y creativa, se invisibilizó su participación, al momento tanto de seleccionar los datos como de elaborar los resultados y la escritura del presente documento. Por ello, se plantea la importancia de no desatender este tipo de tensiones cuando se trata de investigar, trabajar y aproximarse hacia el protagonismo infantil desde una posición adulta.

## REFERENCIAS

- Abarca, M., Ortega, A., & Villafaena, M. (2012). Propuestas para la construcción de memorias contrahegemónicas en la sala de clases: el uso de la perspectiva de la historia del tiempo presente en la enseñanza de la historia reciente de Chile. *Nuevas Dimensiones*, 1(3), 99-124. <https://doi.org/10.53689/nv.v1i3.28>
- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Posgrado y sociedad*, 9(2), 32-57.
- Batallán, G., & Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@ y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de antropología social*, (28), 85-106.
- Brzovic, D. (2018). De la crítica al tratamiento mediático a la niñez, a la promoción del protagonismo infantil en la comunicación popular. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 12(1), 9-31.
- Chang, S. & Henríquez, K. (2013). Adultocentrismo y ciudadanía infantil. *Dos discursos en conflictos para la convivencia*. CLACSO, (45),1-18.
- Cussiánovich, A., & Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Save the Children Suecia.
- Esteban, M., Crespo, F., Novella, A., & Sabariego, M. (2020). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Friedmann, A. (2017). Protagonismo infantil. En A. Lovato, C. Prestes y R. Franzim (Eds.), *Protagonismo Infantil—a potência de ação da comunidade escolar* (pp.40-44). Ashoka/Alana. [https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF\\_Protagonismo\\_PORTUGUES\\_v3.pdf](https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_v3.pdf)
- Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. En B. Abegglen y R. Benes (Eds.), *Seminario La Participación de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas* (pp. 85-104). Actas del Seminario en <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>.
- Gallego, A. (2015). Participación infantil...Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>

- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17(2), 13-26.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Halbwachs, M. (2011): Memoria colectiva y memoria individual. En *La memoria colectiva* (pp. 67- 95). Miño y Dávila.
- Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor.
- Haye, A., Manzi, J., González, R., & Carvacho, H. (2013). Teorías infantiles del golpe de Estado en Chile 25 años después. *Psykhe*, 22(2), 67-81.
- Hedrera, L., & Álvarez, C. (2018). Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 961-977.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Lay, S., Araya, E., Marabolí, C., Olivero, G., Santander, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
- Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Las Monografías del Experto. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. *Participación infantil y juvenil en América Latina*, 113-145. En [https://www.sename.cl/wsename./otros/Paternalismo\\_manfred\\_liebel.pdf](https://www.sename.cl/wsename./otros/Paternalismo_manfred_liebel.pdf)
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140.
- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. González. *Enseñanza de la historia y Memoria Colectiva* (pp. 277-296). Paidós Educador.
- Olivari, A. (2019). Tramas de memoria local, presente y cotidianidad en la transmisión intergeneracional. El caso de un “barrio crítico” de Santiago de Chile. *Revista de Antropología Social*, 29(1), 63-76. <https://doi.org/10.5209/raso.68462>
- Oteiza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, (1), 112-160.

- Palma, E. (2017): *Construcciones memoriales del pasado reciente de Chile en la institución escolar. Un estudio de casos en escuelas primarias*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO, Sede Argentina].
- Palma, E. (2022). *Narraciones sobre el pasado reciente de niños y niñas escolarizadas en Santiago de Chile*. Monografía presentada en Workshop Memoria e Historia Reciente (10 de mayo a 12 de julio 2022).
- Palma, E., Albornoz, N. (2022). Between Identification and Empathy to Elaborate the Difficult Past: An Experience of Debate in the Classroom with Chilean Children. *Journal of Peace Education*. 10.1080/17400201.2022.2039599
- Palma, E., Feliú, S., Riveros, M. (17-19 de noviembre de 2021). *Protagonismo infantil y conflicto político: Una experiencia en el aula con niños escolarizados de Santiago de Chile*. VI Simposio Internacional Encuentros etnográficos con niñas, niños y jóvenes en contextos educativos y III Simposio Internacional de Investigaciones cualitativas con participación de niñas, niños y jóvenes, Santiago.
- Palma, E., Reyes, M. J., & Albornoz, N. (2022). Narrar para testimoniar el presente: cartas de niños y niñas de Santiago de Chile durante el estallido social de octubre de 2019. *Revista Tempo e Argumento*, 14(36).<http://dx.doi.org/10.5965/2175180314362022e010x> (WOS)
- Pavez, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.
- Peña, N. (2017). Los niños y las niñas, ¿ sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias imágenes*, 16(2), 228-241.  
<https://doi.org/10.14483/16579089.12268>
- Piper, I., Fernández, R., & Íñiguez, L. (2013). Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo. *Psykhé*, 22(2), 19-31.
- Portelli, A. (2013). Sobre los usos de la memoria: memoria-monumento, memoria involuntaria, memoria perturbadora. *Sociohistórica*, (32).
- Raggio, S. (2004): La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clio y Asociados*, 5, 1-16. Recuperado de [www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/.../ensenanza-pasadoreciente.pdf](http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/.../ensenanza-pasadoreciente.pdf)
- Reyes, M. (2008) Generaciones de Memoria: Una dialógica conflictiva. *Revista Praxis, Universidad Diego Portales*, 15, 93-104.
- Reyes, M. (2015). Construcción de políticas de memoria desde la vida cotidiana. *Psicología & Sociedade*, 27(2), 341-350. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p341>

- Reyes, M., Cornejo, M., Cruz, M., Carrillo, C., & Caviedes, P. (2015). *Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias acerca de la dictadura militar chilena. Universitas Psychologica, 14(1)*, 255-270.  
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.dicm>
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación, (71)*, 109-135.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit, 13(13)*, 71-78.
- Serrano, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la traducción cualitativa en la investigación social*, 93-124.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp.154-197). Gedisa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Todorov, T. (2000): *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Toledo, M.; Magendzo, A. & Gazmuri, R. (2011): Teaching recent history in countries that have experienced human right violations: case studies from Chile. *Perspectives in Education, 29(2)*, 19-27.
- Toledo, M. y Magendzo, A. (2013): Golpe de Estado y dictadura militar: Estudio de un caso único de la enseñanza de un tema controversial en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana, Santiago, Chile. *Psykhé, 22(2)*, 147-160.
- Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society, 25(5)*, 347-358.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (15)*, 217-234.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario*. Paidós.
- Wyness, M. (2013). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood, 20(4)*, 429-442.
- Zembylas, M. y Beckerman, Z. (2008): Education and the dangerous memories of historical trauma: narratives of pain, narratives of hope. *Curriculum Inquiry, 38(2)*, 125-154.



