



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT20: Antropología, memoria y performance. Un debate en torno a la educación, las producciones estéticas, y los derechos humanos

Contar para elaborar: cartas de niños chilenos durante el estallido social 18 O

Evelyn Palma F., Universidad de Chile, evelepe@uchile.cl

Ma. José Reyes A., Universidad de Chile, mjrandreani@u.uchile.cl

Natalia Albornoz M., Pontificia Universidad Católica de Chile, natalbmu@ug.uchile.cl

Resumen

Este trabajo presenta un análisis de las construcciones narrativas de niños escolarizados sobre la historia reciente de Chile en el contexto del estallido social de inicio el 18 de octubre de 2019. Se realizó en noviembre de 2019 una experiencia de escritura de cartas con 56 estudiantes de entre 11 y 14 años en dos escuelas primarias de la ciudad de Santiago. Los principales hallazgos de la actividad señalan que los estudiantes se expresan como voces autorizadas para narrar el acontecimiento que irrumpió en la sociedad chilena. En sus cartas expresan evaluaciones éticas sobre lo acontecido que les permiten comprender los sucesos por situaciones contingentes y estructurales. Algunos estudiantes logran articular los hechos del presente (las demandas sociales, las violaciones a los Derechos Humanos) con la herencia de la dictadura cívico militar, señalando similitudes entre ambos sucesos. Estos hallazgos permiten afirmar que los niños son voces valiosas para la elaboración de la historia del presente.

Palabras clave: *historia del presente, testimonio y narración; protagonismo infantil.*

Introducción

Las condiciones en que se despliega la existencia material y subjetiva de los niños son temas de interés para las ciencias sociales y en particular en contextos históricos como crisis políticas, catástrofes sociales y económicas. Conflictos armados, desplazamientos forzados y guerras son algunos escenarios en los que la infancia ve desplegada su existencia vital en distintos lugares del orbe. En estos contextos, el acceso a derechos básicos como salud, educación y vivienda se ve fuertemente afectado para la infancia (Kadir et al, 2019), padeciendo los efectos de la violencia tanto como víctimas indirectas como directas de los conflictos (Rodríguez & Sánchez, 2012).

Los niños se ven expuestos al estrés que tales situaciones generan en sus cuidadores (abuso, negligencia y exposición a violencia secundaria) (Saile et al, 2014), y como víctimas directas pueden sufrir lesiones físicas, malestares psicosomáticos y trastornos psicológicos (Rashid, 2012). De este modo, los niños corren un mayor riesgo de sufrir diversas formas de violencia asociadas a la violencia política, incluidos el abuso y la negligencia, la violencia comunitaria y escolar, por lo que la alteración de los acuerdos sociales debido a los conflictos, afectan su salud y bienestar integral.

El 18 de octubre de 2019 en diferentes ciudades de Chile inició una serie de manifestaciones populares conocidas como "Estallido social". Los participantes de esta revuelta popular exigían el reconocimiento de los derechos sociales y económicos frente al modelo neoliberal implementado durante la dictadura cívico militar (1973- 1990) y sostenido por los gobiernos de la transición democrática (1990 a la fecha). Durante las masivas jornadas de protesta, el gobierno de Sebastián Piñera perpetró numerosas y graves violaciones de los derechos humanos.

Según datos del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) a octubre de 2020, de más de tres mil víctimas se interpusieron 468 querrelas con víctimas menores de 18 años, siendo 47 de ellas menores de 12 años. En los niños y jóvenes visitados en centros policiales se observó el uso excesivo de la fuerza en la detención, la tortura

y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes, y el acoso o violencia sexual, lesiones por armas de fuego, incluyendo víctimas de lesiones oculares (Universidad Diego Portales, 2020).

Frente a este panorama nos preguntamos cómo les niños chilenos comprenden tal acontecimiento de la historia del presente en el contexto de enseñanza del pasado reciente. Así, la pregunta que guía este texto es cómo estudiantes de sexto año básico elaboran este presente convulsionado a través de un dispositivo de escritura registrando e historizando los acontecimientos en una trama relacionada con el pasado difícil enseñado en la escuela.

La historia del presente y la narración

Los acontecimientos históricos pueden ser pensados como sucesos que irrumpen de manera novedosa la regularidad e instalan una diferencia en el devenir. Desde la historia del tiempo presente, sin embargo, los acontecimientos son comprendidos como el índice de procesos sociales y económicos de amplio alcance temporal (Braudel, 1970). Cuando estos hitos refieren a la violencia del Estado hacia sus ciudadanos, el carácter persistente de este pasado, debido a la imprescriptibilidad de los crímenes, impregna el presente y genera un régimen de historicidad presentista en su construcción (Hartog, 2007).

Testimoniar como memoria viva estos eventos permitiría hacer inteligible lo sucedido, insertar el acontecimiento en una trama temporal y simbolizar cuando “el imaginario lo invadió todo” (Rousso, 2018, p.199). Relatarnos a nosotros mismos y a los otros la experiencia disruptiva, permite configurar marcas en el tiempo, generar una trama de lo acontecido, y con ello elaborarla (Ricoeur, 2008). Contar la experiencia implica estar situados temporalmente y por lo tanto con capacidad de historizar lo que nos ocurre y lo que vivenciamos en el contacto con los otros. Narrar supone estructurar una historia, conocer sus elementos y tener la habilidad de transmitirla a otros (Whiterell, 1998).

Si las experiencias son dolorosas, la narración ayuda a mediar el sufrimiento, articulando aspectos racionales y emocionales, historiográficos e imaginativos, lo social y lo privado (Nofal, 2006; García, 2015). En el caso de los niños, la narración

permite abordar temas difíciles (Damico & Amol, 2008), tramitar lo desconcertante u ominoso, habilitando la apropiación de la experiencia, “abrir los ojos”, como un atajo ante temas conflictivos e imaginar y construir un mundo en otro lugar (Kairuz, 2020). Apropiaciones de lo doloroso han sido documentadas gracias a diversas ilustraciones y narraciones que niños nos han legado en condiciones de emergencia social (Castillo, 2015). Los diarios de vida escritos por niños han agregado complejidad a las descripciones de la historia oficial protagonizadas por el mundo adulto (Sosenski, 2018). En estas producciones apreciamos procesos de historización personal, de construcción de posiciones identitarias y de producción de la misma experiencia de lo infantil, configurándose como ejercicios políticos por parte de niños a propósito de su exploración del mundo social (Llobet, 2018). En el caso de la escritura de cartas, el ejercicio epistolar permite construir una alteridad ante la que confidenciar lo que ocurre en el espacio íntimo, interpretar mandatos parentales y denunciar transgresiones sociales, a través de la elaboración de enunciaciones como forma de resistencia (Castillo et al, 2018).

La experiencia de escritura de cartas

La experiencia que realizamos fue la escritura de cartas a niños extranjeros sobre la historia reciente de Chile en dos escuelas primarias urbanas de Santiago vinculadas con lugares de memoria sobre el pasado reciente. En ambas escuelas estamos investigando los contenidos, las fuentes y temporalidades con las que los estudiantes elaboran el pasado conflictivo.

Durante el segundo semestre de 2019 (agosto a octubre) se observaron clases de la unidad “Quiebre y recuperación de la democracia”, conmemoraciones sobre el pasado reciente y una visita pedagógica a sitio de memoria. Estas observaciones permitieron conocer el ejercicio didáctico de transmisión del pasado difícil a través de diversos dispositivos: exposición de contenidos, entrevistas realizadas por los niños a sus abuelos y padres, cuentos de homenaje a una detenida desaparecida, películas sobre niños durante los años 70, y producciones culturales infantiles de niños que vivieron en dictadura.

Estos productos fueron mediados por dos docentes de Historia y Ciencias Sociales, ambas mujeres, de 28 y de 38 años, respectivamente. Además de enseñar desde la historiografía, señalaron la empatía con el dolor de los otros del pasado, la comparación reflexiva de los contextos y el valor de la democracia actual. En este marco, los estudiantes fueron convocados a analizar y escribir cartas para aprender sobre el pasado: en la escuela A produjeron “Cartas a niños del futuro” y analizaron cartas y producciones infantiles del pasado; en la escuela B, redactaron cartas a niños chilenos que vivieron como testigos y víctimas de la dictadura y cartas a Augusto Pinochet. En tal contexto ocurrió el estallido social de octubre de 2019.

Para elaborar este acontecimiento se realizó una experiencia de escritura de cartas a niños en el extranjero. En noviembre, contactamos a través de redes personales a adultos de otros países con el fin que sus hijos o estudiantes enviaran a niños chilenos cartas escritas o mensajes de audio en los que contaran desde su perspectiva infantil los acontecimientos más importantes de los últimos años en su país y preguntaran a los estudiantes chilenos sobre nuestra historia. Recibimos audios de dos niñas argentinas de 13 años, y dos cartas de niños de Francia y Sudáfrica de 9 y 12 años respectivamente. Con ello, a fines de noviembre de 2019 invitamos a los estudiantes a contar a estos niños lo que ha pasado en Chile “en los últimos cincuenta años”. En la escritura de cartas participaron 56 niños, entre 11 y 13 años.

Luego de nuestra lectura, transcripción y edición, redactamos y diseñamos una carta síntesis que fue enviada a los niños remitentes en Argentina, Francia y Sudáfrica. Para efectos de esta ponencia, analizamos estos textos escritos de los niños. La sistematización se apoyó con el software Atlas Ti 8. El análisis nos permitió conocer la elaboración que los estudiantes realizaron sobre el estallido social de octubre 2019 a través de tres ejes que se desarrollarán a continuación: posición de habla de los niños frente a los acontecimientos, juicios éticos a los hechos y acciones del pasado y del presente y temporalidad para describir la relación pasado-presente.

Resultados

Los niños en sus producciones escritas describen los diversos sucesos ocurridos durante el mes inicial de las protestas callejeras. Señalan el malestar ciudadano previo contra el gobierno en particular de los jóvenes y las personas de la tercera edad, así como la masividad de las manifestaciones populares en las avenidas principales de la ciudad y los desórdenes públicos y saqueos en sus barrios. Conocen de las masivas violaciones a los derechos humanos perpetradas por policías y militares, solidarizan con las víctimas y sus familias, en particular con los mutilados por trauma ocular, fenómeno represivo que caracterizó el actuar de estos agentes estatales.

Posiciones de habla

Un eje transversal en las cartas producidas por los niños, es su implicación subjetiva respecto a lo que estaba aconteciendo en el país: involucrarse, ser partícipe, comprometerse ante alguna situación, refiere a responder a una niña que les ha escrito previamente contando sobre su país y preguntándoles sobre qué ha pasado en Chile los últimos 50 años. Una de las primeras señas de esta implicación es la forma de presentación desde la autoría. Así será usual que comiencen aludiendo a su nombre y a su edad, y en algunos casos, a su inscripción territorial a escala nacional o a escala local –“Hola me llamo Diego, tengo 11 años” (Escuela A, Diego, 11 años); “yo vivo en Santiago, comuna de la Pintana” (Escuela A, Joaquín, 11 años). Se enuncia desde un nombre propio, desde una edad particular y desde un territorio al que se pertenece.

Las intensidades de la implicación subjetiva varían según las posiciones de habla que los niños configuran desde sus relatos, distinguiéndose la de cronista/historiador, la de testigo, y la de protagonista. Desde la posición de cronista se describe aquello que está aconteciendo a través de hechos y acontecimientos, y en momentos se aventuran explicaciones respecto a su explicación. Se habla desde el lugar donde acontecen los hechos, pero a la vez con la distancia necesaria para que el relato tome el tono de descripción más que de valoración ética y/o política de aquello que acontece: “te voy a contar lo que está

pasando en Chile. Los Carabineros están disparando a la gente con perdigones y le disparan por estar manifestándose” (Escuela A, Francisco, 12 Años).

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

Otra de las posiciones que se configuran en el relato es la del testigo. Es una posición más implicada subjetivamente, no solo se describe aquello que sucede, sino que la narración toma el tono de un testimonio al incorporar una valoración afectiva, empática y ética con el otro. Dichas cartas, a la vez, operan como denuncia de lo acontecido, es decir, apuntan a lo que los niños distinguen como inequidades, injusticias, transgresiones y violencias en nuestro presente: “aquí está quedando la embarrada¹, que Piñera no quiere renunciar [...], están saqueando todo, están matando gente, han asesinado los militares a gente aquí, cuando salieron a la calle, que eso po, está quedando la embarrada” (Escuela B, Benjamín, 12 años)

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

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

Aludir a un “nosotros” alude a ser parte y perteneciente a algo que trasciende la propia individualidad, e incluso, la propia generación. Este “nosotros” implica a las generaciones antecesoras, desde las cuales dan un sentido a la acción realizada –

¹ embarrada: caos, desorden.

por ejemplo “la lucha”. Para ello, se requiere empatía y afectación hacia sus experiencias, forma de vinculación que se destaca en muchas de las cartas.

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

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

Es muy interesante me gusto tu carta ojala podamos abla otro dia y aora los metros ay que pagalor 30 pesos osea monedas se despide tu amigo (Escuela A, Gonzalo, 11 Años).

Adam te cuento que en mi país está pasando lo mismo que en tu país (Escuela A, Sandra, 12 Años).

Juicios ético-morales

En las cartas analizadas emergen juicios sobre lo acontecido con distintos grados de complejidad. Algunos de estos juicios corresponden a evaluaciones del momento a partir de emociones o sentimientos vivenciados por los niños. Otros juicios incorporan un análisis de aspectos económicos y sociales como condiciones causales de los acontecimientos del presente, tanto contingentes como estructurales. En todos los casos, es posible inferir distintas nociones de lo justo o injusto.

Un primer grupo de fragmentos en que se puede inferir una noción de lo justo para los niños es la definición de condiciones empobrecidas de algunos grupos sociales en particular los pensionados, la tercera edad: “bueno empezaron a hacer protestas

porque aumentaron el pasaje del transporte público a \$30² más, luego empezaron a tomar conciencia de que casi todos los chilenos ganaban una mugre de plata” (Escuela B, Francisca, 11 años)

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

Porque no puede ser que la gente se saque la cresta³ trabajando por un salario mínimo que no vale la pena, bueno eso no es por lo único que protestan, pero está bien porque si nadie hace algo ahora ese salario mínimo nos va a tocar a nosotros (Escuela B, Victoria, 11 años)

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

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

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

² \$30: valor del alza del pasaje del transporte que originó el malestar social.

³ sacarse la cresta: sacrificarse

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

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

Finalmente, un tercer grupo de fragmentos, aluden a lo justo o injusto, en términos de desigualdad principalmente económica estructural: “Mi nombre es Sergio vivo en la comuna Florida y en Chile siempre ha habido desigualdad. Te cuento desde cuando empezó este problema, la gente estaba aburrída de que subieran los pasajes de las micros, metro” (Escuela B, Sergio, 12 años).

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

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

Temporalidad

Sobre la temporalidad esto se comprenderá en el modo en que los niños sitúan los acontecimientos en la dimensión de la historicidad. Para ello algunos niños describen el comienzo del acontecimiento y su irrupción como un evento aislado y único, mientras que para otros el acontecimiento se relaciona con eventos anteriores

de la historia nacional, en particular con lo aprendido en el aula sobre el pasado difícil.

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

Los niños sitúan el inicio de las protestas a través de la ubicación temporal de acontecimientos en tanto hitos. Para ello usan el verbo “comenzar” (“todo comenzó por el alza del metro” (Escuela A, Roxana, 12 Años)). Algunos niños sitúan el inicio de la revuelta con una acción de la autoridad, en particular del Presidente de la República: “el presidente “Sebastián Piñera” sacó a los milicos y ahí comenzó todo el desastre” (Escuela B, Pamela, 11 Años) y desde esa articulación elaboran explicaciones causales para referir su comprensión de lo ocurrido. Otros niños sitúan el inicio de la crisis cronológicamente, identificando que “en el día 30 de octubre comenzó la protesta de los pasajes” (Escuela B, Noelia, 13 Años). Esta cifra si bien no es correcta permite hipotetizar que su uso se debe a la condensación del lema “30 pesos, 30 años”, que aparece como una de las primeras consignas en las movilizaciones de octubre de 2019.

Los hablantes también sitúan la fecha de escritura de la carta en tal acontecer y distinguen ese presente inmediato del pasado cercano de un mes “ahora 25-11-19 se puso más tranquilo, solo protestaban” (Escuela B, Julieta, 12 Años). Sobre esta distinción (“se puso, solo protestaban”) pareciera que el estallido social hubiese tenido distintas características según la ocurrencia de los días. Aquí es interesante referir como un gran acontecimiento es percibido y narrado por los niños, si es que este tiene fases, momentos y cómo ellas se narran a propósito del momento en que lo experimentan, testifican o narran.

Ahora bien, solo una niña indica que estos hechos son novedosos ya que no cuenta con conocimiento de su ocurrencia en momentos anteriores: “esta es la primera vez que pasa” (Escuela B, Noelia, 13 años). Varios niños señalan que los hechos del presente se parecen o son similares a hechos del pasado nacional, situando este pasado en dos momentos. Por un lado, refieren situaciones de larga data que podríamos asociar a una memoria larga de diferencias sociales, y por otro, relacionan los hechos del presente con la violencia estatal de la dictadura cívico militar.

Para abordar tal relación refieren como el origen de esta violencia “la época de Pinochet” (Escuela B, Yasna, 11 años) con inicio en 1973 (“Esto empezó en 1973 en Chile cuando bombardearon La Moneda”, Escuela B, Jorge, 11 Años). Los eventos del presente son una repetición de aquellos hechos tanto respecto a sus transgresiones como a sus responsables “con el Pinochet y Piñera” (Escuela A, Danilo, 13 Años), “está pasando lo de 1973 el golpe del estado (...) con Piñera es parecido en 1973 el golpe del estado (Escuela B, Felipe, 14 años). Ambos agentes individuales son situados en un continuo temporal de autoritarismo (“en esos años hubo otro régimen militar”, Escuela A, Marisol, 12 Años), interrumpido por el período democrático: “esto comenzó el 1973 y terminó el 1990 hasta ahora que llegó S. Piñera” (Escuela B, Karina, 11 Años).

Sobre estos actos de violencia estatal, los niños identifican asesinatos, violaciones, arrestos y personas desaparecidas a lo largo de medio siglo “por cincuenta años” (Escuela B, Víctor, 12 años). Los niños se impresionan con la repetición de situaciones que creían ya no ocurrían y que aluden a la comparación entre dictadura y democracia: “yo creí que eso ya se acabó, pero ahora estoy viendo muchas personas con un ojo” (Escuela B, Yasna, 11 años). Esta diferencia, sin embargo, les permite situar comparaciones y distinguir regímenes y sus actos de transgresión a la ciudadanía: si bien los militares fueron enviados a las calles para controlar, en el pasado esta acción contra la población civil fue más extrema: “aquí están disparándole no más (...) ahora te arresta no más” (Escuela B, Benjamín, 12 años).

La temporalidad además de situar los hechos y permitir su comprensión en una trama histórica, permite avizorar posibles soluciones a la crisis que testimonian en

las cartas: por un lado, un niño además de relacionar los eventos, opina que con un mandatario del pasado se solucionarían los problemas del presente, incorporándose para ello en un “nosotros”: “nos hace falta como un mini Salvador Allende para que pare todo esto” (Escuela A, Francisco, 12 años). Por otra parte, una niña relaciona pasado, presente y futuro, en función de la agencia colectiva de la ciudadanía: la hablante articula los hechos del pasado sobre cómo se decidieron las pensiones y el salario mínimo y las consecuencias de esta medida en sus ascendientes. Tal situación a su vez podría afectarla a ella en el futuro “ese salario mínimo nos va a tocar a nosotros (...) y yo no quiero sacarme la mugre para ganar algo que no te alcanza para vivir” (Escuela B, Victoria, 12 años) por lo que la situación tiene que ser modificada en el presente gracias a la acción de protesta ciudadana. Algo similar señala otra niña quien indica que si bien en Chile “estamos pasando por algo muy difícil” (Escuela A, Daniela, 11 Años) esto es porque la ciudadanía está luchando por sus derechos.

Conclusiones

Los hallazgos de esta experiencia de producción de narraciones nos permiten indicar que los niños se posicionan como narradores activos de este acontecimiento histórico experimentado en Chile y que ha tenido repercusiones de orden político hasta el día de hoy. Reconociendo el impacto subjetivo del estallido social como evento, los niños logran narrarlo a otros a través de diversas posiciones de habla, juicios éticos y construcciones temporales que contribuyen a contar y elaborar la violencia institucional a la que se vieron expuestos como espectadores y protagonistas durante los inicios del estallido social del 18O.

Pese a la cercanía temporal y espacial del evento que podría dificultar la tramitación subjetiva de la experiencia, los niños pueden evaluar lo acontecido a partir de ciertos referentes históricos y sociales y también desde su propia experiencia de clase. Esto no es obvio, especialmente considerando la edad y el carácter reciente de los hechos presenciados durante la crisis.

Tales referentes fueron transmitidos en el aula y permitieron situar el evento en una trama temporal de la historia larga, pero también reciente del país. Gracias a

diversos ejercicios de acercamiento a fuentes historiográficas, les niños emitieron juicios sobre los sucesos, situando explicaciones posibles a lo sucedido. Para ello transitan entre la emoción inmediata y el análisis político de la sociedad en la que viven. En tal ejercicio se ubicaron frente al acontecer desde diversas posiciones de habla y de escritura. Posiblemente la invitación a compartir esta experiencia con otros protagonistas de su misma generación, pero en otra locación territorial (un niño extranjero) posibilitó el despliegue de la palabra y por lo tanto de su testimonio (Laub, 2002)

Gracias a estos hallazgos podemos apreciar el valor del dispositivo de producción de cartas configurado desde el espacio escolar como espacio público de escucha de la subjetividad infantil. Éste habilitó que los niños tramitaran las representaciones que construyen sobre la realidad, sus dilemas y temores, pero también imaginaciones y esperanzas. Así es de vital relevancia para las ciencias sociales la investigación con niños situada en sus territorios para comprender las nociones y prácticas que ellos despliegan a propósito de las situaciones de crisis política como fue el Estallido social del 18O. Estas narraciones y lo que en ellas se enuncia podrían iluminar estrategias de acompañamiento desde las políticas públicas a sus necesidades en espacios públicos como la escuela, centros de salud y espacios comunitarios frente a las consecuencias psicosociales de la violencia estatal pasadas y presentes.

Agradecimientos

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

Referencias bibliográficas

- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Castillo, P. (2015). *Infancia en dictadura: niños y niñas como testigos: sus producciones como testimonio*. Colectivo Infancia y memoria.
- Castillo, P., Roselló, M. & Garrido, M. (2018). Paisajes, territorios y lugares de la niñez chilena durante la dictadura. *Secuencia*, edición especial, 119-152.

- Damico, J. & Amol, L. (2008). Using testimonial response to frame the challenges and possibilities of risky historical texts. *Children's Literature in Education*, 39, 141–158.
- Garcia, L. (2015). Memoria e imaginación: Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). *El Taco en la Brea*, 80-118.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Kadir A, Shenoda S, Goldhagen J (2019) Effects of armed conflict on child health and development: A systematic review. *PLoS ONE*, 14(1): e0210071. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210071>
- Kairuz, M. (2020). Elogio de la oscuridad. Crecer es morir un poco. *Diploma Superior en Culturas y Narrativas para la Infancia y la Juventud*. FLACSO Argentina.
- Laub, D. (2002). Testimonies in the Treatment of Genocidal Trauma. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 4, 1, 63-87.
- Llobet, V. (2018). Protagonismo y experiencia infantil. En P. Castillo y A. González, *El diario de Francisca 11 de septiembre de 1973* (pp. 41- 48). Hueders.
- Nofal, R. (2006). Literatura para chicos y memoria: colección de lecturas. En E. Jelin y S. Kaufman (Comp.) *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 11- 129). Siglo XXI.
- Rodríguez C, Sánchez F. (2012). Armed conflict exposure, human capital investments and child labor: Evidence from Colombia. *Defence and Peace Economics*. 23(2):161–84.
- Rashid J. (2012). An analysis of self-accounts of children-in-conflict- with-law in Kashmir concerning the impact of torture and detention on their lives. *International Social Work*, 55(5):629–44.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rouso, H. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente, lo contemporáneo*. Editorial Universitaria.
- Saile R, Ertl V, Neuner F, Catani C. Does war contribute to family violence against children? Findings from a two-generational multi-informant study in Northern

Uganda. *Child Abuse Negl.* 2014; 38 (1):135–46.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.007>

Sossenski, S. (2018). Un diario infantil como fuente para la historia. Consumo y producción escrita. En P. Castillo & A. González, *El diario de Francisca 11 de septiembre de 1973* (pp. 29- 40). Hueders.

Valenzuela, E., Fernández, J. & Robinson, C. (2021). “No eran 30 pesos, eran 30 años”. A 30 años de la ratificación de la Convención Internacional sobre Derechos del Niño. En Centro de Derechos Humanos, Universidad Diego Portales, *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2020* (pp 367- 413). UDP.

Whiterell, C. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En H. Mc Ewan & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.72- 85). Amorrortu.