TRAYECTORIAS PROFESIONALES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PASADOS TRAUMÁTICOS DE CUATRO MAESTROS QUE LIDERAN EXPERIENCIAS DE EDH Y MEMORIA EN CHILE Y COLOMBIA (2005-2015)

Tesis Doctoral para optar el título de

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presentada por

NOEMÍ PÉREZ MARTÍNEZ

DIRECTOR

Dr. JORGE JAIRO POSADA ESCOBAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD

2022

A Víctor mi compañero de vida, complice de sueños y proyectos.

A Camila por comprender y tolerar mis ausencias.

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo Victor y mi hija María Camila , porque sin su apoyo, amor y comprensión no hubiese sido posible salir avante en esta aventura por los distintos intersticios del conocimiento que ocuparon largas horas y días de esfuerzo y dedicación. A mi familia que con sus palabras de aliento, brindaron un apoyo importante en en los tiempos en donde la esperanza parece desfallecer.

A mi director Dr. Jorge Posada por su permanente acompañamiento y guía en este importante proceso formativo, por creer en mis ideas, respetar mis decisiones, por las palabras de aliento en los momentos difíciles y sus permanentes aportes académicos que posibilitaron culminar el proceso investigativo.

A las Doctoras Graciela Rubio y Martha Cecilia Herrera y el Doctor Elkin Agudelo, por los valiosos aportes a través de los comentarios, observaciones y sugerencias desde el lugar de evaluadores, los cuales fueron claves en el proceso de repensar el trabajo. A los maestros Ximena, Cristobal, Wilson y Natalia por abrirme la puerta y permitirme entrar a conocer sus experiencias de vida, sus ideas y prácticas comprometidas con la transformación social de la niñez y la juventud en tiempos convulsos.

A la Secretaria de Educación del Distrito por el apoyo económico y en tiempo para llevar a buen término el proceso formativo. A todos y todas las personas que se constituyeron en redes de apoyo en este importante trayecto de mi vida.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACION 9

PRIMERA PARTE 12

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN PROBLEMATIZADORA 14

1.1. Historia del pasado reciente en Chile: de una cruenta dictadura a una concertación de partidos por la democracia 14

1.1.1. Gobierno de Salvador Allende y crisis del proyecto político de la Unión Popular 16

1.1.2. El Golpe militar y la dictadura de Pinochet 18

1.1.3. El Plebiscito de 1988 24

1.1.4. Redemocratización 26

Tabla 1. Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia 1990-2010 31

1.2. Historia del pasado reciente en Colombia: el largo e interminable conflicto armado interno 47

1.2.1. Nombrando lo innombrable 50

1.2.2. Orígenes, causas y expansión del conflicto armado interno 51

1.2.3. El recrudecimiento del conflicto armado (1996-2005) 52

1.2.4. El Plan Colombia, una clara injerencia de Estados Unidos en el Conflicto Armado 54

1.2.5. Política de Seguridad Democrática: la salida militar al conflicto armado 58

1.2.6. Reacomodación del conflicto armado. Las negociaciones y desmovilizaciones de las AUC. Irrupción de la parapolítica (2005-2012) 61

1.2.7. La parapolítica como expresión de la Captura y la Reconfiguración Cooptada del Estado por parte del paramilitarismo 64

1.2.8. Captura y Reconfiguración Cooptada del Estado 66

1.2.9. Reconocimiento de la existencia del conflicto armado, proceso de paz con las FARC (2012-2016) 70

1.2.10. Proceso de Paz con las FARC-EP (2010-2016) 71

1.2.11. Impactos del conflicto sobre la sociedad colombiana 82

1.3. Políticas de la memoria, justicia transicional en Chile y Colombia y su relación con los derechos humanos 87

1.3.1. Políticas de la memoria en Chile 91

1 1.3.2. Políticas de la memoria en Colombia 113

CAPÍTULO 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....155

2.1. Justificación 155
2.2. Delimitación del Problema 166
2.3. Objetivos de investigación.....174
2.3.1. Objetivo general 174
2.3.2. Objetivos específicos.....174
2.4. Antecedentes Investigativos.....174
2.4.1. Educación en/para los Derechos Humanos.....175
2.4.2. Memoria y Derechos Humanos.....178
2.4.3. Subjetividad y Memoria.....182
CAPÍTULO 3. REFERENTES TEÓRICOS 188
3.1. Educación en Derechos Humanos (EDH). Una construcción histórica reciente.....188
3.1.4. Pistas para construir una EDH contrahegemónica.....213
3.2. Memoria, un camino para la Educación en Derechos Humanos 218
3.2.1. La memoria colectiva, la memoria social y la memoria política 219
3.2.2. Memoria histórica 223
3.2.3. Memoria e historia: el debate 226
3.2.4. Tramitación del pasado. Pedagogía de la memoria 229
3.2.5. Historia reciente 238
3.3.Subjetividades Políticas : componente esencial de la EDH.....242
CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN EN/PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE Y COLOMBIA 255
4.1. Educación en/para los Derechos Humanos en Chile 255
4.1.1. Del golpe de estado cívico militar (1973) a la transición democrática (1989) 256
4.1.2. EDH en la transición democrática (1990).....266
4.2. Educación en/para los Derechos Humanos en Colombia. Una larga lucha en medio del conflicto 277
4.2.1. El Estatuto de Seguridad de Julio César Turbay Ayala (1978) a la Asamblea Nacional Constituyente (1991) 279
4.2.2. De la Nueva Carta Constitucional -1991- al proceso de Paz con la Guerrilla más antigua del país (Las Fuerzas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo FARC-EP) -2016-.....284
4.2.3. Políticas educativas en torno a la EDH.....296
4.2.4. Experiencias significativas en la promoción y defensa de los DD. HH. 304
4.3. La EDH en Chile y Colombia. Convergencias y Divergencias.....315

CAPÍTULO 5. COMPONENTES METODOLÓGICOS PARA LA ELABORACIÓN DE TRAYECTORIAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PASADOS TRAUMÁTICOS 320
5.1. Ruta Metodológica 320
5.1.1. Perspectiva Investigativa 320
5.1.2. Metodología 321
5.1.3. Técnicas e instrumentos 324
5.2. Docentes participantes....340
SEGUNDA PARTE 343
CAPÍTULO 6. LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS....344
6.1. Trayectorias....346
6.2. Posiciones de origen: los capitales adquiridos y acumulados por los padres 349
6.2.1. Conformación familiar 349
6.2.2. Primer desvío de la trayectoria: primera generación académica....354
6.3. La Transformación de los capitales....359
6.3.1. Capital cultural incorporado, institucionalizado y objetivado....360
6.3.2. Capital social: red de contactos 363
6.3.3. Capital militante: habilidades para la movilización social 366
6.4.1. Silenciamiento 372
6.4.2. El despertar de la conciencia 375
6.4.3. La conciencia de cambio a través del ejercicio de la docencia 376
6.4.4. La sensibilidad frente al dolor y el sufrimiento del otro 379
6.4.5. Ser demócrata, una ideología incorporada 381
6.4.6. El ejercicio de la docencia parte esencial un triángulo virtuoso....382
6.4.7. Bajo el sino de la violencia y el conflicto armado....383
6.4.8. Subjetividad marcada por lo social....386
6.4.9. La docencia al servicio de la comunidad....388
6.4.10. Luchando contra las tradiciones y perspectivas machistas....389
6.4.11. Reconocimiento de la capacidad de liderazgo 390
6.4.12. La militancia política a favor de la defensa de los DD. HH. 392
6.5. Trayectorias profesionales 394
6.6. Posicionamientos teóricos de cuatro docentes que lideran experiencias de EDH y memoria en Chile y Colombia 2005-2015 407

7.1. Sobre el concepto de prácticas pedagógicas 429
7.2. Dimensiones de las prácticas pedagógicas 431
7.3. Práctica reflexiva 433
7.4. Las Prácticas de Enseñanza de los docentes 436
7.4.1. Corrientes historiográficas 436
7.4.2. Selección de contenidos 441
7.4.3. Relaciones pasado, presente y futuro 445
7.4.4. Habilidades de pensamiento histórico y pensamiento crítico 448
7.4.5. Estrategias didácticas para la enseñanza de la historia 453
7.4.6. Esbozos de las Experiencias de EDH y Memoria implementados por los docentes participantes en el ejercicio de investigación 455
7.4.7. Relaciones entre EDH y enseñanza de la historia reciente en términos curriculares 463
REFLEXIONES FINALES 465
BIBLIOGRAFÍA 478
ANEXOS 515
Anexo 1. Gobiernos de la Concertacion chilena 1990-2010 515
Anexo 2. Memorias Disidentes 523
Anexo 3.Justicia Transicional, concepto, características y enfoques. 526
Anexo 4. Formato pauta 1 entrevista en profundidad. 527
Anexo 5. Formato pauta 2 entrevista en profundidad. 530
Anexo 7. Modelo diario de campo 535
Anexo 8. Formato ficha de lectura (rae) 536
Anexo 9. Matries con criterios para elaborar los instrumentos de recolección de información. ...538

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Gobiernos de la concertación política chilena entre 1990 y2010..... 31
Tabla 2. Negociadores fase exploratoria.....74
Tabla 3. Negociadores durante la fase de negociación..... 75
Tabla.4. Subsistemas de articulación de políticas en DDHH, durante el gobierno de Juan Manuel Santos..... 294
Tabla 5. Fundamentos legales de la EDH en Chile y Colombia.....318

Tabla 6. Consolidado de categorías pre establecidas.....331
Tabla 7. Consolidado de categorías relacionadas directamente o que hacen parte de las categorías pre establecidas (Nodos ramificados) 332
Tabla 8. Consolidado de categorías emergentes. 334
Tabla 9. Unidades de análisis, categorías asociadas y número de referencias.....337
Tabla 10. Corrientes historiográficas..... *437*

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases del proceso de paz gobierno - FARC-EP..... 73
Figura 2. Interrelación de categorías..... 163
Figura 3. Modelo de EDH planteado por Tibbits (2002) 206
Figura 4. Dimensiones de la EDH contrahegemónica.....214
Figura 5. Componentes de la Ruta Metodológica.....326
Figura 6 Diseño Metodológico.....327
Figura 7. Momentos del Análisis de Información .....-.....330
Figura 8. Nodo ramificado pasado reciente 335
Figura 9. Nodo ramificado memoria 336
Figura 10. Nodo ramificado Prácticas de Enseñanza 337
Figura 11. .Dimensiones de las Prácticas de Docencia 340
Figura 12 Estrategias didácticas implementadas por los docentes en sus prácticas de enseñanza del pasado reciente y EDH desde la memoria.....431
Figura 13. Estrategias didácticas implementadas por los docentes en sus prácticas de enseñanza del pasado reciente y EDH desde la memoria.....455

PRESENTACION

En las sociedades latinoamericanas marcadas por fuertes vulneraciones a los derechos humanos, a raíz de la violencia política generada por las dictaduras y el conflicto armado a lo largo de varias décadas, en las cuales han sido afectadas las diversas poblaciones por actos de barbarie que han dejado secuelas físicas, psicológicas y culturales, que se constituyen en verdaderas heridas de guerra; allí los trabajos por la memoria y la Educación en Derechos Humanos han contribuido enormemente a emprender la tarea de acercar a los ciudadanos a la comprensión de estos fenómenos, y han aportado a la transformación de las realidades marcadas por el miedo y el silencio, a través de la visibilización de los crímenes de Estado (las torturas, las detenciones arbitrarias y las desapariciones de un amplio número de ciudadanos), al hacer presión para la implementación de políticas públicas de memoria.

Este deseo de memoria se hace sentir en las distintas esferas de la sociedad, incluyendo a la escuela que ha aportado en gran medida al fortalecimiento de la pedagogía de la memoria, modificando los planes de estudio en los cuales se ha ido incluyendo la historia reciente e implementando propuestas pedagógicas y didácticas enfocadas a la memoria y al acercamiento de los estudiantes a los testimonios de victimas y victimarios en contextos de violencia política.

En este sentido, es de destacar el amplio número de docentes de distintos países latinoamericanos que lideran iniciativas pedagógicas de Educación en Derechos Humanos con enfoque de memoria, que contribuyen a romper el silencio y la falta de conocimiento sobre los procesos históricos recientes marcados por la vulneración a los derechos humanos; y de esta manera aportan a la consolidación de la conciencia histórica, a través de acciones pedagógicas concretas que posibilitan un acercamiento de los estudiantes de los distintos niveles educativos a las realidades políticas y sociales de los contextos nacionales.

El interés por realizar esta investigación surgió a partir de mi experiencia como docente de ciencias sociales en el nivel de educación media, en una Institución pública de la ciudad de Bogotá, en donde he venido implementando prácticas de enseñanza durante varios años, enfocadas al estudio del pasado traumático de Colombia producto del conflicto armado.

En el camino recorrido como docente he tenido la oportunidad de conocer distintos escenarios educativos tanto formales como no formales, en donde, es notorio el compromiso de maestros y maestras

con la enseñanza de la historia reciente en perspectiva de DD.HH.; por lo cual, considero relevante visibilizar esa importante labor enfocada hacia el acercamiento a la comprensión de los pasados traumáticos mediante el uso de las memorias.

Este trabajo de investigación se direccionó a la elaboración de las trayectorias profesionales y al análisis de las prácticas de enseñanza de cuatro maestros que lideran experiencias de EDH y memoria en Chile y Colombia entre 2005-2015. El enfoque empleado es cualitativo desde la revisión documental de corte historiográfico sobre la historia reciente de Chile y Colombia durante el período 2005-2015; y los estudios biográficos en la modalidad de Trayectoria planteada por Pierre Bourdieu. El documento está estructurado en dos partes. La primera tiene como propósito mostrar la fundamentación problemática, teórica y metodológica que orienta el estudio en cuatro capítulos. El primero, titulado contextualización problematizadora, contiene una comprensión del contexto problemático en el que se encuentran los docentes que lideran las experiencias de EDH y memoria; el segundo, el problema de investigación, los objetivos y el estado de la cuestión; el tercero, desarrolla los referentes teóricos y el cuarto, presenta la EDH en Chile y Colombia para el periodo 2005-2015 y las políticas públicas relacionadas con la EDH. El quinto, los componentes metodológicos para elaborar las trayectorias profesionales y el análisis de las prácticas de enseñanza de los cuatro maestros que participan en la investigación.

La segunda parte del documento, expone los resultados y análisis de la investigación en tres capítulos. El sexto, construyendo las trayectorias de los cuatro docentes; los posicionamientos teóricos de los docentes respecto EDH y memoria. El séptimo, las prácticas de enseñanza relacionadas con EDH desde la memoria.

Las reflexiones finales que recogen los aspectos más relevantes de la investigación, la respuesta a las preguntas de investigación enmarcadas en los objetivos específicos, asi como las contribuciones del estudio, las limitaciones y dificultades halladas en el proceso investigativo, y los nuevos horizontes investigativos que este posibilita. La bibliografía da cuenta de los libros, artículos, investigaciones y páginas web consultadas y que se constituyeron en aporte a los distintos capítulos que conforman este documento de tesis. Finalmente, los nueve anexos están conformados por algunos textos que permiten ampliar los gobiernos que constituyeron la Concertación de partidos por la democracia en el anexo1; las memorias disidentes puestas en escena en el contexto colombiano en el anexo 2, aspectos relacionados con la justicia transicional como el concepto, las características y enfoques. También hacen parte de los

anexos los formatos de pautas de entrevistas, el modelo de diario de campo, modelo de ficha de lectura y las matrices elaboradas con los criterios para la recolección de la información.

PRIMERA PARTE

Esta parte del documento da cuenta de los elementos que sustentan la investigación, conformada por cuatro capítulos. Cabe señalar que mediante la indagación en distintas fuentes documentales, orientadas hacia lo contextual, lo teórico y lo metodológico, se logró configurar el problema, punto de partida y guía del ejercicio investigativo. En esa medida, el primer capítulo atañe a la contextualización problematizadora; por ello, en este se exponen los factores esenciales que caracterizan los contextos tanto históricos, políticos como sociales de Chile y Colombia, en los cuales se encontraban inmersos los docentes con quienes se llevó a cabo el trabajo, así como sus respectivas experiencias pedagógicas y didácticas, orientadas hacia la Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH).

En términos temporales, la investigación abarca el periodo comprendido entre los años 2005 a 2015; no obstante, para entender de mejor forma los procesos históricos y políticos de las dos naciones, se remonta a épocas anteriores: para el caso de Chile, al gobierno de Salvador Allende, dado que es un periodo relevante para comprender la dictadura liderada por Augusto Pinochet, así como el posterior período de Concertación de partidos por la democracia y el tránsito hacia la democracia. Para el caso de Colombia, a la década de 1980, época en la que se presenta el mayor nivel de violación de los Derechos Humanos (en adelante DD. HH.), en el gobierno de Julio César Turbay Ayala; esta etapa involucra la promulgación de la Carta Constitucional de 1991, el desarrollo del conflicto armado interno, los procesos de desmovilización de los paramilitares y el proceso de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y el movimiento insurgente Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP).

Asimismo, como parte de la contextualización se abordan las políticas públicas de memoria que han formulado los dos países: para el caso de Chile, los Informes de Verdad Rettig (1991), al igual que los informes Valech I (2003) y Valech II (2011); para el caso de Colombia se han considerado la Ley 975 de 2005, conocida como Ley de Justicia y Paz, y la Ley 1448 de 2011, o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras; leyes que brindaron la posibilidad de acercarse a la memoria de las víctimas del conflicto armado interno. Del mismo modo se presentan algunas iniciativas de memoria locales, representadas en la Casa de la Memoria de Medellín y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en la ciudad de Bogotá. Para finalizar este capítulo se exponen las políticas educativas relacionadas con la memoria y el pasado reciente en Chile y Colombia.

En el segundo capítulo se desarrollan los aspectos referidos a la justificación de la indagación, el problema de investigación, las preguntas problematizadoras, los objetivos que orientan la investigación y el estado de la cuestión.

En el tercer capítulo se exponen los referentes teóricos relacionados con cada una de las categorías que se establecieron y alrededor de las cuales se construyó la investigación. Estas categorías son EDH, memoria, subjetividades y pasado reciente.

En el cuarto capítulo se presentan los desarrollos sobre EDH en Chile y Colombia, así como las políticas públicas implementadas por cada uno de los países en relación con la EDH.

El quinto capítulo expone los componentes metodológicos para la elaboración de trayectorias y prácticas de enseñanza de los pasados traumáticos, justifica la pertinencia de investigar desde la perspectiva cualitativa, con el método biográfico en la modalidad de trayectoria de vida. También presenta las técnicas, los instrumentos usados para la recolección de información, los momentos y estrategias para la construcción, organización y análisis de la información. Finaliza con la presentación e identificación de los cuatro docentes que participaron en la investigación.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN PROBLEMATIZADORA

La historia reciente de América Latina, en general, está marcada por la presencia de regímenes dictatoriales caracterizados por la prevalencia de la violencia política, representada en la represión, la tortura, las detenciones arbitrarias y las desapariciones de la población desafecta a los gobiernos autoritarios. Colombia se ha considerado como uno de los países latinoamericanos que solo registra una dictadura a la cabeza de una junta militar; no obstante, tanto la violencia bipartidista, propia de la primera mitad del siglo XX, como el conflicto social armado, desde finales de la década de 1960 hasta la actualidad, han sido una constante en la historia reciente de la nación colombiana.

En ambos casos se registra una marcada violencia política y una proliferación de víctimas, lo cual es resultado de la ingente violación de los derechos humanos. Frente a este estado de cosas, ha venido cobrando importancia la implementación de políticas públicas de memoria, la formación política dirigida a poblaciones afectadas, la realización de talleres con víctimas del desplazamiento forzado, la organización de sitios de memoria y monumentos, etc., cuyo propósito apunta a tramitar los pasados violentos de los países.

Es importante destacar que así como las formas de violencia política son distintas en cada una de las regiones latinoamericanas, también lo han sido las formas llevadas a cabo en los procesos de transición a la democracia y al cese del conflicto armado; sin embargo, en todos los contextos ha ocupado un lugar destacado la implementación de la justicia transicional, el abordaje del pasado reciente en el ámbito educativo y la proliferación de monumentos, museos y lugares de memoria, lo cual sin duda se constituye en un avance importante al fortalecimiento de la EDH.

1.1. Historia del pasado reciente en Chile: de una cruenta dictadura a una concertación de partidos por la democracia .

> El pasado reciente fue esquivado, imaginando el futuro sin una memoria social integrada. “Dar tiempo al tiempo”, “mirar a futuro” o, “Chile no quiere volver al pasado”
> (Rubio,2016, p. 113)
> La historia de Chile es principalmente una historia política.
> Garretón,1983,p.7)

Manuel Garretón (2003) considera que el pasado reciente en Chile está enmarcado en tres procesos históricos: la Unidad Popular y la crisis del proyecto nacional; el golpe militar y la dictadura de Pinochet; el plebiscito de 1988 y la redemocratización. Aunque este trabajo tiene como límite temporal el periodo

2005-2015, es importante hacer una breve referencia a todos los hitos de la historia reciente de Chile con el propósito de contextualizar adecuadamente el período en mención.

La historia reciente de Chile está marcada por procesos políticos, sociales y culturales que se desarrollan en contexto de guerra fría, por lo cual se hace notoria la presencia y presión internacional en los procesos políticos internos, hecho que se reflejó en una marcada influencia e injerencia ideológica y material por parte de las potencias reinantes en esa coyuntura Estados Unidos y la Unión Soviética, quienes por esos tiempos estaban ávidas de conseguir apoyos en las distintas regiones del planeta.

En ese sentido, es importante destacar que desde 1961 se implementó la Alianza para el Progreso un programa de ayuda económica y social para la región promovido por el Presidente Jhon F. Kennedy, enfocado a mejorar las condiciones de acceso a la educación, la vivienda, las condiciones sanitarias, controlar la inflación e incrementar la productividad agrícola mediante la realización de una reforma agraria, lo cual sería financiado por el gobierno de los Estados Unidos, (Florian, R, y Castro, 2014), con el fin de evitar la llegada del socialismo y la influencia soviética en esta región. Es así, como Chile recibió una importante ayuda económica para hacer frente a la crisis estructural que se había venido forjando desde la década de 1950.

> El período de mayor influencia de la Alianza para el Progreso se dió durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), quien acogió fielmente todos los principios y la mayoría de las ayudas económicas emanadas desde Estado Unidos producto de esta alianza, beneficiándose de ellas para la construcción de su propuesta de "Revolución en Libertad"; fórmula que planteaba la idea "revolucionaria" solo como eslogan publicitario, pues la palabra revolución ya tenía una importante carga positiva para la imagen ciudadana gracias a la trasmisión ideológica realizada por Cuba.(Moulian, 1974, p. 46).

La revolución prometida por Frei Montalva no se materializó debido a la falta de concenso entre los sectores políticos que habían apoyado a Frei para llegar al poder. El carácter heterogéneo de los grupos y partidos obstaculizaron las transformaciones requeridas en la sociedad chilena y pronto se hizo presente el conflicto entre el sector de los trabajadores y el gobierno, cuando este dió la espalda a los sectores populares dando prioridad a las inversiones extranjeras.

Frente a este hecho las movilizaciones sociales toman amplias dimensiones, favoreciendo de esta manera que tome fuerza la idea de una alianza entre sectores de izquierda, materializada en la consolidación de la Unidad Popular (UP), cuyo ascenso al poder se constituyó en un importante hito no

solamente para Chile, sino para toda América Latina, al lograr un gobierno de carácter socialista por la via democrática.

1.1.1. Gobierno de Salvador Allende y crisis del proyecto político de la Unión Popular

En Chile el sistema de partidos ha sido fuerte, característica que:

> Tiende a reproducir ciertos problemas de la sociedad. Entre ellos, especialmente, el privilegio a los sectores con mayores capacidades de organización y presión, la clientelización a niveles regionales y de representación local, la dependencia de los organismos locales, funcionales o corporativas con la tendencia a su sustitución y a la consolidación de una clase política que tiende a autonomizarse de su base de representación, la fetichización del interés partidario y su identificación con el interés general. (Garretón, 1983, p. 29)

Esta particularidad de la política chilena se constituyó en obstáculo para la generación de proyectos de cobertura nacional; sin embargo, en 1969, y con motivo de las elecciones de 1970, se configuró la Unidad Popular (UP) que reunía los partidos de izquierda, con el apoyo de la Central Sindical Nacional y la Central Única de Trabajadores (CUT), cuyo proyecto se enfocaba hacia las clases medias y populares. El proyecto de la UP pretendía sustituir el modelo capitalista de desarrollo y llegar al socialismo por la vía democrática, algo bastante novedoso para América Latina. Para ello, Salvador Allende fue el candidato a la presidencia por el movimiento y logró llegar al poder para el periodo 1970-1974, con el 36,6% de la votación, después de varios intentos en 1952, 1958, 1964 y 1970.

> Allende expresaba el doble proyecto de transformación social y la expansión de las libertades democráticas. La vida de Allende está marcada por su lealtad a estos dos principios (justicia social o socialismo y libertad o democracia) y a las fuerzas que en una época de la historia chilena lo expresaban: la izquierda chilena (Garretón, 2003, p. 220).

No obstante, su elección representaba una amenaza para los miembros de la derecha, las empresas extranjeras y los intereses políticos y económicos norteamericanos. En el discurso de posesión del 4 de septiembre de 1970, “Discurso de la Victoria”, expresa el propósito de realizar una profunda reforma agraria, acabar con los monopolios, controlar el comercio tanto de importación como de exportación, así como nacionalizar los créditos. Tal propósito se conoce como la vía chilena al socialismo, mediante la cual se impulsaría el desarrollo del país y se derrotaría la explotación imperialista. La transformación económica y social del país se realizaría dentro de los parámetros democráticos, no por la vía armada. Dicha transformación implicaba institucionalizar la vía política hacia el socialismo y lograrlo a partir de nuestra

realidad presente, de sociedad agobiada por el atraso y la pobreza propios de la dependencia y del subdesarrollo, romper con los factores causantes del retardo y al mismo tiempo edificar una nueva estructura socioeconómica capaz de proveer a la prosperidad colectiva. (Martner, 1992).

Durante los tres años de gobierno, Allende adelantó acciones en diferentes ámbitos. En el campo laboral cabe destacar la reincorporación de obreros y empleados despedidos por conflictos en la Línea Aérea Nacional y la Empresa Nacional de Minería; el aumento de los salarios y las pensiones de los jubilados; la reducción del costo de vida de los trabajadores; el establecimiento de subsidios e indemnizaciones para los trabajadores industriales; y el incremento del número de sindicatos. En lo referente a la salud, estableció gratuidad, mejoró la infraestructura y la cobertura hacia las áreas rurales del país.

En el campo educativo, estableció la gratuidad en la educación básica y media, distribuyó libros, textos escolares y alimentación escolar, a la vez que desarrolló campañas de alfabetización; asimismo, aumentó el presupuesto para la educación. Esta reforma llevó a que se realizaran algunas expropiaciones, se nacionalizaran industrias claves en la economía del país como el cobre; igualmente, se nacionalizó la banca privada, se redujeron las tasas de interés y se redistribuyó el crédito a favor de pequeños y medianos industriales (Corvalán, 2003).

De otro lado, la inversión social elevó los gastos del Estado, situación que conllevó un marcado déficit en los recursos fiscales; para enfrentar esta situación se reaccionó con la emisión de moneda, lo que a su vez redundó en un proceso inflacionario que se vio agravado por la falta de abastecimiento, acaparamiento y sabotaje empresarial, a lo que se sumó el enfrentamiento con el Partido Nacional, la Democracia Cristiana y algunos gremios (Memoria Chilena, s. f.).

Todo ello fue visto como la consolidación de una crisis[1] que se manifestó en diversos planos, de tal forma que se hizo patente una descomposición capitalista, sin que se consolidara un modelo alternativo; se acentuó la polarización política; el nivel de movilización e influencia logrado por los sectores populares,

[1] La política imperialista de Estados Unidos contribuyó en forma sustancial a generar la crisis de abastecimiento sucedida en Chile durante el gobierno de Salvador Allende, al ejercer una injerencia directa en los asuntos internos del país obstaculizando los préstamos internacionales como retaliación a los procesos de nacionalización. A través de la Agencia Central de Inteligencia (CIA) realizó intervenciones enfocadas hacia: campaña de desprestigio del socialismo, llegando incluso a amedrentar a la opinión pública sobre la inconveniencia de un gobierno socialista, ello con el fin de conseguir apoyo a la candidatura de Alessandri; puso en marcha un plan terrorista para impedir la investidura de Allende en 1970; financiación económica a los partidos opositores al gobierno; apoyó a los dueños de camiones y a otros grupos interesados en desestabilizar el gobierno y se hizo un corte de la asistencia técnica, excepto la militar la cual se amplió con el propósito de preparar el golpe de Estado. (Maira. 1974).

en términos de la participación y el proceso de democratización sustantiva, no eran aceptados plenamente por los sectores dominantes y las capas medias, quienes sufrieron un proceso de fascistización; en fin, se había perdido la legitimidad del sistema político. Así las cosas,

> en el período 1970-1973, el sistema político chileno sufrió la creciente dificultad de las estructuras político partidarias para canalizar las reivindicaciones, demandas y enfrentamientos de diversos sectores sociales. Estos acudieron a sus organizaciones corporativas, obligando muchas veces a la estructura política partidaria a seguir su dinámica bajo el riesgo de perder toda relevancia (Garretón, 1983, p. 34).

Lo anterior permite comprender el doble carácter asumido por la intervención militar: por un lado, promover las acciones reactivas, expresadas en la represión y eliminación drástica del sistema político, y, por otro, dar vía libre a los sectores capitalistas para recomponerse y reorganizar la sociedad (Garretón, 1983).

A la crisis interna se sumaba el interés internacional, en cabeza del gobierno de los Estados Unidos, para derrocar la Unidad Popular. Este interés se sustentaba, en primer lugar, en el impacto negativo de las políticas de Allende en el capitalismo norteamericano y, en segundo lugar, porque en plena guerra fría no era conveniente la presencia de un gobierno socialista en la región de América Latina. Por ello, el presidente Richard Nixon no estuvo de acuerdo con la elección de Allende y desde 1970 propuso su caída, para lo cual, a través de la CIA, realizó operaciones encubiertas para impedir la elección y posteriormente para desestabilizar el gobierno, hasta llegar al golpe militar y la muerte del líder de la UP, (La Vanguardia, 2018), alrededor de la cual existen distintas versiones, algunos grupos, en ellos la propia familia maneja la hipótesis del suicidio, mientras que hay quienes se adhieren a la idea de que fue un asesinato gestado por Estados Unidos. Frente a este hecho, se siguen presentando numerosas dudas.

1.1.2. El Golpe militar y la dictadura de Pinochet

El 11 de septiembre de 1973, el general Augusto Pinochet, comandante en jefe del ejército nombrado por Allende en medio de una crisis política previa, encabezó un golpe militar para derrocar el gobierno de la Unidad Popular que resultaba incomodo para los intereses de la burguesía chilena y para el gobierno de los Estados Unidos.

Esta se constituyó en el motivo para que se diera la unión de varios partidos y sectores socio-económicos, con el fin de despojar a Allende de la presidencia.

La dictadura, que había iniciado como alternativa de transición de un régimen socialista al democrático, (segun los militares, se extendió durante 17 años que se caracterizaron por la represión, el terrorismo de

estado, las innumerables violaciones de los derechos humanos y la implementación del neoliberalismo económico. Todo lo anterior se tradujo en un aumento de la pobreza, el desempleo y la privatización.

Garretón (1983) plantea que los regímenes dictatoriales generalmente combinan una dimensión reactiva frente a la movilización popular, que se expresa a través de acciones represivas, así como en la desarticulación del sistema socio-político vigente; y una dimensión fundacional o reorganizativa de la sociedad, que se evidencia en el interés por ordenar el proyecto económico, político y cultural de la nación; por lo tanto, busca recomponer el sistema capitalista y la reinserción del país en el sistema internacional. En este orden de ideas, la represión, los detenidos desaparecidos y la tortura hacen parte de la dimensión reactiva, mientras que el proyecto político de la junta militar, el establecimiento de reglas y objetivos, así como la búsqueda de legitimidad, hacen parte de la dimensión fundacional.

Dado que el golpe militar se presentó en un contexto de alta polarización política y social, la intención era acallar las voces disidentes, generar miedo y el quiebre moral para lograr la pasividad de los opositores al régimen, para lo cual fue bastante común el control de los medios de comunicación (Garretón, 1983). Así,

> El golpe militar no fue sólo una coyuntura. Significó también la ruptura violenta de un modo de vida que nos caracterizó por casi un siglo y el intento de crear otro modo de vida donde la represión, el autoritarismo, y también los mecanismos de mercado, reemplazaran a las herramientas democráticas, el debate político, la organización de actores sociales y el papel protector del Estado. Si el régimen que ahí se constituyó no logró hacerlo, al menos desarticuló radicalmente, a sangre y fuego, a la sociedad previa. (Garretón, 2003, p.222)

El impacto de la dictadura se tradujo en la implantación del miedo, la pasividad y el silencio para un amplio sector de la población, que enclaustró la memoria del horror impidiendo que las generaciones posteriores sacaran a la luz lo sucedido durante 17 años de censura. No obstante, también hubo quienes levantaron la voz disidente y cuestionadora ante los atropellos del régimen y a los gobiernos de la postdictadura.

Lo anterior se explica por la forma en que se tramitó la redemocratización y la retirada de Augusto Pinochet, presidente supremo y posteriormente senador vitalicio, cuya presencia se constituía en una mordaza para las memorias acalladas durante y después de la dictadura.

La dimensión reactiva fue la que predominó en la dictadura y se manifestó de distintas maneras. En el primer año de dictadura, la represión fue dirigida hacia todos los militantes y simpatizantes del gobierno derrocado. No hubo respeto por los derechos humanos en general, pero particularmente las vulneraciones

se dirigían a los integrantes de los partidos de izquierda, concretamente de la UP, razón por la cual "esta fue una época de asesinatos y ejecuciones masivas, de muertes por torturas y desaparecimientos, que respondían a la arbitrariedad y discrecionalidad de un poder represivo, desatado y segmentado en las diversas ramas de las F.F.A.A." (Garretón, 1983, p.133).

A partir de junio de 1974, hubo una especialización del campo represivo con la creación de la "mayor máquina de represión" de la dictadura: la Dirección Nacional de Inteligencia (DINA). Ahora, esta dependía directamente de Pinochet y tenía claros los métodos, los mecanismos y los objetivos de la represión; su accionar fue ilimitado e incursionó en los distintos campos de la sociedad en búsqueda de opositores al régimen. Para adelantar su tarea, la DINA contaba con los medios suficientes para investigar, perseguir y asesinar; también para autorizar o rechazar la contratación de empleados, al igual que lo que se pensaba, decía y/o escribía, de tal forma que la censura a los medios de comunicación fue fuerte, así como a la producción académica, literaria y artística.

> La DINA, al igual que el resto de los servicios semejantes en otros países, tenía grupos operativos de detención y lugares específicos de tortura y se proveyó de agentes especialistas en torturas para formar comisiones de servicio infligiendo el grado justo de dolor para obtener información e intentar mantener con vida a los detenidos mientras fuera necesario. (Rivas y Rey, 2009, p. 671)

Manuel Contreras fue el director de la Dirección Nacional de Inteligencia (DINA) y se constituyó en el brazo derecho de la represión durante la Dictadura. Contreras aprovechó al máximo el inmenso poder de esta organización, al punto que llevó la represión a formas que lindaban con la barbarie. La tortura fue una de las acciones más generalizadas a lo largo del régimen militar, la cual fue haciéndose más sistemática y cruel con el paso de los años.

> Solía haber dos fases en la tortura; una inicial, en los comienzos del régimen, de carácter experimental, en donde no había un procedimiento de tortura bien articulado y cada día se sometía a prueba a las personas detenidas y se observaba el límite de tolerancia a los castigos infligidos, y un segundo período en el que se construía un complejo entramado bien organizado de procedimientos y técnicas. (Rivas y Rey, 2009, p. 671)

Las ingentes violaciones a los DD.HH. producidas durante la dictadura en cabeza de la Dirección Nacional de Inteligencia (DINA), fueron motivo de protesta por parte de la ONU, lo cual generó cierta presión internacional sobre Pinochet que lo llevó a tomar la determinación de disolverla y en su lugar creó el Centro Nacional de Informaciones (CNI), el 13 de agosto de 1977.

Este centro actuó en condiciones similares a la DINA: Sin embargo, estaban justificadas las detenciones preventivas en Estado de emergencia. Con la CNI, las detenciones y la tortura a los opositores continuaron durante todo el periodo de la Dictadura. La infraestructura era enorme más amplia que la de la DINA, e incluía recintos secretos de detención, interrogación y tortura a lo largo del país. Este centro permaneció vigente hasta el 22 de febrero de 1990 (Museo de la memoria y los DD. HH., 2017).

La dimensión fundacional o reorganizativa se caracterizó por la elaboración de un nuevo orden constitucional, consignado en la Constitución de 1980. En lo económico se emprendió la implementación de políticas neoliberales, lideradas por los *Chicago Boys*. Este nuevo orden económico redujo al mínimo la intervención del Estado en la economía, las empresas nacionalizadas en tiempos de Allende fueron privatizadas, aumentando el poder económico de las élites, con el subsecuente empobrecimiento de la gente del común.

El proyecto económico de la dictadura se basó en un programa de privatización y reducción del gasto fiscal y de estímulo a la inversión extranjera, todo ello bajo a la asesoría de Milton Friedman. Como consecuencia, la economía chilena durante el mandato de Pinochet se puede resumir en: "economía no intervenida, gobierno pequeño, rigurosa administración fiscal y libre mercado" (Zambrano, 2011, p.148).

El modelo neoliberal seguido durante el gobierno de Augusto Pinochet impacto notablemente en la economía y la sociedad chilena. En lo que respecta al crecimiento económico, se encuentra que fue bastante satisfactorio, sin embargo, no se puede afirmar lo mismo en lo social, ya que hubo una notable disminución de la inversión social, lo cual impacto a los sectores menos favorecidos, profundizando de esta manera las desigualdades sociales.

Es notorio el hecho de que algunos sectores elogien el crecimiento económico del país en la coyuntura de la dictadura, haciendo gala del crecimiento económico producto del reajuste de la economía conocido como "el milagro chileno". Quienes lo defienden señalan que:

> la década del noventa fue la más exitosa del siglo XX para Chile, desde el punto de vista del desempeño de los indicadores económicos y sociales. Así, a nivel macroeconómico los resultados fueron espectaculares y envidiables para otras economías en desarrollo, (...) un crecimiento anual del PIB de 6,7% en 1990-1999, en contraste con un 2,7% en dictadura en 1981-1989 cuando se instaura el modelo. Una tasa de inversión de 27,9%, versus un 19,1% en los mismos dos periodos anteriormente señalados, respectivamente; una tasa de inflación de 10% promedio anual en la década de los noventa, versus un 19,7% en los años ochenta. En el ámbito social, un desempleo de 6,3% en la década del noventa, versus un 18% en los años ochenta. Un incremento del índice de

> sueldos y salarios reales de 3,9%, anual versus una disminución de menos (-) 0,7% en los años ochenta. (Zambrano, p.2011, p.153).

Lo anterior, permite observar que el modelo económico instalado en dictadura generó un impacto en el crecimiento económico en la década de 1990, momento en que se realiza la transición política hacia gobiernos democráticos.

No obstante, estas opiniones no corresponden a un consenso general entre los chilenos, pues hay quienes consideran que ese crecimiento económico solo es un espejismo y que la realidad es que las clases media y baja se vieron muy afectadas. Los mayores niveles de inflación se presentaron durante la dictadura, no durante el mandato de Allende; de igual forma, los índices de desempleo fueron los más altos desde la crisis de 1929, en 1983 alcanzó el 26%. La pobreza se elevó en 1990, alcanzando cifras entre el 40% y el 45%. También se hizo evidente la desarticulación y la pauperización del campesinado, la reducción y el empobrecimiento de la clase obrera, así como la recomposición de las clases dominantes, especialmente el sector financiero (Garretón, 1983).

En el ámbito político, durante los tres primeros años de dictadura no se planteó ningún proyecto político, la represión era la constante y predominaba el afán personalista de Pinochet, "todo ello buscaba legitimarse en términos de la "guerra interna" y el "asedio internacional" (Garretón, 1983, p.151).

En 1978, frente a las críticas internacionales y de los partidos aliados de Pinochet, se piensa en un proyecto constitucional que dio como resultado la Constitución de 1980, una constitución elaborada por la dictadura a la medida de sus propósitos en el proceso de regreso a la democracia.

Entre sus características está el hecho de tener una estructura regresiva y restrictiva. En ella es evidente: la restricción de la ciudadanía al derecho de elegir y ser elegido (sólo pueden hacerlo aquellos que apoyan el régimen); la ausencia de la participación ciudadana; la irresponsabilidad de la administración en lo referente a la transparencia de la gestión; la denegación de la autonomía regional; la desprotección de los derechos económicos, sociales y culturales; el desconocimiento de la diversidad étnica y cultural. En el marco de esta Constitución, Pinochet se autonombró presidente de Chile y con ello dio paso a una democracia autoritaria protegida por los militares. En suma, esta constitución fue promulgada para regular un estado autoritario, neoliberal y de moral conservadora (Estévez, 2015).

El nombramiento de Pinochet como Presidente Supremo de Chile se constituyó en el avance hacia la consolidación de lo que se denominó la "democracia protegida", sostenido por los grupos que gobernaban con Pinochet, esta tenía como finalidad dilatar en el tiempo el proyecto de la dictadura, para eliminar toda posibilidad del resurgimiento del proyecto socialista. La carta constitucional entró en vigencia a partir de

1981 después de un "cuestionado plebiscito realizado bajo estado de sitio y sin registros electorales" (Delgado, 2017, párr.7). Por esta razón, se estableció 1988 como la fecha en la cual se realizaría otro plebiscito para definir la permanencia de Pinochet en el poder por ocho años más y, de esta manera, completar un gobierno de 25 años. Ante la posibilidad de perpetuar la dictadura, se organizó la Alianza Democrática (AD) una coalición política integrada por el Partido Democrata Cristiano (PDC), Partido Social Democrata (PSD), Partido Radical (PR), USOPO entre 1983 y 1987; con el propósito de pedir la renuncia de Pinochet, "la elección de una Asamblea constituyente y un pacto social que supervigilara el retorno a la democracia"(Biblioteca Nacional del Congreso, s.f.parr.1).

En septiembre de 1983 se creó el Movimiento Democrático Popular que agrupaba los partidos y grupos de izquierda no representados en la Alianza Democrática (AD), antecesora de la Concertación de Partidos por la Democracia constituida el 2 de enero de 1988 bajo el nombre de Concertación de Partidos por el No. Agrupaba 16 partidos y grupos políticos opositores al régimen militar desde el ascenso al poder.

Bajo su liderzgo el 5 de octubre de 1988 se realizó el plebiscito que buscaba obtener una votación mayoritaria por el No, y de esta manera lograr que Augusto Pinochet dejara el `poder. Tras una difícil campaña de los promotores del No, los chilenos decidieron en un 54,71%, que no era su deseo que la dictadura alargara su estancia en el poder; en su lugar se estipuló convocar a elecciones presidenciales y de Congreso Nacional.(Biblioteca Nacional del Congreso, s.f.).

La dictadura chilena presenta algunos rasgos que la diferencian de las demás dictaduras de América Latina en general, y del cono sur en particular. De acuerdo con Huneeus (1997), algunas de estas características son: tuvo un marcado personalismo, dado que Pinochet se mantuvo en el poder durante los 17 años de dictadura como jefe máximo del gobierno, e incluso prolongó su influencia en la etapa de transición; logró una integración entre la baja institucionalización de la presencia de los militares en el gobierno y su marcada personalización en el poder, manifestada en el control como jefe de Estado, de gobierno y de las fuerzas militares; planteó un proyecto de transformación económica que cambió las relaciones entre el Estado y la sociedad, al abrir la puerta a la implantación del neoliberalismo, tomando como modelo los planteamientos de la Escuela de Chicago para dejar atrás todo rastro de economía controlada por el Estado; el poder e influencia de la dictadura se extendió al proceso de transición democrática, al mantenerse como jefe del ejército durante los dos gobiernos democráticos, ya que mantuvo senadores que eran representantes de los militares elegidos durante el régimen militar.

Es importante mencionar que, aunque se llevó a cabo el traspaso del poder presidencial a raíz de la derrota en el plebiscito, los cargos políticos en las regiones los siguieron ejerciendo, hasta 1992, los funcionarios elegidos por Pinochet (Huneeus, 1997).

La constitución elaborada por el régimen en 1980 continúa vigente después de 30 años de transición, al igual que el sistema económico impuesto. Del mismo modo que el gobierno de la UP tuvo amigos y detractores, la dictadura contó con amigos y defensores, pero también con un amplio número de opositores. Dentro de los que defienden el régimen pinochetista, se encuentran algunos académicos que califican el proyecto económico como ambicioso y revolucionario, de ahí que planteen que "el régimen de Pinochet corresponde ubicarlo dentro del tipo de dictaduras modernizadoras de las cuales habló Von Beyme en los años 70" (Huneeus, 1997, p. 69[2]).

1.1.3. El Plebiscito de 1988

El régimen de Pinochet atraviesa por una profunda crisis en el periodo de 1981 a 1983, que se hace evidente en la recesión económica de 1982, así como en los conflictos y divisiones internas entre los partidarios del régimen dictatorial. Hacia 1983, las clase bajas y medias rompen su silencio y se empiezan a manifestar públicamente, expresando su descontento en amplias movilizaciones sociales expresión de la resistencia. A partir de 1982 se presentó un resurgimiento de los partidos políticos que se habían invisibilizado durante los primeros años de dictadura, asumiendo el liderazgo en la lucha plebiscitaria. Por otra parte, en el ámbito internacional se presenta un aislamiento por parte de los vecinos que habían superado las dictaduras; igualmente, el gobierno de Ronald Reagan presionaba por el regreso a un gobierno de corte liberal (Garretón, 2003).

Pinochet reacciona frente a la crisis con una serie de reformas de tipo económico, tendientes a sortearla y, así, continuar con la idea de prolongar el régimen, lo cual es consignado en la constitución de 1980, no obstante, la resistencia de las diversas poblaciones fue permanente y sostenida hasta 1988, en medio de una aguda represión en medio del estado de sitio. cuando sería sometido a plebiscito. Para ese momento, el papel de los miembros del gobierno se limitaba a la administración de la crisis, mientras que los opositores se fortalecían y sacaban a la luz la idea de luchar para evitar la prolongación del régimen.

Cuando se empezó a organizar el plebiscito de 1988, la coalición de partidos contra Pinochet era fuerte, después de haber pasado por distintas etapas desde el derrocamiento de Allende. En un primer momento se dio la lucha por la sobrevivencia física; posteriormente, la búsqueda permanente por reconstituir la

[2] Este aspecto no será analizado en este trabajo, por no hacer parte de los objetivos planteados

acción política; luego, la creación de espacios públicos en los que convergieran partidos que buscaban alternativas políticas distintas al régimen imperante; finalmente, la renovación de los liderazgos en sus estructuras y propuestas organizacionales para hacer frente a las posibles transformaciones. En todo este proceso se revela un apoyo al resurgimiento de las luchas sociales que siempre habían estado en la poblaciones, pero en esa coyuntura logran un mayor nivel de visibilización y de acción. Cabe mencionar que estas etapas no fueron lineales ni homogéneas, pues en cada contexto regional se presentaron dinámicas específicas y no faltaron las controversias entre los partidos constituidos y las nuevas alternativas de organización y acción social (Garretón, 1983).

Es importante señalar que alrededor del plebiscito de 1988 orbitaban ideas e intereses distintos: Pinochet y los miembros de su cúpula militar y gubernamental tenían en mente consagrar y prolongar el régimen autoritario, en consecuencia, no retirarse del poder[3]; los partidos políticos buscaban, mediante la coalición, llegar al poder y tramitar reformas democráticas; los obreros y las clases desfavorecidas pretendían eliminar el régimen y retornar a una democracia renovadora. El movimiento social que emprendieron los obreros y trabajadores de poblaciones conllevó enfrentamientos con el régimen dictatorial expresado en violentas manifestaciones callejeras, de las cuales se apartaron las clases medias (Drake y Jaksic, 1993).

El 5 de octubre de 1988, se votó el plebiscito cuyo resultado definia la permanencia del Pinochet en el poder hasta el 11 de marzo de 1990, si ganaba el SI; o en caso contrario si el ganador era el NO se realizarían elecciones libres según lo estipulado en la constitución de 1980 redactada en plena dictadura y en medio de una fuerte represión.

Para la población chilena era fundamental lograr el triunfo del NO, para que Pinochet se retirara del gobierno; para ello, se promovió la votación masiva, se levantaron los estados de excepción, se permitió el regreso de un alto número de exiliados y se admitió la realización de campaña publicitaria en televisión a lo largo de cuatro semanas, con una duración de 15 minutos diarios y sin ningún costo. El día de las votaciones hubo veedores internacionales y de la oposición; en términos generales, se garantizó la transparencia del proceso (Drake, y Jaksic, 1993).

Los resultados dieron como ganadora la Concertación por el No con el 55% de votos frente a un 43% a favor de Pinochet. Pinochet demostró resistencia frente a los resultados electorales, pero finalmente, Glas

[3] Pinochet justificaba su ascenso al poder como una acción beneficiosa para el país, el cual debía salvarse del socialismo, es decir que debía lograr un proceso de democratización, lo que se lograría si se erradicaba todo vestigio del gobierno socialista de Salvador Allende.

fuerzas armadas aceptaron la derrota y con ello el traspaso del mando al gobierno electo el 11 de marzo de 1990. En las elecciones del 14 de diciembre de 1989, los chilenos acudieron a las urnas en forma multitudinaria y eligieron a Patricio Aylwin del partido Demócrata Cristiano, como el primer presidente de la transición democrática.

Pinochet aceptó los resultados y le ofreció colaboración a su sucesor, de tal suerte que "invitó a Aylwin a sostener conversaciones en la moneda y dio instrucciones a sus colaboradores para que cooperaran en coordinar la transición con los vencedores de las recientes elecciones" (Drake, y Jaksic, 1993, p. 47). En realidad, la dictadura no se retiró del poder en forma definitiva, pues continuó interviniendo en acciones políticas y condicionando la libertad de acción del nuevo presidente.

1.1.4. Redemocratización

El triunfo del No en el plebiscito abría la puerta para una nueva etapa en la historia chilena: la redemocratización, es decir, la vuelta al ejercicio de la democracia después de 17 años de un duro autoritarismo, de represión y vulneración de los DD. HH. Sin embargo, es necesario mirar y analizar con cuidado este hito, dadas las características heredadas del régimen militar, el cual se encargó de organizar un proceso de transición en el que no hubo un corte real de las condiciones vividas durante la dictadura. De acuerdo con Garretón (1991, p. 8), "el término de la transición no significó que, junto con gobiernos plenamente democráticos, el régimen político y la sociedad hubieran alcanzado la democracia propiamente tal, se trató de una transición incompleta que dio lugar a la democracia restringida, llena de enclaves autoritarios y de baja calidad".

Efectivamente, el traspaso del poder a Aylwin fue una continuación del régimen en algunos aspectos, por cuanto se continuó con lo que ha sido denominado como *democracia protegida*[4]. Esta democracia se caracteriza, de un lado, por rechazar toda ideología que se acerque a la izquierda, por lo tanto, es antimarxista y antisocialista; del otro, por ser conservadora, cristiana y defensora de la libertad económica, por lo cual rechaza profundamente el Estado subsidiario, las libertades individuales y las diversidades.

Asimismo, no comulga con la voluntad popular; por ello, hace referencia a la voluntad nacional para justificar las ideas totalitarias procedentes de las organizaciones jerárquicas y burocráticas del Estado: las fuerzas armadas y la corte suprema. La democracia protegida es neoliberal, de ahí que asuma que al

[4] El principal teórico de este concepto es Jaime Guzmán, asesor político del general Pinochet entre 1973 y 1982 y promotor del Sí, en el plebiscito de 1988. Miembro y promotor de la extrema derecha chilena. Fundador de la Unión Democrática independiente UDI. Partido de derecha ultraconservador surgido en la dictadura. Marcadamente pinochetista hasta el 2003.

brindar amplias libertades al capitalismo se logra el "crecimiento económico, el cual es como el objetivo de la democracia" (Pinochet, 1974, p.34). En este sentido, la democracia se constituye en un medio e instrumento de la economía.

Esta democracia les otorga plenos poderes a los militares para intervenir de forma permanente en asuntos de política, irrespetando con ello el principio liberal de prescindencia política de las fuerzas militares. De igual forma, le otorga poderes dictatoriales al presidente por considerar que el poder legislativo se convierte en una talanquera para la elaboración de leyes a favor del proyecto económico del país y para "hacer imperar la ley y el orden" (Pinochet, 1974, p.36). La democracia protegida es una democracia autoritaria que recurre a las elecciones para elegir a un presidente fuerte y que encarne todos los poderes. Para Pinochet, esta es: "Una democracia vigorosa para auto protegerse dotada de vigor suficiente para sobrevivir gracias a los recursos propios. El término define a un sistema de autoridad firme e impersonal, verdaderamente participativo, en contraposición a los antiguos métodos de gobierno por pequeños grupos partidistas" (p.32).

Dado que la esencia de la democracia protegida está constituida por el autoritarismo y el neoliberalismo, la concepción de los DD. HH. es débil e insuficiente. De ahí que las únicas libertades y derechos importantes son precisamente las libertades económicas para las élites económicas; esto debido a que es una democracia subordinada al orden del mercado, en consecuencia, excluye de forma categórica los derechos políticos y sociales, así como hace caso omiso a los pactos internacionales sobre derechos económicos, sociales y culturales. Esa perspectiva incompleta de derechos trajo consigo problemáticas sociales relacionadas con el aumento del desempleo, la pobreza, la discriminación, la desmejora de los servicios de salud y educación de la población chilena (Estévez, 2007).

Ahora bien, el concepto de democracia protegida es aceptado y defendido por quienes consideran que en 1990 no se presentó una transición a la democracia, por cuanto la sociedad chilena estaba instalada en ella a partir de la constitución de 1980. Esta es la perspectiva de transición defendida por la derecha, especialmente por los promotores y seguidores de la "democracia autoritaria" de Pinochet.

Los seguidores del régimen no constituían un bloque monolítico, razón por la cual se presentaban algunas discrepancias en cuestiones medulares de la transición; así, por un lado, estaban los duros, encabezados por Pablo Rodríguez, quienes "se declaraban renovadores y acusaron a los blandos o gradualistas, de ser tradicionalistas" (Velásquez, 2006, p. 199) y querer regresar a la democracia liberal. Del otro lado, se encontraban los blandos, liderados por Jaime Guzmán, que se inclinaron por el

gradualismo al considerar que “no toda apertura de por sí es buena y señalaron a los duros de pretender implantar fórmulas no democráticas como el corporativismo o el Estado militar” (p. 199).

En este orden de ideas, es claro que se presentaron distintas posturas con respecto a la transición, de tal forma que hubo quienes consideraron que el mejor camino era lograr un proceso rápido por medio de una Asamblea Nacional Constituyente, que diera paso a una nueva institucionalidad con la participación de los partidos políticos. Una segunda postura planteaba la necesidad de gestar una nueva república para subsanar 40 años de decadencia, por ello no era factible el establecimiento de plazos, pues lo que se tenía que prever era la realización de metas, por lo tanto, se requería la institucionalización del poder militar. Una tercera postura consideraba importante lograr una convivencia estable que tuviese bien definidos los límites de la participación ciudadana, para lograr estos objetivos necesariamente se requería hacer realidad las formas de expresión ciudadana consagradas en la carta constitucional; en ese sentido, la transición requería la consolidación de cambios profundos (Velásquez, 2006).

Los miembros de la derecha reiteraban el planteamiento de que los chilenos requerían un cambio de mentalidad y que el régimen de Pinochet tenía como meta el logro de esas transformaciones impulsando las reformas que fuesen necesarias, ya que “cuando la sociedad enferma, las disposiciones constitucionales no son respetadas” (Bulnes, 1980, p.6). Para Pedro Ibáñez, dirigente del Partido Nacional, el proceso de transición requería un tiempo que oscilaba entre 6 y 10 años, periodo en el que la responsabilidad del proceso debía estar en manos de las fuerzas armadas puesto que “la participación civil acarrearía la transformación de un Chile en un campo de batallas políticas” (Velázquez, 2006, p. 195).

A la derecha chilena le rondaba el fantasma del marxismo, por ello consideraba que brindarle cualquier oportunidad de participación política a las clases populares sería aprovechada para intentar asumir de nuevo el poder gubernamental.

Para la izquierda, entre tanto, la transición era un proceso de larga duración por cuanto implicaba una serie de transformaciones políticas y sociales de difícil realización en el marco de un modelo neoliberal, excluyente desde lo económico y con una marcada preferencia por las ideologías de derecha. Así, la izquierda señalaba que en las transiciones confluyen fuerzas políticas, sociales, culturales y económicas, tanto en lo interno como en lo externo, por lo tanto no consideraban pertinente que le fueran atribuidas las responsabilidades a un actor político determinado.

En el caso específico de Chile, se evidencia que el gobierno de la dictadura preparó el terreno para la transición en los distintos aspectos que hicieran posible la continuidad de las ideas promovidas por Pinochet y sus seguidores; en esa dirección se aseguró de dejar relegados los idearios e intereses de la

oposición. “La transición resultante refleja los escenarios en los cuales gobierno y oposición alcanzaron acuerdos básicos sobre los cuales avanzaron, y en los espacios donde no fueron posibles transacciones, se anidan las respectivas inconformidades de cada caso” (Velásquez, 2006, p. 212).

Al respecto, Garretón (2003) plantea que al salir del gobierno Pinochet dejó una serie de enclaves autoritarios[5] que interfirieron en la transición, ya que se constituyeron en obstáculos para la consolidación de una democracia de calidad en Chile y generaron conflictos en la etapa de concertación. Este autor destaca tres categorías de enclaves: los autoritarios que corresponden a enclaves institucionales que hacen referencia al sistema electoral binominal, el Tribunal constitucional, la composición del poder legislativo, entre otros; los enclaves ético-simbólicos que son aquellos relacionados con los DD. HH., básicamente en lo relacionado con la verdad, reparación y justicia de las acciones victimizantes durante la dictadura; y los enclaves actorales que se refieren a los sujetos que obraron según la lógica autoritaria y que, en consecuencia, se les dificulta actuar en un escenario de democracia, tal es el caso de los miembros de las fuerzas armadas, los empresarios y el poder judicial. Lo anterior marcó la presencia del pasado autoritario en un presente que trabaja por restablecer la democracia, la cual resultó ser incompleta y débil (Durán, 2006).

Rovira (2007) considera que la debilidad de la democracia durante la transición obedeció fundamentalmente al hecho de que fue el resultado de negociaciones y pactos entre élites y contra-élites, con el propósito de poner fin al régimen autoritario de Pinochet, lo cual definió la transición chilena como una transición de carácter pactado, en la que la sociedad civil no salió bien librada, ya que sus opiniones no fueron tomadas en cuenta y sus necesidades desatendidas. Así,

> el desarrollo chileno postransición puede ser comprendido como una moneda de dos caras. Se trata de un proceso de modernización relativamente exitoso que, paralelamente, se caracteriza por una débil democratización. Por ello, el modelo chileno admite una lectura tanto positiva como negativa por parte de la Ciencia Política y de la Sociología. (Rovira, C.2007, p. 357)

Manuel Garretón (1999) ha señalado que el éxito de la transición chilena se manifiesta en el retroceso de la dictadura, el control de las variables económicas y la consolidación de una coalición democrática

[5] Los enclaves autoritarios son elementos que persisten del régimen dictatorial como la constitución de 1980, los valores autoritarios, el poder otorgado a las fuerzas armadas, los problemas de derechos humanos no resueltos (Garretón, 2003).

mayoritaria; sin embargo, dista bastante de ser una transición ejemplar dada la calidad de la democracia que imperó en esta coyuntura social y política.

Patricio Aylwin, elegido como primer presidente de la transición democrática, definió su gobierno no como una transición sino como "la institucionalización del régimen autoritario, ya que se intentó revestir el régimen de hecho con un aparato jurídico, para legitimar su perpetuación" (Velásquez, 2006, p.196). Consideró que el periodo de transición no debía sobrepasar los dos años. Durante su mandato restableció algunas libertades públicas, volvió a abrir los registros electorales, levantó el Estado de emergencia, retornó la autonomía a las universidades, entre otras medidas. Estableció como misión del gobierno la reconciliación de los chilenos, el restablecimiento de la democracia y la garantía de la seguridad internacional. Por último, asignó a las fuerzas militares la labor de respaldar los cambios ante la nueva coyuntura (Velázquez, 2006).

En definitiva, el gobierno de Aylwin completa la transición planeada por Pinochet y sus generales en el mismo momento en que se escribió la constitución en 1980 y las posteriores leyes de amarre que conformaron los enclaves autoritarios, a partir de las reformas constitucionales de 1988. Esto ha sido descrito como la "democracia de los acuerdos", entre dos bloques uno de ellos la Alianza por Chile conformado por dos partidos de derecha marcados por el pinochetismo y la Concertación de Partidos por la Democracia, Coalición de Centro izquierda, dejando por fuera al Partido Comunista y a los distintos Movimientos Sociales, "para tener por un lado participación política, y por el otro, realizar cambios adaptativos al nuevo contexto" (Martínez y Cardoso, 2017, p. 10).

Al ser un gobierno que seguía el libreto escrito por la dictadura, se quedó corto en la realización de políticas de tipo social, pues no contaba con recursos destinados para tal fin. A partir de 1991, con la aprobación de una reforma tributaria que posibilitó la obtención de recursos, se dio inicio a la implementación de políticas de carácter social en las áreas de salud y educación, a través del Fondo Especial de Inversiones Sociales y Solidaridad (FOSIS).

La economía siguió siendo uno de los asuntos relevantes para el gobierno, razón por la cual continuó con las directrices trazadas por Pinochet, a la vez que se esforzó por mantener un diálogo "entre la derecha política, los empresarios y los militares" (Maira, 1991, p. 50).

Para este gobierno fue prioritario esclarecer los crímenes llevados a cabo por el Estado en tiempos de la dictadura y hacer justicia en lo referido a las violaciones de los DD.HH., por ello, "priorizaba el retorno de los exiliados, la aclaración de la situación de los detenidos desaparecidos y la liberación de los presos políticos. La reparación a las víctimas de tortura no figuraba en el programa" (Lira, y Loveman,2013, p.

142). Para el cumplimiento de este punto, el gobierno creó, el 25 de abril de 1990, la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, cuya misión era la de investigar y elaborar un informe que diera cuenta de las violaciones a los DD. HH. durante la dictadura.

El informe, conocido como Informe Rettig[6], fue entregado el 8 de febrero de 1991. El objetivo de este era establecer medidas de reparación a los familiares de las víctimas; para llevar a cabo este proceso se creó la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación que operó entre 1992 y 1997; esta Corporación estaba encargada de dar cumplimiento a las recomendaciones de la Comisión y propiciar la reparación. No obstante, la aplicación de la justicia para castigar aquellos crímenes se vio truncada por la vigencia de la Ley de Amnistía, promulgada en 1978, que otorgaba amnistía a los autores, cómplices o encubridores de delitos cometidos entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1978. Este enclave autoritario posibilitaba la impunidad para los perpetradores durante los primeros cinco años de la dictadura.

1.1.4.1. Gobiernos de la Concertación. La concertación de partidos por la Democracia (coalición de partidos de centro e izquierda) obtuvo la presidencia durante cuatro elecciones consecutivas. Los mandatarios que hicieron parte de este grupo fueron: Patricio Aylwin (1990-1994); Eduardo Frei (1994-2000); Ricardo Lagos (2000-2006); Michelle Bachelet (2006-2010), los tres últimos representantes de la izquierda chilena. La tabla 1 ofrece una síntesis de cada uno de los gobiernos de la concertación (ver Anexo 1 para tener más información).

Tabla 1. Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia 1990-2010

Presidente *Gobiernos de la concertación política chilena entre 1990 y2010*	Filiación política y periodo de gobierno	Principales acciones gubernamentales
Patricio Aylwin Azocar	1990-1994 Partido Demócrata Cristiano.	Fue el primer gobierno de la concertación. Su gobierno se constituyó en la "institucionalización del régimen Autoritario" (Velasquez,2007). No se destinaron recursos para la inversión social.

[6] Todo lo atinente a este informe es desarrollado en el apartado correspondiente a las políticas públicas de memoria, en este mismo capítulo.

Eduardo Frei Tagle.	1994-2000 Partido Demócrata Cristiano.	La economía fue continuación de la implementada durante el gobierno de Pinochet. Respecto a los DD. HH. y la memoria, priorizó el retorno de los exiliados, aclaración de la situación de los detenidos desaparecidos, liberó presos políticos. No asumió la reparación de las víctimas de tortura (Lira y Loveman, 2013). Implementó una reforma al proceso penal en 1997, buscando hacer más expedita la justicia. En lo referente al tema social, uno de los objetivos más ambiciosos fue el de disminuir la pobreza; al respecto se destaca la iniciativa Chile Barrio. En la Educación se enfocó en la calidad y el acceso, pretendió una educación enfocada a garantizar la igualdad de oportunidades, aumentó la jornada escolar, invirtió en la infraestructura educativa y el salario de los docentes, modificó programas educativos dando prioridad a las tecnologías de la información.
Ricardo Lagos Escobar.	2000-2006 Partido por la Democracia.	Modernizo la infraestructura de obras públicas. Convocó a una Mesa de Diálogo para avanzar en el esclarecimiento de los detenidos desaparecidos durante la dictadura (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile,) Durante este gobierno se presentó la renuncia de Pinochet como senador vitalicio, lo cual brindó mayores posibilidades para realizar acuerdos políticos que redundaran en la finalización de enclaves autoritarios (Escobar, 2009). Hizo frente a los altos índices de pobreza mediante el sistema Chile solidario; implementó reformas en el sistema educativo, así como en la salud, el empleo, las pensiones y la protección social.
Michelle Bachelet	2006-2010. Partido Socialista Chileno.	Promovió una reforma política encaminada a la elaboración de una Nueva Constitución que sustituyera la constitucón de 1980; y a otra serie de asuntos políticos relacionados con la elección de senadores designados y vitalicios; disminuyó el poder de los militares (Veliz, 2020). En materia de DD. HH., planteó la propuesta “No hay mañana sin ayer”, base para la organización de la Comisión Valech encargada de esclarecer la verdad con respecto a la tortura e impartir justicia y reparación a las víctimas.

		Primera mujer latinoamericana elegida por voto popular a la presidencia. Su gobierno estuvo enfocado a la transformación social, a través de la implementación de un Estado de bienestar. La protección de la infancia fue una de sus banderas políticas, mediante el programa "Chile crece contigo". Reforma Previsional enfocada hacia la creación de Pensiones solidarias (SPS) y modificando el Sistema de Administradoras de Fondos (AFP) (Martner, 2010). Reforma a la Ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE) y a la jornada escolar completa, alimentación en los colegios, infraestructura de instituciones educativas y calidad del profesorado (Garretón et al., 2011, p.125) Promulgó la Ley General de Educación (LGE). Por medio de ella se modifica la estructura curricular, se actualizan los objetivos por niveles y se transforma la estructura organizativa del sistema educativo: 6 años de educación básica y 6 de media. También se hace explícito el reconocimiento de una educación intercultural bilingüe (Águila, 2010). Durante este período se registra la salida de Pinochet de la escena política, situación que permite mayores márgenes de libertad y autonomía para el desarrollo de políticas públicas de memoria.

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de las dificultades y de las deudas pendientes en lo que respecta a la consolidación democrática de Chile, es importante reconocer los cambios llevados a cabo durante los cuatro gobiernos de la concertación durante los 20 años que orientaron la nación. Al respecto, cabe señalar que hubo transformaciones importantes en diferentes áreas de las políticas públicas que nadie puede negar y, lo más importante, tienen sello histórico en muchísimos aspectos, especialmente en el terreno de las libertades individuales, en la proyección de Chile en la arena internacional, en los temas de Verdad, Justicia y Reparación, en la disminución de la pobreza, en la protección social a través la Pensión Básica Solidaria (PBS) y en la educación preescolar. Sin embargo, también hay graves deudas en materia de desigualdad social y distribución de los ingresos; en la erosión y desprestigio sistemático del sistema político; en el lento avance en los temas culturales y valóricos;

en unas relaciones laborales impuestas, cuya matriz rectora sigue siendo la establecida por la dictadura militar. En lo que respecta al cambio de la Constitución, la Concertación fue incapaz de impulsar un proceso constituyente nuevo; en materia tributaria, lo poco que se avanzó permitió apenas rozar las capacidades tributarias del país, especialmente de los grupos de mayores ingresos. (Quiroga, y Ensignia, 2010, p.16).

A pesar de la Constitución de 1980 y los diversos enclaves autoritarios y leyes de amarre heredadas del régimen militar, es necesario destacar los valiosos esfuerzos encaminados al esclarecimiento de la verdad y la realización de justicia y reparación, expresados en la conformación de las Comisiones Rettig (1990) y Valech (2003), así como en los diversos actos conmemorativos y organización de lugares de memoria a lo largo y ancho del país, para no permitir que las atrocidades cometidas durante la dictadura quedaran enterradas en el olvido.

Para ir cerrando lo relacionado con la etapa de redemocratización, consideramos útil presentar lo que Gazmuri (2012) señala como los rasgos de los gobiernos de la concertación:

- La sujeción de las Fuerzas Armadas al poder civil, lo cual se constituyó en un obstáculo para la implementación de reformas autónomas durante los ocho primeros años de gobierno, en los cuales Pinochet ejerce fuerte influencia en todas las esferas de la sociedad y el gobierno, situación que toma otro rumbo cuando el general Pinochet deja la comandancia del ejército.
- La continuidad del modelo económico impuesto por el régimen militar se mantiene hasta el presente y ha demostrado crecimiento económico a costa del desarrollo social. La persistencia de los enclaves autoritarios o restos de la democracia protegida, entre los que se destacan: el binominalismo, la debilidad del congreso frente al presidente, el Consejo Nacional de Seguridad y el nombramiento de senadores.
- Persistencia de los temas de violaciones a los DD. HH. Los distintos gobiernos se enfrentaron a la responsabilidad de hacer el esclarecimiento de los hechos de violaciones a los DD. HH. ocurridos durante la dictadura, para ello se crearon las Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1990-1991), la Corporación Nacional de Verdad y Reconciliación, y la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2003-2004).
- La sociedad chilena se vio abocada a enfrentar nuevos desafíos expresados en nuevas problemáticas que era resolver, algunas de ellas fueron el consumo y tráfico de sustancias ilícitas, la criminalidad, el lavado de activos y la corrupción de funcionarios del gobierno. Asimismo, entre

los desafíos estaba la necesidad de establecer políticas de planificación familiar, la protección a los niños abandonados, el aborto, las diversidades culturales y sexuales.

1.1.4.2. Sebastián Piñera. El retorno de la derecha. Para el periodo presidencial 2010-2014 fue electo Sebastián Piñera como representante de la Coalición por el Cambio, una alianza política de Derecha, integrada por la Renovación Nacional (RN), la Unión Demócrata Independiente (UDI) y el partido Chile Primero. Luego de derrotar en las elecciones al candidato de la Concertación, Eduardo Frei Ruiz-Tagle, por un reducido margen del 3%.

Frente a los resultados, se han realizado diversos análisis que brindan claridades sobre qué pudo haber pasado para que una coalición fuerte de partidos haya sucumbido ante la derecha después de 20 años de gobierno, de los cuales el último de ellos, en cabeza de Michelle Bachelet, tenía altos niveles de aceptación que llegaron al 88.5% en 2010, según los resultados de estudios de opinión realizado por la firma *Ipsos Public Affairs*.

En relación con ello, Ominami (2010) expone algunas razones que, según su criterio, permiten comprender la pérdida de las elecciones y el giro político dado en Chile entre 2010 y 2014. Este autor considera que hubo un agotamiento evidente de la Concertación, producto de los conflictos internos entre los partidos que conformaban la coalición. En este sentido, se hizo notoria la dificultad para consolidar un proyecto que lograra la transformación de la sociedad chilena y que llevara un desarrollo basado en la justicia y la equidad. De esta forma, la fuerza con la cual la Concertación asumió la tarea de transitar hacia la democracia se fue perdiendo.

Un segundo factor lo constituyó el deterioro sistemático de los partidos tradicionales que cayeron en las manos del poder burocrático, de tal suerte que perdieron el horizonte de transformación que recogiera las voces y el sentir de los ciudadanos, como insumos para la elaboración de propuestas políticas innovadoras que abrieran nuevos horizontes al desarrollo del país. En síntesis, se hizo evidente una crisis que transversalizó todos los ámbitos de la sociedad, en donde se destacó el financiamiento ilegal de la política y la marcada desigualdad social generada por la implementación del modelo económico.

El neoliberalismo fue heredado del régimen militar y se mantiene hasta el presente; los gobiernos de la Concertación no se enfocaron hacia la consolidación de un proyecto distinto; por el contrario, algunos de los miembros de la coalición asumieron posturas tecnocráticas que se alejaban de los valores progresistas y democráticos que decían profesar.

De otro lado, la presencia de senadores vitalicios designados que se oponían a legislar desde 1990, impidieron la promulgación de leyes de tipo liberal como la de divorcio, el aborto terapéutico, las uniones

civiles, entre otros aspectos, lo cual contribuyó a que especialmente la juventud no se sintiera representada, produciendo de esta forma un distanciamiento de la ciudadanía, con marcada apatía hacia la participación política.

A lo anterior se agrega una serie de vicios políticos que se fueron consolidando en el largo período de gobierno, tales como el clientelismo. Asimismo, la idea del Estado como botín político se manifestó en la apropiación de recursos públicos para lograr objetivos políticos, que no son otra cosa que la alimentación de las prácticas clientelistas; igualmente, la falta de decisión para establecer modificaciones económicas que favorecieran la implementación de políticas de carácter social.

En ese orden de ideas, la Concertación pierde las elecciones en el año 2010 y el gobierno da un giro hacia la derecha, fundamentalmente por la carencia de un proyecto político claro que respondiera a las necesidades de la sociedad chilena, después de 20 años del regreso a la democracia, de tal forma que mantenía las características heredadas del régimen en lo económico y social. Esto implica que, al parecer, no consiguieron interpretar las necesidades e intereses de una ciudadanía que requería el ingreso a verdaderas formas de democracia. Lo anterior no quiere decir que el gobierno de derecha les hubiese ofrecido y realizado tales cambios, no obstante, las razones antes expuestas conllevaron al giro político, por cuatro años.

Antes de entrar a desglosar las acciones y desarrollos del gobierno de Sebastián Piñera, es importante conocer algunos de los planteamientos realizados por Manuel Garretón (2011), en relación con las razones por las cuales se produce un cambio político de la concertación de izquierda a la derecha, inmediatamente después de un gobierno exitoso y con amplia aceptación como el de Michelle Bachelet. Garretón expone tres tensiones que explicarían el resultado de las elecciones de 2010. La primera tensión hace referencia al hecho de que no existía un proyecto político que demostrara el liderazgo en la coalición, lo que se evidenció fue una gran sensibilidad por dar solución a las problemáticas existentes, pero sin plantear ejes conductores del accionar político; esto redunda en el debilitamiento de los partidos que sustentan a la mandataria. La segunda tensión se asocia con una contradicción entre el discurso de orientación socialdemócrata y la orientación económica de corte neoliberal. Esto se podría justificar en la medida en que todos los gobiernos de la concertación fueron igualmente neoliberales, no obstante, la crítica se encamina hacia el hecho de que Bachelet se rodeó del sector más izquierdista de su partido en los asuntos políticos, mientras que, en lo económico, sus colaboradores siempre pertenecieron al ala más liberal. La tercera tensión tiene que ver con la distancia que se da entre el liderazgo de la presidenta y los partidos

de la coalición, a los que no hizo partícipes de las discusiones políticas, al igual que de las acciones gubernamentales y de sus logros.

Así, el triunfo de Sebastián Piñera cierra el ciclo de los gobiernos de la Concertación; gobiernos que iniciaron 1990, que lograron grandes avances en la sociedad, pero que llegaron al agotamiento, sin completar su proyecto democratizador (debido, como ya hemos mencionado, al déficit de institucionalidad y a la continuidad del modelo económico heredado) y sin generar otro proyecto que permitiera el salto a la "sociedad del bicentenario". Dicho agotamiento llevó a que en las elecciones presidenciales de 2010, la primera vuelta se realizara en el mismo escenario del plebiscito de 1988, con la excepción del campo electoral de la Concertación que estuvo dividido entre el candidato oficial y un candidato que, sin un proyecto alternativo claro, expresaba el descontento a una política que se consideraba desgastada (Garretón, 2011b, p.304).

Lo anterior deja entrever el hecho de que lo que ganó en las elecciones de 2010, no fue un proyecto político sólido que presentara alternativas de transformación, sino que fue el mismo desgaste de la Concertación lo que conllevó a alejarse de las urnas y dar el triunfo a la coalición de derecha. Garretón considera que Piñera no tenía ningún proyecto de gobierno y menos de país, de tal forma que fue "un gobierno que nunca supo que qué quería hacer, porque estaba atravesado por un gerente de derecha, que era el único que tenía cierta legitimidad, porque nadie de la UDI iba a ser presidente habiendo sido los básicos apoyadores del régimen cívico militar, o sea, habiendo sido lo que gritaban en la calle desaparecidos jajaja, esos son (...) y esos si tenían un proyecto claro". (Garretón, 2013, min. 4.31).

El discurso de campaña de Piñera se centró en la promesa de mejorar la gestión pública a través de la renovación de funcionarios y el ingreso de nuevos partidos, de enfrentar problemas álgidos del momento como la delincuencia, pero sobre todo se enfocaría en el crecimiento económico, dado que la economía había decrecido durante el último gobierno de Concertación (Castiglioni, 2010). Estas promesas de campaña generaron altos niveles de expectativa que, poco a poco, iban dando paso a la desilusión, dadas las promesas incumplidas.

Durante el primer año de gobierno debió hacer frente a las demandas de la ciudadanía que recurría a la movilización social para hacer oír sus demandas. Aunque el número de movilizaciones fue bastante alto (134 autorizadas durante 2010 y 240 para 2011), la de mayores proporciones fue el movimiento estudiantil "que se constituyó en el principal problema político del gobierno de Piñera" (Segovia y Gamboa, 2012, p.69), debido a que no se plantearon soluciones que satisficieran las demandas de los manifestantes, razón por la cual el movimiento se prolongó en el tiempo con el apoyo de la ciudadanía. La respuesta del

gobierno planteó un proyecto de reforma denominado Gran Acuerdo Nacional de Educación (GANE), que contemplaba la asignación de recursos económicos, pero sin modificaciones estructurales al sistema, lo cual fue rechazado de inmediato por el movimiento estudiantil.

Las movilizaciones y exigencias estudiantiles fueron de gran trascendencia en la política nacional chilena, en la medida en que pusieron de manifiesto las problemáticas del sistema educativo heredado de la dictadura; sistema que las nuevas generaciones buscan derogar. Para el gobierno de Piñera dicha situación significó una verdadera contrariedad ya que dejó entrever la carencia de un proyecto de gobierno sólido.

Segovia y Gamboa (2012) destacan cuatro aspectos del movimiento estudiantil desarrollado en el año 2011 y que pusieron de presente la situación política del país. En primer lugar, evidenció la incapacidad del gobierno para dar una salida rápida y eficaz a la movilización social, lo cual le trajo costos políticos altos: la destitución de dos ministros de educación y la pérdida de credibilidad del gobierno a mínimos históricos. En segundo lugar, el movimiento estudiantil no aceptó la intermediación de los partidos, tanto de la Concertación como los del Cambio, lo cual dejaba ver la incapacidad de ambas coaliciones para encauzar el conflicto estudiantil. Si bien esta situación se hubiera podido orientar a favor de los partidos de la Concertación, rearticulando el discurso y la acción política, a la vez que demostrando la disposición al diálogo, propia del gobierno de Michelle Bachelet, los estudiantes no le dieron el voto de confianza, con lo cual evidenciaron la falta de liderazgo y de propuestas contundentes. En tercer lugar, la falta de credibilidad y confianza de los estudiantes hacia los partidos políticos y sus representantes jugó contra sus intereses, puesto que se requería del voto parlamentario para el logro de las reformas. En ese sentido, el éxito logrado por los estudiantes al movilizarse masivamente y redefinir la agenda pública, se ve disminuido al no lograr materializar sus demandas en decisiones públicas. En cuarto lugar, uno de los avances del movimiento fue la apertura de la discusión sobre la necesidad de realizar una reforma tributaria cuyos recursos se direccionarán a la financiación de la reforma educativa, y, adicionalmente, se reiteró la necesidad de reformar el sistema electoral binominal por su carácter antidemocrático y constituir un enclave de la dictadura.

En general, el gobierno de Piñera demostró dificultad para dar respuesta a las demandas relacionadas con el establecimiento "del salario mínimo, sanción de las irregularidades detectadas en los planes de reconstrucción y en ciertas reparticiones públicas, o ante la posibilidad de destituir a intendentes y ministros" (Avendaño, 2013, p. 183). En lo que respecta a las reformas políticas enfocadas a otorgar autonomía regional y descentralizar la gestión pública, el avance fue bastante lento. En el área de la economía se destaca una recuperación económica, producto en gran medida de la confianza brindada a

los inversionistas. En materia tributaria, Piñera realizó dos reformas a los impuestos en 2010 y 2012 “que a la larga probaron ser innecesarias para cumplir los compromisos fiscales y la falta de decisión en materia energética y de concesiones” (Libertad y desarrollo, 2014, p. 2).

En síntesis, el gobierno de Piñera continuó con el modelo neoliberal que profundizó la crisis en el campo educativo; de igual forma, no tuvo avances significativos en la generación de empleo ni en la disminución de la pobreza, así como tampoco logró restablecer las relaciones con los partidos. Por ello, ante la opinión pública, los niveles de favorabilidad de la gestión de Piñera fueron bastante bajos, lo cual llevó a que las alianzas de los partidos de izquierda, bajo el nombre de la Nueva Mayoría y con la candidatura de Michelle Bachelet, lograran llegar a la presidencia para el periodo 2014-2018.

1.1.4.3. El regreso de las izquierdas, segundo mandato de Michelle Bachelet. Durante el segundo periodo presidencial de Bachelet se presenta una continuidad con respecto a las políticas de tipo social, sin llegar a transformar el modelo económico. Sin embargo, en el campo político se destaca el hecho de asentar las bases para la elaboración de una nueva constitución y la eliminación del sistema binominal; en el ámbito educativo logró importantes reformas y en lo relacionado con los derechos humanos y la memoria, también llevó a cabo una destacada labor. En lo que sigue de este apartado, solo haremos referencia a los tres últimos aspectos, por ser los que atañen al presente trabajo.

El cambio del sistema electoral fue un logro significativo para la consolidación de una democracia participativa. El sistema binominal fue concebido durante la dictadura como una estrategia para limitar la participación de los partidos minoritarios y los independientes; con ello se limitó, en consecuencia, la aprobación de reformas laborales, educativas, de salud, debido al veto legislativo de la derecha, según Bachelet (2015), “era un sistema concebido a partir del miedo, el miedo a la libre determinación de las personas; el miedo a la representación plena; el miedo a la inclusión; el miedo a las mayorías; el miedo a la democracia. En definitiva, el miedo a la competencia, en definitiva, el miedo a la plena democracia” (p. 2).

Frente a este, el nuevo sistema es proporcional y moderado; posibilita una mayor representatividad de las regiones en el Congreso, así como una mayor participación de las mujeres; en definitiva, permite que el Congreso sea más pluralista gracias al incremento de la base electoral, mediante la incorporación del voto de chilenos residentes en el extranjero y la implementación de la ley de cuotas. Establece, igualmente, la financiación pública de las campañas electorales. Cabe señalar que la elección directa de gobernadores se constituyó en una importante salida para combatir la corrupción y el tráfico de influencias (Dammert y Borzutzky, 2019).

El cambio constitucional ha sido una de los mayores reclamos de la sociedad chilena desde que se retornó a la democracia; no obstante, los numerosos enclaves autoritarios y la falta de determinación política de los gobernantes se habían convertido en un freno para lograr ese cambio. Al respecto, y para dar cumplimiento a las promesas de campaña, Michelle Bachelet plantea tres principios que sopesarán la nueva carta constitucional: "Una constitución democrática, participativa e institucional". (Dammert y Borzutzky, 2019, p. 110). Para cumplir con este propósito, en 2015 presenta las seis etapas que se han de seguir para tener el cambio constitucional (Dammert y Borzutzky, 2019, p. 110):

1. Educación cívica y constitucional.
2. Diálogos ciudadanos.
3. Consejo ciudadano de observadores.
4. Reforma constitucional.
5. Definición de diversos mecanismos de cambio, entre los que se destaca una posible Comisión Bicameral, una Convención constituyente mixta o una Asamblea Constituyente.
6. Plebiscito ciudadano.

Debido a que la implementación de la propuesta se llevó a cabo al final del periodo presidencial, solo alcanzó a desarrollar las tres primeras etapas. En dicho proceso se tornó en un aspecto muy valioso la participación de la población de distintos rangos de edad y género, lo cual hizo de esos diálogos ciudadanos una herramienta valiosísima para conocer las opiniones y propuestas de los chilenos y, de esta manera, llevar a término unas reformas acordes con las necesidades, intereses y sentires de las gentes. Desafortunadamente, ese ejercicio democrático quedó inconcluso y fue motivo de numerosas críticas por parte de distintos sectores que representaban intereses disímiles.

Por otra parte, la reforma educacional significó una declaratoria de la educación como derecho social garantizado por el Estado, consideración esta que se contraponía a la concepción de la educación como mercancía que persigue fines de lucro, propia del régimen militar y que se mantenía después de 30 años de derogada la dictadura.

Los proyectos que hicieron parte de la reforma son: La Ley de inclusión, Ley No. 20.845 de 2015, que regula la admisión, elimina el financiamiento compartido y los procesos de admisión descentralizados, prohíbe el lucro a instituciones educativas financiadas por el Estado. La Ley de carrera docente, puesta en marcha en 2016, con la que se busca reglamentar una formación rigurosa, mejores condiciones laborales y de desarrollo profesional, al igual que una jubilación digna; esta ley busca, asimismo, atraer mejores profesionales a la docencia, todo ello encaminado al fortalecimiento y el mejoramiento de la calidad de la

educación. Ley de desmunicipalización, Ley 21.040, por la cual se crea un sistema de educación pública, administrado por el Estado.

Por último, la reforma a la Educación superior proyecta un recorrido gradual a la gratuidad universal; esta fue tramitada el 24 de enero de 2018 por lo que su cumplimiento quedaba bajo la responsabilidad del sucesor en el gobierno (Libertad y desarrollo, 2018).

Otro avance importante es el relacionado con los DD. HH. El primer paso consistió en cambiar el nombre del Ministerio de Justicia por el de Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; posteriormente se creó la Subsecretaría de Derechos Humanos, mediante la Ley 20.885 del 5 de enero de 2016, con el objetivo de:

> Contribuir a la promoción y la protección de los derechos humanos, articulando de manera coordinada a organismos e instituciones públicas a fin de impulsar la elaboración de políticas y planes con enfoque de derechos humanos con impacto social; y para los casos de violaciones a los derechos humanos, propender a la verdad y garantías de no repetición en beneficio de toda la sociedad (Gobierno de Chile, 2016).

Esta Subsecretaria se configura, entonces, como la dependencia encargada de coordinar y promover las políticas de derechos humanos, así como elaborar y promover el Plan Nacional de Derechos Humanos. La política de DD. HH. se encuentra íntimamente ligada a la memoria ya que se le otorga la responsabilidad de "concentrar la investigación de los crímenes ocurridos durante la dictadura, la preservación de la memoria histórica de las violaciones a los derechos humanos, así como también proponer reparaciones a las víctimas" (Dammert, y Borzutzky, 2019, p.61). De este modo, se le otorga un lugar preponderante a la memoria, asunto poco abordado por los gobiernos de la Concertación.

Es innegable el avance logrado en Chile en el periodo posterior a la dictadura en los distintos ámbitos de la sociedad, en lo atinente a la política, la economía y la promoción de los derechos de las poblaciones. En este sentido, es importante resaltar la promulgación de la ley 21.067 de 2018, mediante la cual se creó la "Defensoria de los derechos de la niñez" cuyo objeto es:

> La difusión, promoción y protección de los derechos de que son titulares los niños, de acuerdo a la Constitución Política de la República, a la Convención sobre los Derechos del Niño y a los demás tratados internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes, así como a la legislación nacional, velando por su interés superior.(Ley 21.067, art.2).

No obstante, también se hace necesario señalar que han quedado algunos asuntos pendientes que no han permitido una completa estabilidad de la sociedad chilena; pendientes que han llevado a la ciudadanía a demostrar su inconformismo en distintos momentos en las últimas décadas. Lo anterior es resultado de

la falta de reformas estructurales que promuevan un cambio en el sistema económico reinante desde la década de 1980.

Las deudas sociales que aglutinan a la población en sus diversas manifestaciones de inconformismo son:

1. **El sistema de pensiones**. Este fue creado durante la dictadura en 1982 y se mantiene hasta hoy con numerosas críticas, en especial porque los recursos de los trabajadores son administrados por fondos privados, conocidos como Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP). Estos fondos se lucran con los dineros de los trabajadores y contribuyen con la concentración de la riqueza a costa de estos, quienes reciben unos ingresos visiblemente bajos, a tal punto en algunos casos las pensiones no alcanzan a equivaler al salario mínimo.

   Debido a esto, a partir de 2016 se han presentado numerosas protestas contra esos fondos de administración, argumentando que "son bancos encubiertos de los empresarios más ricos de nuestro país" (utilizan) los fondos previsionales para que estos puedan expandir sus inversiones y concentrar aún más el capital en pocas manos" (Paúl, 2019, p. 13). Tal como lo explicó Bettina Horst, subdirectora del centro de estudios Libertad y Desarrollo de Chile, no se trata de que los AFP explícitamente se queden con los ahorros de los trabajadores, solo que se limitan a establecer un promedio entre los ahorros realizados y el promedio de vida del pensionado, lo cual resulta desfavorable para aquellas personas que no alcanzan a ahorros sustanciosos porque no han tenido buenos salarios o una cotización permanente al sistema al pasar por épocas de desempleo.

   Esta situación resulta muy dramática para un amplio sector de la población que se ve abocada a sufrir una vejez con muchas privaciones económicas. Al respecto, en Colombia, ya se empieza a vivir la misma situación entre las personas que trasladaron sus ahorros pensionales a los fondos privados. En Chile, como consecuencia del movimiento social en contra de las AFP se espera que el gobierno plantee una reforma que garantice una pensión digna a la población de adultos mayores. No obstante, ello requiere una reforma en el sistema económico, que le otorgue al Estado la responsabilidad de asumir gastos sociales.

2. **Salud y desprotección**. El modelo de atención en salud es mixto; el público es FONASA (Fondo Nacional de Salud) que atiende al 80% de la población.

   A través del Sistema Nacional de Servicios de Salud (SNSS) y su red de 29 servicios de salud Regionales y el Sistema Municipal de Atención Primaria, cubren alrededor del 70% de la población nacional. Un 3% adicional está cubierto por los Servicios de Salud de las Fuerzas Armadas y el 7% restante son los trabajadores independientes y sus familias que no cotizan

> al FONASA y que, en caso de necesidad utilizan los servicios del sector público. (Becerril, Reyes y Annick, 2011, p.134).

Los servicios públicos tienen como fuente de financiación los impuestos generales, así como los aportes de los municipios y los copagos de los afiliados; por lo general, el presupuesto asignado al sistema es insuficiente para cubrir las necesidades en salud de la población, por ejemplo, en el año 2007 fue del 6.2% del PIB inferior al de Argentina que fue del 10%. Además, los establecimientos municipales reciben financiamiento con base en un Plan de Salud Familiar que incluye un paquete básico de prestaciones pactado con los equipos municipales considerando el volumen de la población registrada, sus características socioeconómicas y la cantidad de servicios prestados. De esta manera, "el financiamiento queda ligado a la capacidad de los establecimientos para atraer y conservar a su clientela y a las características socioeconómicas y demográficas de la población" (Becerril, Reyes y Annick, p.137).

Ese paquete básico presenta problemas puesto que no es suficiente para cubrir las necesidades de la población y es causa de descontento, especialmente en lo que tiene que ver con la falta de "hospitales y especialistas, la atención primaria de salud para prevenir enfermedades y la necesidad de reducir la lista de espera" (Paúl, 2019, párr. 25).

El sector privado está constituido por las Instituciones de Salud Previsional (ISAPRE), que cubren aproximadamente al 17.5% de la población y proveen servicios a través de instalaciones tanto privadas como públicas (Becerril, Reyes, y Annick, 2011, p.134).

Lo anterior muestra que solamente el 20% de la población es atendida, con mejores condiciones, por el sector privado; situación que, desde luego, genera inconformidad entre los distintos sectores sociales. Pese a que se continúa presentando inequidad entre las dos modalidades de atención en salud, se debe reconocer algunos avances frente a décadas anteriores con respecto a la atención a ciudadanos de menores recursos, tal es el caso del Plan de Acceso Universal con Garantías explícitas (AUGE), puesto en marcha en el año 2005 y que garantiza acceso oportuno a servicios de calidad en lo relacionado con 56 problemas de salud.

> El plan también ha contribuido a la modernización del Estado en general y del sector salud en particular, al otorgar una mayor autonomía y flexibilidad en la administración de los establecimientos hospitalarios y permitir a los gestores de las redes centrar su quehacer en la articulación de la atención a salud" (Becerril, Reyes y Annick, 2011 p.142).

Aun así, la atención sanitaria dista mucho de constituirse en un derecho universal, puesto que la inversión estatal destinada a la salud no es suficiente para cubrir a toda la población, tanto en atención

como en la distribución de medicamentos que resultan ser costosos para los sectores poblacionales de bajos recursos y los que se hallan en situación de pobreza.

3. **Transporte público**. Desde la creación de la red de transporte Transantiago en el gobierno de Ricardo Lagos y puesta en marcha por Michelle Bachelet, este servicio no ha dejado de recibir críticas por parte de amplios sectores de la ciudadanía, en la medida en que consideran que los problemas tienen que ver con la planificación, el diseño y la implementación de la red. Entre las principales quejas se encuentran: la poca eficiencia pues los tiempos de espera para abordar los buses y el metro son excesivos, las demoras en los recorridos, las tarifas altas, los elevados índices de evasión y el déficit económico, razón por la cual el alza en las tarifas se constituye en motivo de descontento y movilización (Paúl, 2019).
4. **Privatización del agua**. Otra de las políticas que causa malestar y sensación de desigualdad es el código de aguas. En 1981, durante el gobierno militar, se formuló el código de aguas que se encuentra vigente. En este código, el recurso es considerado un bien social, pero también económico; esta condición le permite al Estado otorgar derechos de uso del agua a entidades privadas, de forma gratuita y perpetua. Esta característica dio lugar a un mercado de agua, ya que quien posea el derecho puede venderlo (Mundaca, 2012, párr.11).

   El hecho de asumir el agua como un bien privado hace que la situación de ciertos grupos poblacionales sea muy complicada ya que no tienen acceso a ella. La situación es bastante grave en las áreas rurales en donde un amplio número de personas no tiene acceso al agua potable. Esto ha llevado a señalar que "Chile es el único país del mundo que mantiene privatizadas las fuentes de agua desde la dictadura (...) y los empresarios pueden comprar, vender o arrendar agua" (Paúl, párr. 39).
5. **Educación y movilidad social**. La promesa de la educación es la movilidad social y ello implica tener acceso a una educación de calidad. Este asunto ha sido bastante controversial en América Latina y particularmente en Chile, en donde el sistema privado ha generado históricamente una inequidad rampante y evidente entre la educación que reciben las clases alta con respecto a las clases media y baja que no disponen de recursos para costearla.

Lo anterior ha sido causal de fuertes movimientos estudiantiles que han logrado modificar en gran medida el sistema educativo, pero no lo suficiente para satisfacer a todos los sectores de la población. La revolución pingüina (2006) y el movimiento estudiantil universitario y secundario (2011) lograron transformaciones como la gratuidad en la educación superior hasta el 60% de la población chilena, la

derogatoria de la LOCE y la implementación de la LGE. No obstante, estos cambios no han sido suficientes para tener una educación de calidad y con acceso a toda la población, es decir, no se conseguido hacer de la educación un derecho de los ciudadanos.

Por ello, la promesa de la movilidad social a través de la educación se ha quedado a media marcha, pues solo quienes tienen los recursos suficientes para sufragar una educación privada de calidad tienen la opción de acceder a la educación superior de calidad y, de esta manera, ascender socialmente. A pesar de los esfuerzos de las familias por brindar la mejor calidad de educación a sus hijos, las características del sistema educativo, los bajos ingresos de la población y la marcada desigualdad, son factores que llevan a que dicha promesa esté lejos de ser cumplida, en consecuencia, sigue siendo un asunto pendiente en la sociedad chilena.

6.**Abusos y corrupción.** Este es un fenómeno que ha permeado todas las esferas e instancias de sociedad chilena. Al respecto, algunos de los casos de corrupción y abuso más destacados se han presentado en el ámbito comercial; así, en 2008, varias farmacias se pusieron de acuerdo para realizar alzas exageradas a los precios de medicamentos destinados para el tratamiento de enfermedades crónicas; a lo que se sumó el alza en el precio del papel higiénico por parte de las grandes empresas que controlaban la producción y distribución de este producto de consumo masivo, lo que afectó por años el presupuesto familiar de los chilenos.

En el ámbito político, entre 2014 y 2017, también se han presentado casos de corrupción relacionados con el financiamiento ilegal de campañas y boletas falsas. La vinculación del ejército y carabineros con escándalos de corrupción demuestran que esta, y la impunidad, han escalado distintas esferas del Estado. (Paúl, 2019).

Así las cosas, mientras no se lleven a cabo reformas estructurales en términos económicos, sociales y políticos, la población continuará inconforme y en pie de lucha hasta lograr verdaderas transformaciones que dejen en el pasado la desigualdad que ha sido una constante en la historia chilena. Lograr la equidad con justicia social implica un trabajo arduo, tanto de la ciudadanía como de las instituciones de gobierno, porque:

> en sociedades muy desiguales como la chilena, los grupos más privilegiados tienen acceso a herramientas adicionales –control y presencia en los medios de comunicación, financiamiento de partidos y campañas– para influenciar los procesos de toma de decisiones de acuerdo con sus preferencias e intereses. Su sobrerrepresentación en los espacios de decisión política implica que tienen un peso desproporcionado en esas decisiones, y que grupos subalternos están virtualmente

> ausentes de la discusión. En esa situación, es muy probable que haya sesgos en las visiones del mundo y en los intereses que se plasman en la política pública. Más allá del legítimo ejercicio de sus derechos políticos de expresión y asociación, tener la propiedad, el control o un acceso privilegiado a los medios, y financiar (en forma legal e ilegal) la actividad política permite a los grandes actores económicos incidir en la agenda pública, apoyar posiciones, seleccionar y financiar candidatos afines, tener un acceso privilegiado a las dirigencias de los partidos y a las autoridades que resulten electas. (PNUD, 2017, p. 375)

Lo expuesto parece ser una constante en los países latinoamericanos, en donde los grupos privilegiados logran enriquecerse cada vez más, en especial en los estados que se adscriben a políticas neoliberales en las que el componente social carece de total relevancia.

La historia reciente de Chile ha estado marcada por una cruenta dictadura que sometió, por 17 años, a la sociedad sembrando el terror y el miedo en la población, a través de distintas formas de violencia política y terrorismo de Estado. La reacción de los pobladores fue diversa, hubo quienes presos del temor se sumieron en el silencio, mientras que otros, estuvieron siempre en pie de lucha organizados, exigiendo los derechos mediante la organización de redes de trabajo muy activas en la labor de denuncia de las violaciones producidas por miembros y seguidores del régimen.

También fue notoria la proliferación de sitios de memoria y monumentos que buscaban mantener viva la memoria de lo ocurrido, que las nuevas generaciones fueran educadas en la memoria y en la búsqueda permanente del reconocimiento y promoción de los DD.HH., en ese orden de ideas es relevante la fundación del Museo de la Memoria y los DD.HH., durante el primer gobierno de la presidenta Michell Bachelet[7].

En este orden de ideas, cabe señalar que el silencio implantado por las acciones represivas de la dictadura, fue un silencio relativo, por cuanto desde la década de 1980, se hacen visibles organizaciones de educación popular, movilizaciones sociales y sindicatos que ofrecieron resistencia y demandaban el respeto por los derechos de todos los chilenos. Lo anterior, sin desconocer en ningún momento la crueldad de la represión y el acallamiento de las voces disidentes.

No obstante, el miedo se convirtió en valentía para levantar la voz y decidir que no querían más al dictador y, de esta forma, unir fuerzas para terminar con el gobierno opresor. Sin embargo, la coalición

[7] En el presente trabajo se dedica un apartado especifico tanto a las políticas de memoria como a los movimientos de DD.HH., y a las iniciativas de EDH.

lograda por miles de chilenos para transitar hacia un gobierno democrático, no fue lo que se esperaba, pues las leyes de amarre y los enclaves autoritarios, heredados de la dictadura, les siguen recordando a los chilenos que esta no ha desaparecido en su totalidad, tal y como como se evidencia en la constitución de 1980, gestada en el seno de la dictadura, que sigue rigiendo los destinos de la nación chilena.

Ahora bien, pese a las numerosas limitaciones de los gobiernos de la Concertación, estos consiguieron avances importantes en términos políticos y sociales, que favorecieron el retorno a la democracia, a pesar de los tropiezos y el agotamiento producido por más de 20 años en el poder. Durante ese lapso se formularon políticas que impulsaron el rescate de la memoria, lo cual llevó a la ciudadanía a mirar el pasado y proyectarse a un mejor futuro a través de múltiples exigencias por una verdadera transformación estructural.

Mirando el pasado reciente de Colombia y Chile, sin querer, desde luego, comparar dos procesos históricos tan complejos en sí mismos y distintos entre sí, se encuentran algunos elementos y logros de la historia de Chile que se han constituido en ejemplo y ruta a seguir en el ámbito de la lucha por los DD. HH. y la memoria, así como por la EDH. Esta última lleva un amplio camino recorrido en Chile, de tal forma que, en algunos momentos, se ha erigido en guía para los procesos formativos en Colombia. Tal es el caso de la participación de Abraham Magendzo en distintos eventos de formación en EDH en el periodo 2012-2014, a través del programa Escuela de derechos; programa dirigido por el CINEP y enfocado a la capacitación de docentes de instituciones distritales, lo cual llevó a la conformación de la Red de maestros educadores en DD. HH. y a la implementación de la Cátedra de DD. HH. en las escuelas públicas.

De igual manera, los avances académicos en torno a las realizaciones de comisiones de verdad, el abordaje y la reflexión teórica sobre memoria, han sido puntos de referencia académica para quienes decidimos incursionar en procesos de EDH desde la memoria y la historia.

1.2. Historia del pasado reciente en Colombia: el largo e interminable conflicto armado interno

> ¿No habrá manera de que Colombia, en vez de matar a sus hijos, los haga dignos de vivir?
>
> Gonzalo Arango
>
> El Estado colombiano no fue tomado por una dictadura militar. (...) Sin embargo, en democracia, Colombia ha tenido tres veces más desaparecidos que las tres dictaduras del cono sur sumadas.
> Claudia López

La historia de Colombia, desde la conquista hasta nuestros días, está atravesada por distintas formas de violencia que han causado innumerables pérdidas económicas y humanas, razón por la cual podría

decirse que Colombia es un país de víctimas. No obstante, se hace necesario dejar en claro que tanto la violencia como el conflicto han sido heterogéneos en lo que respecta a sus orígenes, características, actores y efectos, en cada período histórico y en cada región de la geografía colombiana.

De acuerdo con el Grupo de Memoria Histórica (GMH), en el pasado reciente de Colombia se pueden identificar cuatro períodos. El primero (1958-1982) comprende el Frente Nacional[8] , el inicio de la violencia guerrillera[9] y el auge de la movilización social.

El segundo período (1982-1996) presenta el crecimiento militar y la expansión territorial de las guerrillas, al igual que el surgimiento del paramilitarismo, la irrupción y propagación del narcotráfico, la crisis y colapso parcial del Estado, la promulgación de la constitución política de 1991 y los procesos de paz con las guerrillas Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Movimiento 19 de abril (M-19), con resultados parciales y ambiguos. El tercer período (1996-2005) se caracteriza por el recrudecimiento del conflicto armado, la expansión territorial de las guerrillas y los grupos paramilitares, y la radicalización de la opinión pública hacia la solución militar del conflicto armado. El cuarto período (2005-2012) deja ver el reacomodamiento del conflicto armado, de tal forma que el Estado toma la vía armada como acción contrainsurgente y un debilitamiento de la guerrilla que opta por una reorganización militar; en este periodo se da, asimismo, la negociación política con los paramilitares, la cual se constituyó en un fracaso que derivó en un rearme y reacomodo interno, lo que llevó a la conformación de grupos altamente fragmentados, que han recibido la denominación de bandas criminales (Bacrim), permeadas por el narcotráfico y con actitud desafiante frente al Estado (Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH, 2013).

A estos períodos se suma un quinto entre 2012 y 2018; en este el gobierno nacional reconoció la existencia del conflicto armado en Colombia, lo cual abrió la puerta al reconocimiento de las guerrillas como actores políticos con los que se podía negociar la paz. La promulgación de la Ley 1448 de 2011, o Ley

[8] Frente a la radicalización de la violencia bipartidista, los dirigentes de los dos partidos tradicionales colombianos el Liberal y el Conservador, decidieron firmar el tratado de Sitges el 20 de julio de 1957, en donde se estableció la alternancia del poder entre estos dos partidos por un período de 16 años, esta coyuntura política recibió el nombre de Frente Nacional y el objetivo fue sacar del poder al General Gustavo Rojas Pinilla, quien luego de un golpe de estado en 1953 pretendía perpetuarse en el poder.

[9] En la década de 1960 se hace visible la influencia del socialismo en Colombia, mediante la conformación de grupos guerrilleros como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en 1966; Ejército de Liberación Nacional (ELN) en 1964, el Ejercito Popular de Liberación(EPL) en 1965 y el Movimiento 19 de abril (M19) en 1974, este último conformado por algunos seguidores del General Gustavo Rojas Pinilla, tras las elecciones de 1970, en donde salió electo Misael Pastrana Borrero como producto de un presunto fraude electoral.

de Víctimas y Restitución de Tierras, reconoce las víctimas del conflicto y establece lineamientos para su atención, asistencia y reparación. Durante este periodo se desarrollaron, además, las negociaciones de paz con la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del pueblo (FARC-EP), las cuales derivaron en el Acuerdo de Paz. También, en este periodo, se hace patente el resurgimiento y la proliferación de grupos de Bacrim, asociados con disidencias de los paramilitares, al igual que el fortalecimiento de la guerrilla ELN (Ejército de Liberación Nacional).

Dada la complejidad de la historia reciente de Colombia, marcada por un conflicto social armado heterogéneo, con variedad de matices y particularidades regionales que lo diferencian del pasado reciente de los demás países latinoamericanos, en este trabajo no se pretende hacer un estudio exhaustivo y menos una comparación con los procesos políticos de otros países. En ese sentido, se busca presentar algunos planteamientos que posibiliten la comprensión del conflicto social armado, en lo que se refiere a la denominación de este fenómeno político y social, las causas que lo originaron, los actores involucrados y los efectos de este. Para ello, se hace énfasis en la política de seguridad democrática, implementada en los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez, dado que esta determina un giro con respecto a la política de contrainsurgencia; finalmente se presenta una síntesis del proceso de negociación de la paz, adelantado en la Habana, Cuba, y sus resultados finales: la firma de los acuerdos de paz en Cartagena de Indias en septiembre de 2016.

Lo anterior tomando como base algunos de los estudios que conforman una vastísima producción bibliográfica sobre el tema, básicamente desde la perspectiva de politólogos, sociólogos e historiadores de amplia trayectoria académica. Entre los análisis que se han privilegiado para la realización de este ejercicio se encuentra el Informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad (CNMH, 2013)*; este documento condensa el trabajo realizado por el Grupo de Memoria Histórica que da cuenta de 50 años de conflicto armado, a través de casos emblemáticos y estudios temáticos de las distintas regiones del país, con el propósito de esclarecer y comprender las causas de la guerra.

Otro documento que ha servido de insumo corresponde al informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, intitulado *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (Comision de expertos, 2015)*. Este presenta los resultados del análisis que realizó la comisión de expertos, designados por el gobierno y con anuencia de los negociadores de las FARC-EP, en lo que respecta a la explicación del conflicto armado, en cuanto a su origen, causas, actores y consecuencias. La razón de abordar esas dos fuentes como base de consulta, aunque no son las únicas, tiene que ver con el hecho de

que condensan gran parte de los planteamientos presentes en los distintos estudios sobre el tema y, además, dan respuesta a aspectos puntuales como la conceptualización de la denominación otorgada al periodo histórico, las causas del conflicto, actores involucrados y los efectos de este, así como las continuidades y discontinuidades entre el periodo del conflicto y los anteriores.

1.2.1. Nombrando lo innombrable

A pesar del amplio número de investigaciones sobre la historia reciente de Colombia, en especial en torno a las últimas décadas marcadas por el conflicto armado interno, no existe consenso, ni en el campo jurídico ni en el académico, sobre la denominación de este período de la historia política del país. Dependiendo de la perspectiva teórica, pero sobre todo política, se encuentran algunas denominaciones que dan cuenta desde qué posición se aborda el problema, así como sus causas, los actores involucrados y el impacto social, político y económico.

Para no desbordarnos en este asunto, a continuación se presentan algunas de las denominaciones que los miembros de la comisión histórica del conflicto le han otorgado. La noción de *conflicto social armado*[10] hace referencia al conjunto de enfrentamientos armados que se han presentado desde los años 40 del siglo XX hasta hoy. Esta denominación plantea una continuidad entre la violencia bipartidista y el actual conflicto, a la vez que establece la existencia de una interrelación entre el conflicto social que se presenta en las zonas rurales del país y la violencia política

De otro lado, el calificativo de *guerra* alude al hecho de que no se trata exclusivamente de un fenómeno de violencia criminal generalizada, ni de una violencia unilateral del Estado, ni tampoco de algún tipo de violencia espontánea, sino que es un fenómeno de alta complejidad y variabilidad, que los observadores internacionales, la academia, la prensa y el Estado han calificado como una guerra (Giraldo, 2015).

En cuanto a la denominación de *guerra civil*, se considera que el país ha pasado por dos oleadas de guerra civil: la primera se desarrolló entre 1940 y 1960; la segunda inició en la década de 1970 y se extiende hasta la actualidad. En los dos casos se presenta continuidad en términos estructurales; las diferencias se encuentran en los actores armados y las lógicas subyacentes (Gutiérrez, 2015).

[10] Esta denominación es compartida por Darío Fajardo, Sergio de Zubiría, Alfredo Molano, Javier Giraldo, Jairo Estrada y Renán Vega.

Hay quienes asignan la denominación de *conflicto armado irregular;* con esta se hace referencia a un conflicto asimétrico entre actores políticos, en este caso el Estado colombiano y las agrupaciones guerrilleras. Estos actores pugnan por acceder al poder político (Torrijos, 2015).

La denominación de *conflicto armado interno* es la más utilizada en la literatura existente sobre este período, inclusive por la propia Mesa de Paz en la Habana. Las características sobresalientes que implica esta designación corresponden a:

1. Es una de las confrontaciones más antiguas y prolongadas de América Latina, que extiende sus raíces a la década de 1930-1940, en la denominada primera violencia o violencia conservadora.
2. El nivel de complejidad, asociado al número de actores involucrados a nivel central, regional y local, en donde se destacan: el Estado, las guerrillas de distinta orientación política, los paramilitares, las bandas criminales, los narcotraficantes y la delincuencia común. Debido a ello, el conflicto tiene un carácter multidimensional y multifactorial, al ser la expresión de la superposición y articulación de conflictos distintos, en los que es evidente la dispersión territorial y la fragmentación de los actores involucrados (Pizarro, 2015).
3. Un conflicto discontinuo porque los grupos insurgentes que accionaron durante el periodo de La Violencia, las guerrillas liberales y conservadoras, así como los pájaros, fueron diezmados al iniciar el periodo del Frente Nacional. Sin embargo, se presenta un resurgimiento, en los años 60 del siglo XX, de unas guerrillas fuertemente influidas por la ideología comunista (las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC- y el Ejército de Liberación Nacional -ELN- en 1964), así como la emergencia de los grupos paramilitares con el apoyo de algunos sectores del Estado
4. La heterogeneidad regional, dado que en cada una de las regiones del país el conflicto se ha desarrollado de manera distinta, en lo que tiene que ver con las causas, los actores armados y las estrategias de combate. Sin embargo, en todos los casos, el elemento en común ha sido la afectación, en grandes proporciones, a la población civil.
5. La raíz política, en la medida en que involucra distintos proyectos de sociedad con carácter antagónico (Pizarro, 2015).

Por las razones aducidas, en este trabajo se asume la denominación de *conflicto armado interno*.

1.2.2. Orígenes, causas y expansión del conflicto armado interno

En lo que respecta a los orígenes del conflicto se encuentran también distintas posturas por parte de los académicos y especialistas en el tema. A continuación, se presentan algunos de los planteamientos más referenciados. Un primer punto de controversia es el relacionado con el origen temporal. Al respecto,

hay estudiosos que consideran relevante, para abordar factores que han tenido incidencia en los procesos de violencia de la segunda mitad del siglo XX (Gutierrez, F., 2015), (Duncán, G., 2015),(Giraldo,J. 2015 y Torrijos, V.2015) y el actual conflicto armado; otros consideran pertinente remontar el análisis hasta el siglo XIX específicamente el desarrollo de las guerras civiles(Vega, R.,2015 y Wills, M.,2015), además de los conflictos agrarios de la segunda década del siglo XX, (Fajardo, D.,2015, Molano, A.,2015, Zubiria, S.,2015 y Giraldo, J.,2015). Entre tanto, un amplio grupo ubica el periodo posterior al Frente Nacional (Pécaut, D., 2015 y el GMH, 2013) como el punto de partida del análisis, por considerar que este periodo sentó algunos precedentes para el inicio del actual conflicto. Y, finalmente, otros estudiosos establecen que es en el periodo de la República Liberal y la Violencia en el que se encuentra el origen de las actuales confrontaciones.

En el marco de este trabajo, se considera el Frente Nacional como el punto de inflexión de la violencia partidista y su transición hacia el conflicto armado, sin desconocer, de ninguna manera, las relaciones existentes con el período de La Violencia.[11] En los siguientes apartados se exponen los aspectos más relevantes de cada uno de los periodos mencionados líneas arriba, que permiten la comprensión del origen, la expansión y las dinámicas del conflicto armado interno en Colombia.

1.2.3. El recrudecimiento del conflicto armado (1996-2005)

En este período, el conflicto armado alcanzó su máxima expresión, extensión y niveles de victimización, puesto que se dio una transformación en la relación entre la población civil y los actores armados; en ella, la persuasión se convirtió en intimidación, agresión y destierro. Cabe señalar que los causantes de los ataques a la población civil fueron las fuerzas guerrilleras, los paramilitares y el propio Estado.

Durante esta época, las FARC lograron un amplio avance territorial, de tal forma que pasaron de tener 48 frentes, con 5.800 combatientes en 1991, a 62 frentes y 28.000 combatientes en 2002; con ello consiguió una presencia en el 60% de los municipios colombianos. De igual manera, sus acciones se recrudecieron y diversificaron; algunas de las más comunes fueron: el secuestro, la extorsión, el pillaje, el ataque a la infraestructura eléctrica y vial, la restricción a la movilidad por el territorio nacional (la acción más recurrente fue la realización de retenes ilegales), el ataque a los puestos de policía, la obstrucción de las elecciones regionales y la conminación a las autoridades para que renunciaran a sus cargos.

[11] El periodo correspondiente al Frente Nacional (1958-1982) y la expansión guerrillera y paramilitar: la búsqueda de la paz (1982-1996), se desarrollan en el Anexo 2, por estar fuera del rango temporal del ejercicio investigativo.

El accionar de este grupo tuvo mayor incidencia en el sur del país; allí eliminaron o expulsaron tanto a las autoridades locales como a los miembros de los partidos tradicionales. En estos territorios conformaron corredores estratégicos para su movilización entre las áreas que estaban bajo su control. El amplio dominio territorial llevó a pensar, a un amplio sector de la población, en la posibilidad de que podrían llegar al poder. Ello debido al hecho de que contaban con bastante poder en los departamentos del sur del país, donde habían logrado cierta convergencia con los colonos cocaleros, al punto de protagonizar una amplia movilización de campesinos cocaleros entre 1995 y 1996.

Las marchas cocaleras no solo fueron protestas contra las fumigaciones, sino también una oportunidad política para tramitar las demandas ciudadanas de colonos y pobladores de los departamentos de Caquetá y Putumayo que, junto con Guaviare, fueron los centros de la movilización. (CNMH, 2013, p.163).

Estas movilizaciones pretendían visibilizar la problemática socioeconómica existente en Guaviare, Caquetá y Putumayo y exigir al gobierno salidas concertadas que impulsaran el desarrollo regional. Esto influyó, en cierta medida, para que el presidente Andrés Pastrana visualizará la posibilidad de iniciar negociaciones con las FARC, con el objetivo de recuperar esta zona del país que se encontraba bajo el dominio de esta guerrilla. En efecto, se dieron las negociaciones y tuvieron como fundamento "la exigencia del reconocimiento de la problemática social que se expresaba en los cultivos de coca y, por ende, la necesidad de buscar salidas concertadas que pasaban por el reconocimiento de los campesinos cocaleros como actores sociales y políticos" (CNM, 2013, p.163).

A pesar de que se lograron acuerdos que contemplaban el desarrollo regional y las condiciones de los campesinos de Caquetá y Putumayo, estos no fueron cumplidos en su totalidad; en consecuencia, el Estado no pudo recuperar su institucionalidad en esa zona del país. Esos intentos de conciliación no duraron mucho, pues en 1997 las FARC boicotearon las elecciones municipales, por medio de una fuerte acción militar que impidió la actividad electoral. Con esta acción demostraron el rechazo hacia la clase política local y hacia cualquier presencia estatal, a la vez que evidenciaron que su interés se concentraba en continuar ostentando el poder en esas amplias zonas del sur del país, a través de alianzas con los campesinos, políticos y élites locales; utilizando para ello o bien clientelismos o el uso de la fuerza, mediante las amenazas y la extorsión. A lo anterior, se sumaba el despliegue de los grupos paramilitares en estos departamentos, sembrando el odio y el terror.

El interés de Andrés Pastrana por buscar una salida negociada lo llevó a aceptar la zona de despeje de San Vicente del Caguán. Esta decisión trajo consigo una lluvia de críticas tanto de los sectores de derecha

que se oponían a una salida negociada al conflicto, como de las fuerzas militares que consideraban que esa era una oportunidad para que las FARC fortalecieran su posición militar y consolidaran, a la vez, corredores estratégicos de movilidad, así como una oportunidad para dar vía libre al tráfico de drogas ilícitas.

El gobierno Pastrana vio en el despeje una opción para reorganizar y afianzar la fuerza pública en pro de iniciar una recuperación del territorio ocupado por las FARC, que se hacía cada vez más extenso. En esta misma dirección de tomar las riendas en estas zonas del país, aprovechó el fortalecimiento de las relaciones diplomáticas y económicas con Estados Unidos[12] para lanzar el Plan Colombia para la paz, encaminado a resolver los problemas derivados del narcotráfico. Sin embargo, este plan agudizó el conflicto especialmente en la región sur, en donde implantó fumigaciones que afectaron a la población; asimismo, aumentó las fuerzas militares que ocasionaron numerosas violaciones a los DD. HH.

Las FARC consideraban la formulación y aplicación del Plan Colombia como una propuesta de guerra, dada la importancia que este le otorgaba al fortalecimiento de las Fuerzas Armadas y a la política de "cero tolerancia" de los Estados Unidos frente a las drogas, lo cual implicaba las fumigaciones de los cultivos ilícitos. Para las FARC resultaba contradictoria la actitud gubernamental que planteaba, por un lado, una voluntad política de paz y, del otro, una diplomacia que propugnaba por la guerra, en la medida en que se enfocaba en la consecución de recursos para el fortalecimiento de la Fuerza Pública y el combate al narcotráfico, sustentado fundamentalmente en las fumigaciones. Contra el componente militar del Plan Colombia y su política de fumigaciones de los cultivos de uso ilícito, las FARC decidieron realizar el llamado paro armado en el departamento del Putumayo, en octubre del 2003, región en la que se estaban implementando las primeras etapas de dicho Plan (CNMH, 2013, p.167).

1.2.4. El Plan Colombia, una clara injerencia de Estados Unidos en el Conflicto Armado

El fin de la guerra fría modificó la agenda global, que estuvo centrada en la lucha contra el comunismo, dando paso al interés por otros problemas, especialmente los relacionados con la lucha contra el narcotráfico. Esta orientación hizo que Estados Unidos posara sus ojos en Colombia, dado que era

[12] Las cuales se habían debilitado en el gobierno de Samper, por considerar que había sido elegido mediante el apoyo de dinero procedente del narcotráfico, situación que llevó la descertificación de Colombia por parte de Estados Unidos y con esto la disminución de presupuesto para la lucha antinarcóticos.

considerada como "amenaza a la seguridad regional y hemisférica**"** (IEPRI, 2001, p. 10), razón aducida para llevar a cabo la intervención en la política de contrainsurgencia, que se enmascaró bajo la forma de ayuda para lograr la paz y, al mismo tiempo, erradicar el cultivo, el procesamiento y la comercialización de la cocaína. Para efectos de cumplir dichos objetivos se dispuso de un paquete de "ayuda", que se ejecutó desde 1999 hasta 2015.

El gobierno de Andrés Pastrana fue el responsable de la elaboración y presentación de dicho Plan a la sociedad colombiana. Al respecto, es importante aclarar que hubo cuatro versiones del Plan Colombia, pero fue la primera la que se dio a conocer abiertamente, en el primer año del mandato de Pastrana, como parte del plan de desarrollo de su gobierno (1998-2002). Dicha versión se presentó como:

> La puesta en marcha de un plan especial para la reconstrucción económica, social y ambiental de las zonas más afectadas por el conflicto: el Plan Colombia [que] adelantará su acción en tres frentes: sustitución de cultivos ilícitos por medio de programas de desarrollo alternativo, atención a la población desplazada y acciones priorizadas y localizadas hacia donde la violencia ha asumido un carácter crítico, y erradicación de cultivos ilícitos empresariales con participación militar y policial. (DPN, 1998, cap. 4, apartado 1).

Como se puede apreciar, la primera versión contemplaba tres aspectos relevantes para la tramitación del conflicto, al tener como eje articulador la política de paz. Así, "el Plan prevé que, a través del fondo de inversiones para la paz, el gobierno concentraría su acción en cinco campos: desarrollo económico y social, atención humanitaria, fortalecimiento institucional, mejoramiento de infraestructura y protección ambiental. Aunque, en una primera etapa, la acción se concentraría en el sur del país, el Plan se aplicaría en todas las zonas de conflicto y de presencia de cultivos ilícitos" (IEPRI, 2001, p. 54).

Asimismo, el Plan consideraba la disminución de los cultivos ilícitos sin intervención militar, de tal forma que las acciones serían de carácter preventivo con un alto componente pedagógico; asimismo, no habría intervención de la policía y tampoco castigos penales a los cultivadores que optaran por la erradicación; en fin, no se contemplaba ninguna forma de violencia ni represión (DNP, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 1998).

La segunda versión, presentada durante el encuentro de mandatarios de América Latina, el Caribe y Europa en Río de Janeiro el 5 de junio de 1999, es más completa y en lo que respecta a la política de paz contempla la "negociación, la reforma política y la estrategia de desarrollo para la paz". Incluye, además, una política de prevención y atención a los desplazados y un plan de desarrollo alternativo para la sustitución de los cultivos ilícitos (IEPRI, 2001, p.53).

La tercera versión fue concertada entre los técnicos colombianos y estadounidenses en septiembre de 1999. Esta presenta modificaciones sustanciales dado que el plan se centra en la lucha antinarcóticos de Estados Unidos, de ahí que la participación social para la paz integral, que incluía la participación de la guerrilla en la erradicación de cultivos ilícitos, fue suprimida. En consecuencia, el interés se centró en "desmontar los vínculos estrechos de los traficantes con los grupos armados al margen de la ley [que] han obligado a las Fuerzas Armadas a enfocarse en un aporte firme y decisivo a una lucha integral y coherente contra esta amenaza" (Plan Colombia para la Paz, 2000, p. 30).

Fue, finalmente, esta versión la que se desarrolló, puesto que estaba en consonancia total con los intereses de Estados Unidos, lo que podría llevar a una intervención norteamericana. Al respecto, en su discurso en la ONU, en septiembre de 1999, el presidente Pastrana negó cualquier posibilidad de intervención militar extranjera en Colombia:

> El Plan es la síntesis de nuestra concepción económica, política y social para defenderla de la amenazadora arremetida del narcotráfico, fortalecer la institucionalidad democrática en todo el territorio nacional, garantizar la seguridad de los ciudadanos y el libre ejercicio de sus derechos y libertades. Igualmente, pidió la comprensión de la comunidad internacional y solicitó recursos para enfrentar las dificultades que agobian al país. (El Espectador, 21 de sep. de 1999).

El historiador Renan Vega (2015), plantea que la implementación del Plan Colombia por parte del presidente Andrés Pastrana produjo un saboteo al proceso de paz que se estaba gestando con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), al tiempo que fortaleció la injerencia de Estados Unidos en los asuntos internos del país, lo cual produjo una agudización del conflicto armado en el sur del país.

Por otro lado, la violación a los a los DD. HH., por parte de las fuerzas armadas, aumentó considerablemente y la guerrilla tomó mayor fuerza en los departamentos del sur colombiano. La intervención norteamericana a través del Plan Colombia echó a perder el proceso de paz con las FARC, de tal forma que el rearme de las fuerzas militares y las intervenciones en la zona del Caguán donde se llevaban a cabo las negociaciones, así como la inauguración de la Base Militar de Tres Esquinas en el departamento de Caquetá, muy cerca de la zona de despeje, al igual que el desarrollo de operaciones militares "fue determinante para romper el proceso de paz" (Vega, 2015, P. 773).

Durante la presidencia de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), se intensifica el conflicto armado al declarar abiertamente la guerra contra las FARC, mediante la implementación del "Plan Patriota", financiado con dineros del Plan Colombía. Según el general Jorge Enrique Mora (2008), "el plan tenía como objetivo doblegar la voluntad de lucha de los grupos narcoterroristas" (párr. 6). Este plan se planteó en tres fases:

1. Alistamiento y despliegue. Esta fase se basó en la reestructuración de las fuerzas militares, la organización del programa de soldados campesinos[13], y la implementación del Plan Meteoro, centrado en la presencia y control militar y policial en las carreteras para permitir el tránsito libre y seguro de la ciudadanía.
2. Debilitamiento. Esta segunda fase contemplaba, asimismo, dos subfases: la Acción Ofensiva Limitada que puso en marcha la operación Libertad con el fin de contener la creciente y permanente amenaza a la capital (Bogotá); y la Acción Ofensiva Continuada, orientada al exterminio de los bloques Oriental y Sur de las FARC, por ser los más numerosos y mejor organizados; dichos frentes se encontraban en los departamentos de Meta, Caquetá, Guaviare, Huila y Putumayo.
3. Consolidación e iniciación de procesos de conversación con una guerrilla derrotada en la segunda fase (Mora, 2008).

Para finales de 2002 ya se concebía la más grande operación militar en toda la historia de Colombia. El proyecto fue clasificado como secreto de "seguridad nacional" y empezó con 100 millones de dólares que Estados Unidos aportó, discriminados en entrenamiento a las fuerzas especiales, armas, inteligencia técnica, transporte y equipos de comunicación (Bedoya, 2008, p. 17).

Este despliegue militar dejaba en claro que el presidente Uribe le apostaba a la guerra y quería involucrar a la población civil en su proyecto, pues, además de adelantar el programa de campesinos soldados, estableció redes de informantes en los distintos territorios, lo cual trajo resultados nefastos a la población campesina del sur del país y la paramilitarización de la sociedad. Además de propiciar un involucramiento directo de Estados Unidos en el conflicto interno, demostrando así "la mayor subordinación por parte de Colombia, y según su embajador, William Wood (2003-2007): "no hay ningún país, incluido Afganistán, en que tuviéramos más actividad" (Vega, 2015, p. 775).

El gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018) imprimió algunos cambios a la política de seguridad y contrainsurgencia, encaminada a tramitar una salida negociada al conflicto armado. El primer paso que dio fue el reconocimiento de que en Colombia existía, y ha existido, un conflicto interno armado y que si bien las guerrillas, especialmente las FARC, habían sido fuertemente golpeadas por las fuerzas militares del Estado, no estaban diezmadas, continuaban en la lucha y se constituían, así, en un interlocutor válido

[13] El plan de seguridad planteado por Uribe contemplaba el reclutamiento de campesinos para reforzar la seguridad de sus territorios, hecho que demuestra el interés de Uribe de delegar a los civiles la responsabilidad del Estado, con lo que se torna más complejo el conflicto al vincular a la sociedad civil como actor armado.

para buscar una salida negociada al conflicto. Esta posición, que reconoce la existencia de un conflicto por intereses específicos y no un simple conjunto de acciones terroristas, abre las posibilidades para la búsqueda de un proceso de paz.

El presidente Santos puso fin a las fumigaciones con glifosato, reglamentó los usos legales de la marihuana, reconoció los daños producidos por la guerra contra las drogas y apostó por la erradicación manual de los cultivos ilícitos, así como su sustitución por cultivos legales. Lo anterior fue una clara muestra de un cambio de perspectiva con respecto al conflicto como a la solución que se debía buscar. Es así como, en sus dos períodos presidenciales, dedicó amplios esfuerzos por sacar adelante las negociaciones de paz y la firma de un acuerdo histórico con la guerrilla más antigua de Colombia y el mundo.

Para este propósito, en 2016 solicitó al gobierno de Barack Obama ayuda para lograr la consolidación de la paz, en lo que denominó "Paz Colombia". Frente a esta solicitud, el presidente de Estados Unidos se comprometió a brindar una ayuda de 450 millones de dólares, que tendrían como destinación el apoyo a las víctimas, el desminado, el desarrollo rural, la incorporación de exguerrilleros, la protección a los ciudadanos y el desarrollo sostenible, de tal manera que con ello se atacaran las posibles causas de un rearme (Ramírez, 2016).

Al realizar un análisis del Plan Colombia, en sus 15 años de funcionamiento, es claro que este no dejó un balance positivo para el país en general, pues, como ya se mencionó, las consecuencias en el aspecto ambiental, social y político fueron devastadoras. Para el año 2009, la presencia militar norteamericana en el territorio colombiano, era bastante significativa, puesto que se detectó la presencia de siete bases militares, distribuidas en Cartagena, Malambo, Tolemaida, Palanquero, Bahía Málaga, Larandia y Apiay (Vega, 2015), desde donde se ejercía influencia no solo en Colombia, sino en toda la región Latinoamericana.

1.2.5. Política de Seguridad Democrática: la salida militar al conflicto armado

En 2002, Álvaro Uribe Vélez accede a la presidencia en una coyuntura bastante álgida en lo que respecta al desarrollo del conflicto armado que, para esa época, se encontraba en el punto más alto; el Estado no hacía presencia en las distintas regiones del territorio nacional, en consecuencia, estas estaban bajo la tutela de las fuerzas ilegales (guerrillas, paramilitares, narcotraficantes y delincuencia común). Se hablaba, entonces, de una pérdida de la legitimidad de la institucionalidad. Para enfrentar y solucionar esta situación, el nuevo gobierno presentó el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2002-2006, denominado "Hacia

un Estado Comunitario". Este plan se enfocó a hacer frente al conflicto por la vía armada, mediante la implementación de la Política de Seguridad Democrática

La estrategia de defensa y seguridad democrática, llevada a la práctica por Álvaro Uribe durante sus dos períodos presidenciales (2002-2010), se concretaba en acciones jurídicas, políticas y de opinión, con el fin de desatar una ofensiva militar, política y judicial en contra los denominados factores de violencia, que eran presentados como obstáculos que impedían el crecimiento económico y social del país (CNMH, 2013, p. 179).

Para ello, se establecieron tres líneas de acción: continuación de la ofensiva contra las FARC, apoyada en la cooperación internacional con el Plan Patriota, una política de paz con los grupos paramilitares que conformaban las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y unas políticas de cooperación de la población civil. La política delineada por el gobierno Uribe contemplaba, por tanto, el involucramiento de la sociedad civil en la "guerra contra la insurgencia", de ahí que en forma permanente hiciera llamamientos a la ciudadanía para que se involucrara:

> Los colombianos no cederemos ante esa amenaza. La vamos a derrotar con la colaboración de toda la ciudadanía. El concepto clave aquí es solidaridad. Solidaridad entre los ciudadanos y solidaridad con la Fuerza Pública. Este principio, esencial en el texto de nuestra Constitución, es fundamental para la convivencia, para la creciente consolidación en la integración profunda del pueblo colombiano. La masiva respuesta de la población a la cooperación dentro del marco institucional ha demostrado la determinación del pueblo colombiano de acabar con el terrorismo. (Uribe, 2003, párr. 6)

Las medidas tomadas para tal fin consistieron en: el reclutamiento de soldados campesinos oriundos de la zona en conflicto para reforzar la seguridad; la conformación de redes de informantes para alimentar los servicios de inteligencia; el ofrecimiento de recompensas por información; la creación de zonas de rehabilitación; el estímulo a la deserción de combatientes ilegales y la concentración de fuerzas de defensa en las áreas de mayor influencia guerrillera. Estas acciones conformaron el esquema inicial de la Política de Seguridad Democrática. Adicionalmente, Uribe prorrogó la vigencia de la Ley 418 de 1997, conocida como Ley de orden público, pero abolió el requisito de otorgar estatus político a los grupos armados para poder iniciar negociaciones que conllevaran a su desmovilización (DNP, 2002).

Por otra parte, la posición de Uribe evidenció su propósito de internacionalizar el conflicto, mediante el llamado a los países vecinos para que colaboraran en la consecución de la paz en Colombia, declarando a las FARC como una organización terrorista. Asimismo, abrió la puerta a la intervención militar de Estados

Unidos, bajo el pretexto de que protegieran sus intereses económicos en Caño Limón-Coveñas, de tal forma que en 2003 anunció la llegada de militares para la XVIII Brigada, así como la creación de la VI División del Ejército con jurisdicción en los departamentos de Caquetá, Putumayo y Amazonas (El tiempo, 18 de enero de 2003).

La implementación de esta política de seguridad se empezó a sentir a los dos meses de posesión del presidente Álvaro Uribe, quien estaba dispuesto a afrontar el conflicto mediante el poder de las armas. Así, la primera acción que se implementó fue la Operación Orión; esta se llevó a cabo el 16 de octubre de 2002 y su objetivo fue atacar las estructuras urbanas de las guerrillas (ELN y FARC) y los Comandos Armados del Pueblo (CAP). Esta operación se realizó con la cooperación del Bloque Cacique Nutibara (BCN) de las AUC, "operativo en el que se hizo uso excesivo de la fuerza y que terminó en la desaparición sistemática de personas inocentes" (López, 2018, párr. 3). Esta cooperación se evidencia en este relato:

> Los miembros del BCN entraron a la fuerza a las casas para buscar supuestos milicianos, tumbaron las puertas, maltrataron a sus residentes, los obligaron a salir e incendiaron nueve viviendas, cinco en el sector 6 y cuatro en el sector 7. A medida que bajaban y prendían fuego a las viviendas, las personas intentaban huir de sus casas asediadas además por el maltrato físico y verbal. (GMH, 2011a, p.27)

La Operación Orión constituyó una muestra fehaciente de la alianza del ejército nacional y la policía con los grupos paramilitares, desde el inicio de la gestión de Álvaro Uribe Vélez como presidente de Colombia. Don Berna, jefe paramilitar perteneciente al Cacique Nutibara, da cuenta de su participación en la Operación Orión:

> El Cacique Nutibara hizo inteligencia, logró la ubicación de guerrilleros, se infiltró dentro de la población civil y todos estos datos se le adjuntaron a las Fuerzas Militares (…) varios de nuestros hombres fueron allá, muchos de ellos iban encapuchados, se identificó a varias personas, algunas fueron dadas de baja, otros fueron capturados y después desaparecidos. (López, 2018, párr. 10).

Aunque se intentó, de diversas maneras, convencer a la ciudadanía de que no hubo nexos entre los militares y el bloque paramilitar, Juan Carlos Villa, también paramilitar, declaró: "Éramos los guías de la Operación Orión porque allá no nos dejaron entrar a nosotros. Ese fue el convenio que se hizo entre los comandantes míos con esa gente que entró a la operación" (López, 2018, párr. 11).

La incursión en la comuna 13 de Medellín produjo la reacción de las FARC: el atentado al Club El Nogal en Bogotá, el 7 de febrero de 2003, el cual dejó un amplio saldo de víctimas. Dicho suceso se constituyó en punto de quiebre en la confrontación armada entre la guerrilla y el Estado; este estableció vínculos con

las AUC, quienes hicieron uso de todo su repertorio de violencia y crueldad, contribuyendo con ello al crecimiento y desborde del conflicto armado durante este periodo (1998-2005).

En términos generales, la política de seguridad democrática fue altamente represiva, de tal suerte que se dispararon las violaciones a los derechos humanos por parte de las fuerzas armadas, se produjo el desplazamiento de miles de personas y se llevaron a cabo numerosas ejecuciones extrajudiciales. En el marco de esta política, la prioridad fue el aumento del pie de fuerza militar que, según Leal (2006), fue de siete divisiones, 20 brigadas convencionales, 15 brigadas móviles y 7 batallones de montaña, una brigada de selva, una brigada blindada, una brigada contra el narcotráfico, una de aviación, fuerzas especiales, fuerza de despliegue rápido, Fudra, entre otras. Este aumento implicó que el gasto militar alcanzaran la suma de 19.7 billones de pesos, correspondiente al 3.6% del PIB, constituyéndose, así, en uno de los más altos de la región, de acuerdo con el Banco Mundial (cfr. Leal, 2006).

A pesar del exagerado aumento del gasto militar, la política de seguridad democrática no dio los resultados esperados, pues no fue erradicado el cultivo, procesamiento y tráfico de coca y cocaína; las guerrillas se mantuvieron en plan de lucha, incluso se fortalecieron; la violación a los DD. HH. fue considerable; se agudizó el desplazamiento forzado y aumentó la desigualdad social entre la población colombiana. En conclusión, el conflicto sufrió transformaciones en cuanto a estrategias de combate e involucró a un mayor número de población civil, además se evidenció una feroz disputa territorial entre grupos ilegales, paramilitares y guerrillas.

1.2.6. Reacomodación del conflicto armado. Las negociaciones y desmovilizaciones de las AUC. Irrupción de la parapolítica (2005-2012)

Una de las líneas de acción de la política de seguridad democrática, planteada por el presidente Álvaro Uribe Vélez, fue lograr una salida negociada a través de un proceso de paz con los grupos paramilitares, en concreto con las AUC. Dicho proceso, iniciado durante el primer periodo del gobierno Uribe, fue retomado y concluido durante el segundo período (2006-2010), en medio de numerosas críticas y objeciones por las prebendas otorgadas. La base jurídica de dicho proceso fue la Ley 975 de 2005, o Ley de Justicia y Paz, con la cual se buscaba la desmovilización de los paramilitares y de, esa manera, pasar del mero control territorial por parte de la fuerza pública, a la recuperación social del territorio, gracias a la acción integral del Estado (Leal, 2006, p. 9).

No obstante, el proceso de negociación, desmovilización y reinserción fue bastante complicado. Uno de los aspectos que complejizó el proceso estuvo asociado a la heterogeneidad interna de los grupos, lo

que -a su vez- se reflejaba en los múltiples intereses existentes entre ellos. Así, Carlos Castaño, comandante de las AUC, le ofreció al gobierno un cese al fuego y el inicio de un proceso de desmovilización, con el compromiso de dejar de lado el negocio del narcotráfico[14]; sin embargo, esta propuesta no fue bien recibida por otros comandantes de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

En septiembre de 2002, la solicitud de extradición de Carlos Castaño por parte de Estados Unidos, lo llevó a buscar por todos los medios las negociaciones que conllevaran beneficios, entre ellos, la no extradición.

El primer paso dado por el presidente Uribe hacia la negociación con los paramilitares consistió en solicitarle al Congreso la reforma de la Ley 548 de orden público. Como resultado de esta solicitud se aprobó la Ley 782 de 2002, en la que se eliminó el requisito de estatus político del grupo con el cual se adelantaran conversaciones. Este punto produjo la oposición de varios sectores, que argumentaban que sin dicho estatus se hacía factible el diálogo con grupos de delincuencia tanto organizada como común. Para prevenir esta situación, se adoptó el concepto de grupo armado al margen de la ley; este término había sido acuñado por el DIH, y se incluyó en el texto de la Ley:

> De conformidad con el Derecho Internacional Humanitario, y para todos los efectos de la presente ley, se entiende por grupo armado al margen de la ley, aquel que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerza sobre una parte del territorio un control tal que le permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas. (Ley 782, Artículo 3, parágrafo 1)

Ese concepto incluía, por tanto, a los grupos guerrilleros (FARC, ELN) y a los paramilitares, con lo cual se daba vía libre para continuar con las negociaciones, como efectivamente se hizo. No obstante, los paramilitares no cumplieron la promesa de cese al fuego, ni frente a los campesinos, ni entre ellos, pues fueron frecuentes los enfrentamientos entre los distintos bloques. Cabe señalar que, en todos los aspectos, las negociaciones no estaban muy bien: por un lado, el gobierno, en su afán por concretar la desmovilización, ofreció muchas prebendas que dejaban impune la larga lista de crímenes y numerosas víctimas; por su parte, los paramilitares realizaban unas exigencias que dejaban entrever que su verdadero interés estaba encaminado a legalizar las tierras expropiadas a los campesinos y a salvarse de ser juzgados

[14] El narcotráfico principal financiador de la guerra en Colombia, se constituyó en un punto de desacuerdo entre los grupos de Autodefensas Unidas de Colombia ((AUC), Carlos Castaño destacado comandante de autodefensas de Córdoba afirmaba no estar de acuerdo en hacer uso de esos recursos para financiar las operaciones militares en contra de las guerrillas.

en Estados Unidos. Esto se hace evidente en un cruce de misivas entre Carlos y Vicente Castaño, jefes paramilitares:

> Carlos comenta que el marco jurídico "es el as del gobierno, y sé que tienen mucho para ofrecernos" (...). Partimos de decirle al comisionado que es difícil para usted y yo acelerar el proceso, como el pide, sin poder garantizarle a nuestros amigos y aliados tres cosas: no cárcel, no extradición y que no queden en las calle, en otras palabras: "la no extradición, la libertad en Colombia y que no nos quiten lo poco que tenemos para nuestro sustento familiar y el de cada cual. (Carta de Carlos a su hermano Vicente Castaño, citada por Ronderos, 2014, p. 360).

Esas exigencias se constituían en una total falta de respeto a la institucionalidad, a los derechos humanos y a la dignidad de las víctimas. A pesar de ello, el 15 de julio de 2003 se firmó el "Acuerdo de Santa Fe de Ralito para contribuir a la paz de Colombia", un corregimiento de Tierralta Córdoba, cuna del proyecto paramilitar de los hermanos Castaño. En este Acuerdo, el compromiso de los paramilitares consistió en el cese delas hostilidades, el combate al narcotráfico, la desmovilización total de todos los miembros de los grupos, en un proceso gradual que iniciaría antes de terminar el año 2003 y culminaría, a más tardar, el 31 de diciembre de 2005 (Acuerdo de Santa Fe de Ralito, 2003).

Con miras a establecer el marco jurídico para la llevar a cabo el acuerdo de Ralito, el 2 de agosto de 2003 se presentó un proyecto de ley, conocido como "de alternatividad penal". Dicho proyecto fue bastante criticado por distintos sectores sociales y políticos, en la medida en que se consideraba como una ley que promovía la impunidad y el indulto a delitos atroces.

Algunos de los aspectos contemplados en el proyecto de ley fueron: la suspensión condicional de la pena para quienes declararan el cese de hostilidades, así como para aquellos que se desmovilizaran, ya fuera en forma individual o colectiva; penas de cinco años, al cabo de los cuales se podría otorgar la libertad definitiva; pagar la pena en un área geográfica restringida (una finca o una vereda); amnistía para delitos atroces; asimismo, la ley no contemplaba la investigación de crímenes internacionales. El proyecto de ley no fue tramitado y en su lugar fueron planteadas varias consideraciones y observaciones que se deberían tener en cuenta. Al respecto, el senador Rafael Pardo le propuso al gobierno la realización de audiencias públicas para debatir ideas sobre cómo superar el fenómeno del paramilitarismo (Pardo, 2007).

Luego de las audiencias realizadas por el senado, el senador Mario Uribe apoyó el proyecto de alternatividad en su versión original, mientras que el senador Pardo insistió en incorporar las sugerencias que salieron de las audiencias; como consecuencia, se encontraban en discusión dos proyectos de ley que distaban bastante entre sí en lo referido a la justicia y la reparación a las víctimas. Dicho proyecto de ley

recibió el nombre de Ley de Verdad, Justicia y Reparación. Ninguno de los dos fue aprobado en su versión original, a pesar de que el gobierno y los paramilitares defendían el proyecto de alternatividad. Ante la falta de acuerdo, se solicitó la formulación de una propuesta que unificara los dos proyectos. Como resultado, la nueva versión incorporaba gran parte de las propuestas de los congresistas, excepto dos puntos críticos: "La confesión como requisito para obtener el beneficio, y los derechos de las víctimas de participar en el proceso" (Pardo, 2007, p. 99).

Para ese entonces el congreso colombiano había sido permeado por el paramilitarismo. Como muestra de la marcada relación entre la política y el paramilitarismo, se acuñó el término de "parapolítica[15]. La gran influencia de algunos miembros del senado vinculados con el paramilitarismo, coadyuvó para que se aprobara la propuesta del gobierno, ignorando la voz de los senadores de la oposición. Después de tres meses de debate en el congreso se ratificó la que sería la Ley 975 de 2005, conocida como Ley de Justicia y Paz, que se erigió como el sustento jurídico en la negociación con los paramilitares. Hoy en día, los efectos de dicha Ley son motivo de múltiples controversias, críticas y desacuerdos, en lo que respecta al contenido mismo de esta como a su efectividad.

1.2.7. La parapolítica como expresión de la Captura y la Reconfiguración Cooptada del Estado por parte del paramilitarismo

El paramilitarismo estableció relaciones con las élites regionales, inicialmente con el propósito de obtener recursos para la defensa del territorio en donde era escasa o nula la presencia del Estado. Sin embargo, estos vínculos se fueron extendiendo al ámbito de la política, de tal forma que el paramilitarismo llegó a ejercer una fuerte influencia, y a tener poder, en el proceso de elección de mandatarios regionales; influencia y poder que tuvo su máximo resultado cuando lograron penetrar en el centro de la política, lo cual les permitió llegar a ser miembros del Congreso de la República. Esa relación entre política y paramilitarismo es lo que se ha denominado con el término de **parapolítica.**

Los estudios realizados sobre este fenómeno consideran la parapolítica como unas alianzas funcionales o relaciones simbióticas, en las que las élites regionales y los paramilitares se necesitaron mutuamente, impulsados por una convergencia de intereses.

Valencia (2007) sostiene que los paramilitares, en el proceso de expansión territorial, obtuvieron, además del control social, la posibilidad de influir en la política nacional, de tal suerte que esta les brindara condiciones favorables para iniciar las negociaciones de paz. Para ello era fundamental, desde luego, el

[15] Este concepto se explica en el siguiente apartado.

apoyo de los políticos. Las élites políticas, por su parte, encontraron que los cambios democráticos del nivel nacional (la elección popular de alcaldes y gobernadores), al igual que la resistencia de algunos sectores de la población frente la negociación con las FARC, se constituían en condiciones favorables para establecer alianzas regionales con los partidos pequeños apoyados por un grupo armado y de esta manera fortalecer la construcción de "autoritarismos subnacionales", esto es, dinámicas locales encaminadas a cerrar el régimen político mediante duras prácticas de control territorial, que conllevan a la captura del poder local como forma de resistir a los cambios acaecidos en el ámbito nacional. De esta manera, en 12 departamentos se produjo un cambio político a favor de los paramilitares y, adicionalmente, en el Congreso se configuró una bancada legislativa que promovió condiciones favorables para la desmovilización, defendiendo así los intereses de estos grupos al margen de la ley.

Acemoglu y Santos-Villagrán (2009), citados por Valencia (2007), entienden la parapolítica como una relación simbiótica, en la que el interés de los políticos se orienta hacia la consecución de votos en amplia proporción, mientras que los paramilitares se enfocan en la promoción de políticas que favorecen sus intereses de control regional. Es de anotar que esta relación es de vieja data y se remonta a la formación del Estado, en lo atinente al monopolio de la violencia en las distintas regiones del territorio nacional, en donde no se produjo dicho monopolio debido a la presencia de intereses particulares que incentivaron y permitieron la perpetuación de la debilidad estatal en las zonas periféricas.

En las regiones, los grupos armados ilegales tienen la capacidad de controlar a los votantes, y los políticos la posibilidad de garantizar la perpetuación de los grupos armados. En ese sentido son los agentes con recursos de poder quienes toman decisiones en beneficio propio. El caso más emblemático es el de las elecciones al congreso para el periodo 2002 y 2006; en estas, muchos congresistas lograron ocupar curules gracias al apoyo de paramilitares en las distintas zonas del país; como contraprestación, los congresistas debían defender algunos artículos controversiales de la Ley de Justicia y Paz.

Es importante aclarar que si bien Acemoglu y Santos-Villagrán plantean casos concretos que respaldan la tesis de la relación simbiótica, como el caso antes mencionado en el que se hizo pública y evidente la relación de los poderes regionales con el paramilitarismo; en ningún momento se puede generalizar este accionar. Esto teniendo en cuenta que el fenómeno es bastante complejo y se ha demostrado la heterogeneidad en la forma de actuar tanto de los paramilitares como de las élites regionales.

De acuerdo con este último planteamiento, no todos los comandantes se interesaron en la política de la misma manera: algunos participaron de forma activa y otros no lo consideraron importante. Asimismo, las élites locales distaron mucho de actuar de forma homogénea; estas estaban fragmentadas y actuaron

de acuerdo con intereses particulares. Así, algunas no convinieron en pactar con los grupos ilegales, pese a la fuerte presencia de estos en las regiones; entre tanto, los que sí establecieron alianzas, lo hicieron recurriendo a distintas modalidades: "Algunas veces haciendo de los políticos miembros orgánicos de la organización armada, otros cooptándolos por medio de la intimidación y, en otros, simplemente con arreglos de conveniencia ocasionales" (CNMH, 2018, p. 146).

1.2.8. Captura y Reconfiguración Cooptada del Estado

Al hacer referencia a la expansión y las dimensiones del conflicto interno armado, no se puede dejar de lado el papel que ha jugado la corrupción en todos los niveles, producto de las relaciones que se han establecido entre las mafias y las élites locales y regionales. En estas relaciones, los actores ilegales, poseedores de grandes fortunas, logran corromper la institucionalidad de distintas maneras, ya sea mediante el chantaje y el soborno de alta cuantía, o el aprovechamiento de la ambición de poder político. Se tiene, entonces, que la relación entre la corrupción y la mafia "hace casi evidente que el amplio poder económico funciona como una fuerza corruptora incontrolable" (Garay, 2008, p.9).

La filtración de los actores armados ilegales, vinculados al negocio del narcotráfico, en la política colombiana ha sido explicado por algunos académicos de la Corporación Nuevo Arco Iris (2010), con base en la conceptualización realizada por Jorge Garay y su equipo (2008), en lo que han denominado la Captura y la Reconfiguración Cooptada del Estado:

> Captura del Estado, usualmente definido como una especie de corrupción económica a gran escala en la que agentes privados influyen en la formulación de leyes, normas, decretos, regulaciones y políticas públicas, en la búsqueda de favorecer sus propios intereses egoístas y en detrimento del bienestar general. En este sentido, como las leyes son de aplicación permanente, sus retribuciones podrán ser permanentes y de largo plazo. (Garay, 2008, p. 10)

Aunque en la definición se hace énfasis en la corrupción económica, se aclara que la captura del Estado puede darse también en el ámbito de lo político y lo social, e incluye un factor diferencial importante:

> Quienes participan en procesos de captura estatal pueden ser no sólo actores legales con intereses particulares, sino también ilegales con intereses criminales. Este último caso supone que usualmente son los ilegales los que capturan a los legales, que son los violentos los que instrumentalizan la política y capturan el Estado para sus fines criminales, aunque (...) también pueden originarse actores legales que instrumentalizan la ilegalidad y la violencia, en este sentido la captura es menos frecuente. (López, 2010, p. 45)

La captura de partidos y movimientos políticos, medios de comunicación o círculos de opinión pública, se constituyó tambien en una forma de penetración del aparato estatal denominada Reconfiguración Cooptada del Estado, la cual fue definida por Garay (2008), como:

> La acción de organizaciones legales e ilegales que mediante prácticas ilegítimas, buscan modificar, desde adentro, el régimen político de manera sistémica e influir en la formación, modificación, interpretación y aplicación de las reglas de juego y de las políticas públicas, para obtener beneficios sostenibles y lograr que sus intereses sean validados política y legalmente, y legitimados socialmente en el largo plazo, aunque éstos no obedezcan al interés rector del bienestar social. (Garay, 2008, p. 96)

En el caso colombiano, han sido los grupos ilegales quienes han llevado a cabo la Reconfiguración Cooptada del Estado, con el interés de conseguir la modificación de leyes que puedan involucrarlos en procesos penales y, de esta manera, disminuir la probabilidad de ser detectados, capturados, investigados y sancionados. En este nivel sofisticado de captura del Estado, se busca, además del beneficio económico, el poder político, la impunidad legal y la legitimidad social (Garay, 2008). El poder político que se alcance le permitirá al agente captor "legalizar sus acciones para disminuir la exposición penal, sino que con el paso del tiempo incluso podrá legitimarse socialmente" (Garay, p. 84)

En ese orden de ideas, se tiene que los narcotraficantes como Pablo Escobar y un elevado número de paramilitares han llegado a ocupar puestos políticos en los consejos municipales, las alcaldías, la cámara de representantes, el senado; a la vez que han apoyado la elección presidencial, generalizando de este modo lo que se conoce como parapolítica. En Colombia, no sólo se dio el fenómeno de la Reconfiguración Cooptada del Estado por parte de los grupos ilegales, sino que también se presentó el fenómeno de la "captura invertida de los legales hacia los ilegales, de la élite que instrumentalizaban la violencia y el narcotráfico para sus propios fines y conveniencia" (López, 2010, p. 46).

En esta modalidad de captura invertida se presenta un incremento a la exposición penal tanto de los actores legales como de los ilegales (narcotraficantes, guerrilleros, paramilitares); no obstante, la evidencia muestra que son los actores ilegales quienes están en mayor riesgo especialmente desde lo moral, ya que los actores legales (políticos) con relativa frecuencia no cumplen lo pactado y, en consecuencia, los actores ilegales son expuestos a las acciones jurídicas. Así las cosas, "son usualmente los políticos, no sus socios ilegales, quienes logran prevalecer y legitimarse en el largo plazo. Los unos terminan extraditados y los otros siguen gobernando" (López, p. 46).

La corporación Nuevo Arco Iris asumió la hipótesis de la Captura y la Reconfiguración Cooptada del Estado para argumentar y documentar el fenómeno de la parapolítica en las distintas regiones del país, y encontró que la relación entre políticos y paramilitares no eran casos aislados de "algunas manzanas podridas", sino que:

> Las estructuras de poder electoral de los congresistas investigados y de las organizaciones ilegales a las que están vinculados recogen centenares de alcaldes, diputados, concejales y cuotas burocráticas, ubicados desde el corazón de la Presidencia de la República hasta pequeños cargos públicos de provincia. (López, p. 51)

Asimismo, esta corporación estableció que el entramado de cuotas políticas y burocráticas en las distintas regiones, no está asociado en su totalidad a actores ilegales, sino que está relacionado con lo que se denominó captura instrumental de los partidos políticos (CiPP), en la que:

> un grupo de interés actúa para acomodar la formulación programática y la agenda política del partido, a la luz de sus intereses específicos. Incluso, una modalidad más avanzada de la captura instrumental puede consistir en la creación de un partido o movimiento político de manera que, desde el principio, la estructura ideológica responda a los intereses predominantes del grupo promotor o financiador. (Garay ,2008, p. 71)

En este sentido, algunos partidos, creados en la década de 1990 y con la reforma política de 2003 han sido vinculados con grupos ilegales, razón por la cual se ha planteado que nacieron capturados, es decir, fueron creados con el propósito de apoyar y representar los intereses de grupos al margen de la ley. Los partidos señalados por su relación con grupos ilegales fueron Colombia Viva, Colombia Democrática, Alas y Convergencia Ciudadana. Es importante destacar que son muy pocos los casos en los que los partidos tradicionales (Liberal y Conservador) fueron investigados por apoyo a paramilitares o guerrilleros que aspiraban a cargos políticos de representación.

Lo que si ha sido común, es que los familiares de gamonales regionales vinculados al bipartidismo logran ejercer influencia en la política local, asumiendo una postura híbrida que podía representar igualmente la legalidad como la ilegalidad. En ese contexto, asumieron una función de encubridores de sus socios ilegales, en lo que respecta a la exposición penal, favoreciendo con ello la impunidad; en ese orden de ideas, hicieron uso de la posición y la función pública en beneficio de los intereses mixtos que pasaron a representar (legales e ilegales), cambiando de esta manera la configuración y la operación institucional en las regiones donde ejercían influencia política y económica.

De igual forma, hicieron uso de la acción armada ostentada por los socios ilegales para el cumplimiento de sus propios objetivos, centrados básicamente en su consolidación como fuerzas políticas y económicas regionales y, con base en ello, buscar influencia en el poder nacional (López, 2010).

Dentro del repertorio de acciones de los paramilitares para llegar al poder político y consolidar sus objetivos e intereses, es importante destacar los denominados pactos fundacionales, firmados entre algunos comandantes, políticos regionales y personas civiles que representaban importantes sectores económicos; estos pactos tenían como fin influir directamente en las elecciones y lograr un gobierno que representara los intereses económicos del narcotráfico.

En esta modalidad de pactos fundacionales se destacaron dos: el Plan Birmania y el Pacto de Ralito[16]. El primero correspondió a una estrategia política de las AUC, firmada en 2001, con el propósito de copar espacios políticos y así obtener representación nacional, que llevara a la toma del poder para implantar un gobierno que diera vía libre al negocio del narcotráfico. La iniciativa no siguió su curso porque hubo discordia entre algunos jefes paramilitares y Carlos Castaño, comandante de las AUC, quien sostenía que no estaba de acuerdo con el narcotráfico, como se ha señalado.

El 23 de julio de 2001 se suscribió el Pacto de Ralito entre varios comandantes paramilitares (Salvatore Mancuso, Don Berna y Jorge 40, entre otros) y políticos regionales (como representantes a la cámara, concejales, alcaldes, gobernadores, senadores y ganaderos) en el que acordaban la necesidad de "refundar la patria" con la búsqueda de un "nuevo contrato social". En él, además de la creación de unas comisiones de trabajo que prepararían una siguiente reunión, se encuentran algunos aspectos básicos del modelo de sociedad que –decían– debía defenderse y articular a los procesos de injerencia política: defensa de la propiedad privada, respeto a las prerrogativas constitucionales, etc. (CNMH, 2018, p. 160).

La intervención de los paramilitares en la política fue de amplias proporciones entre 2002 y 2006; en este periodo fueron investigados 102 congresistas por nexos con los paramilitares. Al respecto, Claudia López (2010) afirma que

> desde 2002, a través del congreso se han tramitado reformas legales y constitucionales de hondo calado institucional, como la reelección, la modificación del sistema penal, la creación de un régimen de justicia transicional y otras múltiples reformas económicas, políticas y electorales. En el trámite

[16] Distinto al acuerdo de Santa Fe de Ralito, firmado en 2003 entre el gobierno de Uribe y los paramilitares, con el cual se establecía un área de concentración para los miembros de los bloques armados, durante el proceso de negociación.

> exitoso de esas reformas, los parapolíticos que formaban parte de la coalición de gobierno, fueron fundamentales. (p. 69)

Aunque fue en este período en el que se exacerba el fenómeno de la parapolítica, es importante señalar que el análisis realizado por el CNMH(2018) destaca dos tipos:

> la parapolítica "temprana", practicada por la primera generación paramilitar, con accionar circunscrito a lo regional y enfocada al exterminio de las fuerzas políticas que amenazaban el *statu quo* regional; y la parapolítica local, es decir, aquella que se "experimentó a nivel municipal, que configuró nuevas redes políticas y muy seguramente modificó las instituciones estatales dejando profundos legados, que permanecen activos en la vida pública" (p. 70).

No queda duda de la gran influencia que ejerció el paramilitarismo en la política del país durante varias décadas, llegó a su punto máximo en la primera década del siglo XX, coyuntura en la que la política local, regional y nacional fue altamente capturada con consecuencias negativas para la sociedad civil victima de las distintas formas de violencia producida especialmente en los contextos rurales, en donde la violación a los DD.HH, fue rampante.

1.2.9. Reconocimiento de la existencia del conflicto armado, proceso de paz con las FARC (2012-2016)

La llegada a la presidencia de la República de Juan Manuel santos Calderón en 2010 se veía como la continuidad de la política uribista, no obstante, para sorpresa de muchos, quien había sido Ministro de Defensa del gobierno Uribe planteaba algunos cambios que darían un giro de 180 grados al tratamiento del conflicto armado interno.

Reconoció la existencia del conflicto interno armado de carácter político y no como simples acciones de grupos terroristas[17]abriendo de esta manera la posibilidad a una tramitación del conflicto armado por la vía del diálogo y la negociación. Mediante la implementación de la Política Integral de Seguridad y Defensa para la Prosperidad, evidenció que la creciente violencia del país provenía de distintos frentes y no únicamente de las guerrillas, en concreto de las FARC, y en este sentido planteó la urgencia de hacer frente a las bandas criminales (Bacrim), (agrupaciones armadas surgidas a raíz de la desmovilización de los paramilitares) que realizaban numerosas acciones violentas y delincuenciales.

Para el año 2011, la situación del conflicto armado inerno fue descrita por Alejo Vargas (2011), en los siguientes términos:

[17] La política de seguridad democrática implementada durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, calificó las acciones armadas por parte de los grupos guerrilleros como actos terroristas, no les otorgó estatus político, con lo cual cerraba las posibilidades de llegar a acuerdos que posibilitaran un proceso de paz. En ese sentido la única vía era la armada.

> El escenario del conflicto interno armado se ha modificado sustancialmente. La Fuerza Pública ha probado su capacidad estratégica y táctica para actuar de manera coordinada. El mensaje para las guerrillas –especialmente las FARC- es claro: no existe ninguna posibilidad de victoria militar y en esa medida sólo les queda el camino de una negociación política honorable para terminar esta confrontación sin sentido, o mantenerse en una lógica de 'resistencia' sin ninguna perspectiva de futuro. La Fuerza Pública colombiana está mostrando que su aprendizaje en el conflicto interno armado es muy grande y que tienen una alta moral y capacidad de combate. (p. 11)

Si la expectativa frente a las FARC era de emprender negociaciones, un nuevo actor armado generador de violencia se hacía fuerte: las Bacrim, las nuevas formas de paramilitarismo surgidas a partir de la desmovilización de los paramilitares durante el gobierno de Uribe Vélez. Estas organizaciones ilegales sostenían un vínculo muy fuerte con la industria y comercialización de la cocaína que se iban arraigando en las regiones; en esa medida, se constituían en un desafío para la seguridad nacional, pues sus acciones armadas eran responsables de un gran número de homicidios, masacres, desplazamientos forzados, extorsiones y reclutamiento forzado de menores. Todo ello con el objetivo de conseguir el control de territorio, poblaciones y mercados ilegales que generan alta rentabilidad económica como el narcotráfico, la minería ilegal y el contrabando (Prieto, 2012).

1.2.10. Proceso de Paz con las FARC-EP (2010-2016)

Desde el momento de la posesión de Juan Manuel Santos como presidente de Colombia, se manifiesta su interés por tramitar una salida negociada al conflicto armado; interés que se expresa explícitamente en su primera alocución presidencial:

> Al mismo tiempo quiero reiterar: la puerta del diálogo no está cerrada con llave. Yo aspiro, durante mi gobierno, a sembrar las bases de una verdadera reconciliación entre los colombianos. (...) A los grupos armados ilegales que invocan razones políticas y hoy hablan otra vez de diálogo y negociación, les digo que mi gobierno estará abierto a cualquier conversación que busque la erradicación de la violencia y la construcción de una sociedad más próspera, equitativa y justa. Eso sí-insisto-, sobre premisas inalterables: la renuncia a las armas, al secuestro, al narcotráfico, a la extorsión, a la intimidación. (Santos, 2010)

Este llamado a la negociación del conflicto tuvo eco en la guerrilla FARC-EP, de tal suerte que se inició un largo proceso de paz que culminó con un acuerdo en el año 2016, durante el segundo mandato Juan Manuel Santos. Aunque no se puede negar la importancia de establecer diálogos con las FARC-EP, este

constituye solo el primer paso dentro de un proceso largo y complejo para concluir un conflicto armado que se ha extendido por más de 50 años.

La decisión de optar por la vía del diálogo no es producto de la mera voluntad política de los actores implicados, sino el resultado de una serie de factores y condiciones políticas y militares que confluyeron, y que es necesario tener en cuenta:

- En primer lugar, las dos partes aceptaron la imposibilidad de lograr una victoria militar sobre su contendor, a lo que se sumó el hecho de que, de una parte, las fuerzas armadas se hallaban fortalecidas y modernizadas como resultado de la implementación de la Política de Seguridad Democrática del gobierno Uribe y, de la otra, que las FARC habían perdido capacidad militar desde 2008 para realizar tomas a poblaciones e instalaciones militares, tenían menor influencia territorial, empleo de la economía de la fuerza, esto es, "involucran medio y poco esfuerzo militar y una mínima movilización de personal (hostigamientos, emboscadas, activación de artefactos explosivos, ataques a infraestructura y bienes y atentados con francotirador)" (FiP, 2014, p. 14). Sin embargo, no se puede afirmar que la guerrilla hubiese llegado derrotada a la mesa de negociación con el gobierno.
- En segundo lugar, se hizo evidente que, de continuar la lucha armada, esta podría recrudecer y seguir afectando a la población civil en materia de muertes, desplazamiento, aumento de la pobreza, freno al crecimiento económico y violación a los DD. HH.
- En tercer lugar, el gobierno entendió que era muy difícil derrotar militarmente a las fuerzas insurgentes como ya había quedado constatado; a su vez, la guerrilla comprendió que nunca lograría el poder político con el poder de las armas.
- En cuarto lugar, la influencia del contexto internacional; algunos países que brindaban apoyo ideológico a las FARC instaban a la negociación del conflicto, por considerar que la lucha armada se constituía en un factor de inestabilidad regional (Moreira, Forero y Parada, 2015).

Este conjunto de factores llevó a que en octubre de 2012 se iniciaran las negociaciones en Oslo, se estableció la Habana como escenario reuniones y diálogo, con el acompañamiento de Venezuela y Chile como observadores. El proceso inicia con el documento "Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradero", en el cual se comprometen gobierno y FARC-EP a adelantar conversaciones directas e ininterrumpidas, a la vez que establecen las condiciones de funcionamiento de la mesa de diálogo, los principios rectores y la agenda de negociación.

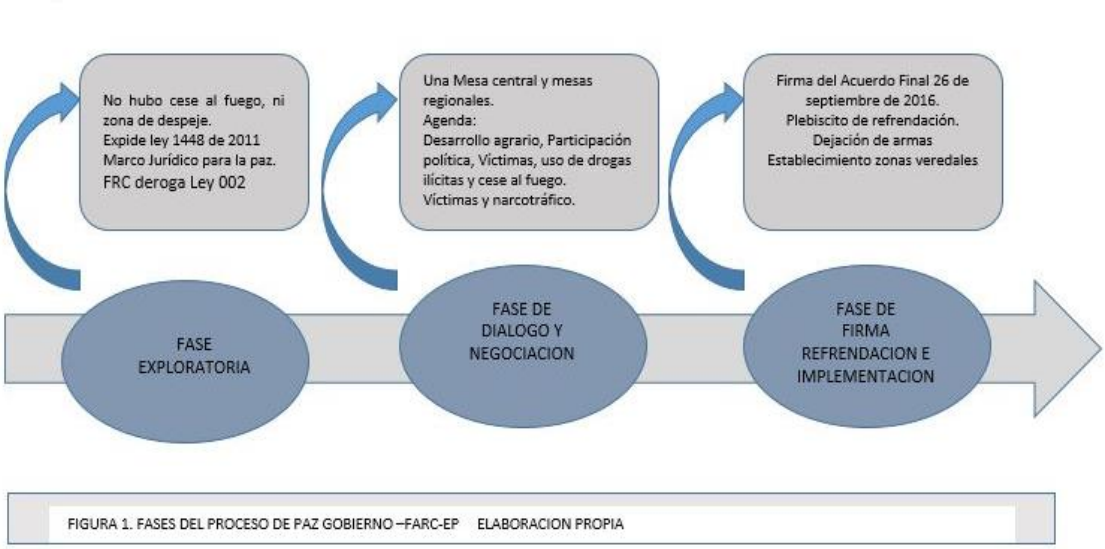
Los principios rectores establecían que había que aprender de los errores del pasado para no repetirlos; que cualquier proceso debe llevar al fin del conflicto, no a su prolongación; que se mantendría las operaciones y la presencia militar en el territorio nacional. La premisa del proceso fue: "Nada está acordado, hasta que no esté todo acordado" (Santos, 2012). La agenda, por su parte, estaba integrada por seis puntos: política de desarrollo agrario integral, participación política, fin del conflicto, solución al problema de las víctimas, e implementación, verificación y refrendación.

A. Fases de la negociación

El proceso de paz inició el 23 de febrero de 2012 y fue estructurado en tres fases, como se observa en la figura 1, al cabo de las cuales se lograría la paz con la guerrilla FARC-EP:

Figura 1.

Fases del Proceso de Paz entre el Gobierno y las FARC-EP



Fuente: Elaboración propia.

Fase exploratoria. Esta comprende los acercamientos confidenciales que se llevaron a cabo entre las FARC-EP y el gobierno de Colombia. En esta fase, Venezuela participó como facilitador y Cuba y Noruega como garantes. Como resultado de dichos acercamientos, las partes acordaron que las negociaciones se realizarían en medio del conflicto, que no habría posibilidad de zonas de despeje y que la mesa de negociación funcionaría fuera del país. De otro lado se definieron los negociadores plenipotenciarios representantes del gobierno y las FARC-EP (Tabla 2), al igual que el funcionamiento de la mesa de negociación. Asimismo, se redactó el Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción

de una Paz Estable y Duradera, mediante el cual se exponían los puntos de la negociación y la hoja de ruta del proceso.

Tabla 2.

Negociadores Fase exploratoria

NEGOCIADORES	FARC-EP	-Jaime Alberto Parra: Alias "Mauricio Jaramillo", el 'médico', sucesor del Mono Jojoy, miembro del Secretariado de las FARC-EP y comandante del Bloque Oriental. -Marcos Calarcá: con amplia experiencia en gestiones diplomáticas de la subversión. -Rodrigo Granda -Andrés París
	Gobierno	-Enrique Santos Calderón: Exdirector del periódico El Tiempo y hermano mayor del Presidente Juan Manuel Santos. -Frank Pearl: ministro actual de Ambiente y el consejero más cercano de Santos en materia de seguridad y paz. -Sergio Jaramillo: Alto Consejero para la Seguridad.

Fuente: Revista Semana número 1945, noviembre de 2015.(Elaboración propia).

El 4 de noviembre de 2011 fue abatido Alfonso Cano, máximo jefe de las FARC-EP, lo que hizo pensar que el proceso de paz se frenaría. No obstante, hubo hechos importantes que demostraban el compromiso del gobierno con el proceso de paz. El 11 de junio de 2011 fue aprobada por el Congreso de la República la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448), el 14 de junio de 2012 se firmó el Marco Jurídico para la Paz (Acto legislativo 01 de 2012) que abrió las puertas a la implementación de la justicia transicional, enfocada a la restauración de los derechos de las víctimas y la transición hacia una paz estable y duradera. El acto legislativo contempla como componentes de justicia transicional:

> Mecanismos de carácter extrajudicial para el esclarecimiento de la verdad y la reparación de víctimas. Entre los mecanismos de esclarecimiento de la verdad se prevé la creación de una comisión de la verdad; Criterios de selección y priorización para el juzgamiento de los máximos responsables y los más graves crímenes; Renuncia condicionada a la persecución judicial y la suspensión condicional de la ejecución de las penas en los casos de quienes no fueron considerados máximos responsables. Y la aplicación de penas alternativas, de sanciones extrajudiciales y de modalidades especiales de cumplimiento. (Minjusticia, 2012, párr. 2)

Por parte de las FARC-EP, el comandante Timochenko autoriza, el 26 de febrero de 2012, derogar la Ley 002[18] de las FARC-EP, poniendo fin al secuestro extorsivo; también decidió liberar a los últimos 10 militares y policías que mantenían como rehenes. Estas fueron consideradas como claras manifestaciones de la voluntad de paz por parte de las partes implicadas en el proceso.

Fase de negociación. El 19 de octubre de 2012 se instaló la mesa de negociación y el 26 de octubre se iniciaron las mesas regionales encargadas de discutir cada uno de los seis puntos del acuerdo firmado. En esta fase es importante tener en cuenta algunos aspectos como los negociadores, la metodología de trabajo, la participación de terceros y la relevancia de los puntos que se iban a discutir. En lo que respecta a los negociadores, se encuentra que a la mesa de diálogo concurrieron hombres y mujeres con experiencia política y voluntad de negociación de cada uno de los bandos. En la tabla 3 se presentan los nombres de los negociadores.

Tabla 3.

Negociadores durante la Fase Negociación. Elaboración propia.

NEGOCIADORES	FARC-EP	-Ovidio Ricardo Palmera: Alias Simón Trinidad -Iván Márquez: segundo hombre del Secretariado de la Farc-ep -Jesús Santrich - Marco León Calarcá: negociador en otros procesos y miembro de la Comisión Internacional -Rodrigo Granda: 'El canciller de las Farc', -Andrés París: quien participó en los diálogos de El Caguán - Hermes Aguilar - Rubén Zamora - Bernardo Salcedo - Pablo Catatumbo: uno de los artífices de las negociaciones en la fase de acercamientos -Victoria Sandino Palmera: integrante del Estado Mayor del Comando Conjunto Central - Freddy González: integrante del Estado Mayor del Comando Conjunto Central de las Farc-ep -Lucas Carvajal
	GOBIERNO	Humberto de la Calle: Jefe del equipo negociador, ex–constituyente y experimentado político. - Sergio Jaramillo: Alto Consejero para la Seguridad - Frank Pearl: Ministro de Ambiente. -Luis Carlos Villegas: presidente de la Asociación Nacional de Industriales -Jorge Enrique Mora: General en retiro por parte del Ejército. -Óscar Naranjo: General en retiro por parte de la Policía.

[18] Ley 002 de las FARC: sobre la Tributación. En la cual se resuelve "Cobrar el impuesto para LA PAZ a aquellas personas naturales o jurídicas, cuyo patrimonio sea superior al millón de dólares USA" y que "quienes no atiendan este requerimiento, serán retenidos".
https://pacifista.tv/notas/asi-ha-funcionado-la-extorsion-para-las-finanzas-de-las-farc/

En cuanto a la metodología y el tiempo de discusión, cabe señalar que fueron aspectos bastante ordenados y centrados en un riguroso cronograma, de tal forma que se establecieron ciclos de negociación de 11 días, con el "compromiso de un diálogo directo y discreto, donde la información al público se daría en tiempos determinados y mediante un representante" (De la Calle, 2013).

Las negociaciones de la Habana contaron con el apoyo y el respaldo de la comunidad internacional, en particular de Chile, Noruega, Cuba y Venezuela, naciones que ofrecieron ayuda técnica y financiera al proceso, con lo cual le imprimieron legitimidad internacional y estuvieron atentas para que no se interrumpieran las negociaciones a pesar de las dificultades y posturas de oposición al diálogo.

Bejarano (1995) plantea la existencia de dos formas de negociar la paz: una que se da directamente entre el gobierno y el o los grupos insurgentes, a esta la denomina horizontal; y otra que incluye a los sujetos afectados por el conflicto, o forma vertical. El gobierno y las FARC-EP optaron por la primera forma, por ello en la Mesa únicamente participaron los delegados de cada uno de los bandos y los países garantes, no obstante, no cerraron la puerta a la participación de los partidos políticos, el Congreso de la República y la sociedad civil.

Como una forma de reconocer y aprender de los errores del pasado, consigna de los negociadores, se permitió, por primera vez en Colombia, que en los diálogos hubiese participación de diversos actores de la sociedad civil. Los foros paralelos a la Mesa fueron una de las formas de participación en torno a los puntos de la agenda. En total se realizaron tres, dirigidos por el Centro de Pensamiento de Paz de la Universidad Nacional y las Naciones Unidas. También se habilitó una página web, en la cual se recibieron propuestas de paz y se realizó la difusión de la información emanada de la Mesa de Negociación instalada en la Habana. Una tercera forma de participación consistió en que, mediante un formato en físico, dispensado por las alcaldías y las gobernaciones, cualquier ciudadano podía aportar a los temas de la agenda. Sin embargo, fue muy claro que las decisiones plasmadas en el acuerdo final, eran responsabilidad de representantes del gobierno y la guerrilla.

La participación real de la sociedad civil estaba proyectada para la tercera fase, correspondiente a la refrendación e implementación de los acuerdos. En lo relacionado con la agenda, esta se definió a partir de la selección de temas que eran -y son- la expresión de problemas estructurales del país y que no habían sido abordados en los anteriores procesos de paz. La inclusión del tema de las víctimas y la verdad ha sido uno de los mayores aciertos, dada la necesidad de conocer la verdad, tramitar justicia y reparación a un amplio sector de la población victimizada a lo largo de 50 años de conflicto armado.

Es claro que las negociaciones que conllevaron el cese al fuego y la entrega de armas por parte de uno de los grupos guerrilleros más emblemáticos, se constituyó en un importante avance hacia la salida del conflicto. Sin embargo, de ninguna manera se puede ser triunfalista y afirmar que el acuerdo, y su debida implementación, llevará al fin del conflicto, pues existen otros actores armados que lo dificultan aún más. Frente a ello, la transformación de las condiciones estructurales del país, al igual que de sus dinámicas políticas, económicas y sociales, es la opción que permitirá la finalización del largo y escabroso conflicto social armado.

Fase de firma, refrendación e implementación del acuerdo. Las negociaciones finalizaron el 26 de agosto de 2016. El 26 de septiembre se adelantó la firma del acuerdo "Fin del Conflicto"; este establecía el abandono de las armas, la definición de garantías de seguridad y la lucha contra las organizaciones criminales sucesoras del paramilitarismo, que podrían amenazar la implementación de los pactos (BBC News, 2016).

El acuerdo, que incluía los seis puntos de la agenda propuesta al inicio de la negociación, fue firmado por el presidente Juan Manuel Santos Calderón y el jefe de las FARC, Rodrigo Londoño Echeverri, alias "Timoleón Jiménez" o "Timochenko". El texto fue publicado en español y traducido a 62 lenguas indígenas, con el propósito de que las distintas comunidades étnicas a lo largo del territorio nacional, afectadas por el conflicto, conocieran los acuerdos pactados y, de esta forma, pudieran apoyar la refrendación en el plebiscito programado para el 2 de octubre de2016.

Se estableció que el proceso de divulgación se realizaría teniendo en cuenta el criterio diferencial de accesibilidad, por lo cual se realizó en lengua de señas y se tradujo a las distintas lenguas indígenas, para que las comunidades indígenas que no usan el castellano como primera lengua pudieran acceder a la información.

El acuerdo final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, producto de tres años de discusión y negociación entre los delegados de las FARC-EP y el gobierno nacional, tiene enfoque "territorial, diferencial y de género" (Acuerdo final, 2016, p. 6). Al respecto,

> El enfoque territorial del Acuerdo supone reconocer y tener en cuenta las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades garantizando la sostenibilidad socio ambiental; y procurar implementar las diferentes medidas de manera integral y coordinada, con la participación activa de la ciudadanía. La implementación se hará desde las regiones y territorios y con la participación de las autoridades territoriales y los diferentes sectores de la sociedad. La participación ciudadana es el fundamento

> de todos los acuerdos que constituyen el Acuerdo Final. Participación en general de la sociedad y en la construcción de la paz y participación en particular en la planeación, ejecución y seguimiento a los planes y programas(...). La participación y el diálogo entre los diferentes sectores de la sociedad contribuyen a la construcción de confianza y a la promoción de una cultura de tolerancia, respeto y convivencia en general. (Acuerdo Final, 2016, p. 7)

El enfoque territorial del Acuerdo Final se constituye en una respuesta a una de las causas del conflicto: la falta de presencia institucional en las regiones, lo cual afectó considerablemente la legitimidad estatal y fueron imponiéndose poderes basados en la ilegalidad. De igual forma, contempla otro de los puntos álgidos en la política colombiana a lo largo de la historia: la participación política que, desde los inicios de su vida republicana, ha sido restringida y excluyente.

El enfoque diferencial y de género plantea un reconocimiento a la diversidad existente en la población colombiana en todos los ámbitos y la forma como el conflicto la menoscaba y atropella. Al plasmarse la cuestión de género, se reconoce el lugar de las mujeres en el conflicto como víctimas, pero también como promotoras de iniciativas de paz en las distintas zonas del país. Finalmente, es claro que el Acuerdo plantea una perspectiva de DD. HH. En este sentido,

> El Acuerdo Final reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona como fundamento para la convivencia en el ámbito público y privado, y a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y los derechos de sus integrantes. La implementación del acuerdo debe regirse por el reconocimiento de la igualdad y protección del pluralismo de la sociedad colombiana, sin ninguna discriminación. (Acuerdo Fina, p. 6)

Puntos del Acuerdo Final. En este apartado (Cuadro 1) se presentan aspectos generales de los seis puntos del Acuerdo Final entre el gobierno y las FARC-EP. No es objetivo de este trabajo profundizar en el Acuerdo Final, ya que rebasa el límite temporal establecido.

Cuadro 1. *Puntos del Acuerdo Final de Paz entre el Gobierno y las FARC-EP.*

Punto 1 **REFORMA RURAL** Hacia un nuevo campo colombiano.	Propósito: contribuir a la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre lo rural y lo urbano; contribuir a erradicar la pobreza, promover la igualdad y promover el disfrute de los derechos. Incluye: 1. Acceso y uso de la tierra. 2. Planes Nacionales. 3. Sistema especial para la garantía progresiva del derecho a la alimentación de la población rural. 4. Programas de desarrollo con enfoque territorial.
Punto 2 **PARTICIPACION POLITICA** Apertura democrática para construir la paz.	La construcción de la paz requiere de una apertura democrática con el fin de promover y fortalecer la participación ciudadana, para así proscribir la violencia como método de acción política. Incluye: 1. Derechos y garantías para el ejercicio de la oposición política. 2. Garantías de seguridad para el ejercicio de la política. 3. Mecanismos democráticos de participación ciudadana. 4. Medidas efectivas para promover una mayor participación ciudadana.
Punto 3 **FIN DEL CONFLICTO**	Terminación definitiva de las acciones ofensivas entre la Fuerza Pública y las FARC-EP., y reincorporación de las FARC-EP a la vida civil. Incluye: 1. Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo (CFHBD) 2. Reincorporación de las FARC-EP a la vida civil -en lo económico, lo social y lo político-, de acuerdo con sus intereses. 3. Obligaciones de los(as) excomandantes guerrilleros(as) integrantes de los órganos directivos de la nueva fuerza política que surjan del tránsito de las FARC-EP a la legalidad para garantizar la correcta ejecución y la estabilidad del Acuerdo Final de Paz. 4. Acuerdo sobre garantías de seguridad y lucha contra las organizaciones y conductas criminales responsables de homicidios y masacres, que atentan contra los defensores de derechos humanos, movimientos sociales o movimientos políticos.
Punto 4. Cese al fuego y las hostilidades, bilateral y definitivo. 	El Acuerdo busca que los cultivadores pasen a una actividad legal, los consumidores sean tratados y rehabilitados, y se combata la carrera del narcotráfico. Incluye: 1. Programas de sustitución de cultivos de uso ilícito. Planes integrales de desarrollo con participación de las comunidades —hombres y mujeres— en el diseño, ejecución y evaluación de los programas de sustitución y recuperación ambiental de las áreas afectadas por dicho cultivo. 2. Programas de Prevención del Consumo y Salud Pública.

SOLUCIÓN AL PROBLEMA DE LAS DROGAS ILÍCITAS.	3. Solución al fenómeno de producción y comercialización de narcóticos.
Punto 5. **ACUERDO SOBRE LAS VÍCTIMAS.** Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición.	El Acuerdo busca investigar la verdad, hacer justicia, reparar a las víctimas y garantizar la no repetición de hechos atroces. Incluye: 1. Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. 2. Compromiso con la promoción, el respeto y la garantía de los derechos humanos. 3. Acuerdo complementario sobre el "Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición".
Punto 6 Implementación, verificación y refrendación.	El Acuerdo contiene "mecanismos de implementación y verificación", con los se crea una "Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final", integrada por representantes del Gobierno Nacional y de las FARC-EP, con el fin, entre otros aspectos, de hacer seguimiento a los componentes del Acuerdo y verificar su cumplimiento, servir de instancia para la resolución de diferencias, y el impulso y seguimiento a la implementación legislativa. Incluye: 1. Mecanismos de implementación y verificación. 2. Capítulo Étnico. 3. Componente internacional de verificación de la Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final (CSIVI). 4. Componente de acompañamiento internacional. 5. Herramientas de difusión y comunicación. 6. Acuerdo sobre Refrendación.

Fuente: Acuerdo final para la terminación del Conflicto y la Construcción de una paz Estable y Duradera. (Elaboración propia)

B. Fase de Refrendación e Implementación

Desde la fase de negociación, el presidente Santos fue enfático en que el Acuerdo firmado como resultado del proceso sería sometido a refrendación por parte de la ciudadanía, quien tendría la última palabra con respecto al producto final de las conversaciones de paz. Así, en el segundo semestre de 2015, el gobierno impulsó la propuesta de un Plebiscito como mecanismo de Refrendación. "Desde el punto de vista del Gobierno Nacional, el plebiscito constituía la fórmula más expedita, transparente y democrática para adelantar el proceso de refrendación, en contraste con otros mecanismos propuestos por las mismas FARC-EP y algunos sectores sociales" (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 31).

Luego de una intensa campaña informativa y motivacional a la opinión pública, en relación con la urgencia de refrendar los acuerdos, se votó el plebiscito por la paz el 2 de octubre de 2016; la pregunta de

este fue: ¿Apoya usted el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera? Para que el acuerdo fuera válido, la votación por el "SÍ" tenía que alcanzar el 13% del censo electoral 4.396.626 votos, aunque el "SÍ" superó el umbral 4.536.993 votos, no logró superar la opción "NO" que obtuvo 6.424.385 votos, con lo cual no se logró refrendar el Acuerdo (Redacción de El tiempo, 2 oct., 2016).

Frente a los inesperados resultados[19] se procedió a realizar algunas modificaciones en el texto del acuerdo final y dar paso a la fase de implementación firmando el 24 de noviembre de 2016 en el Teatro Colón de la ciudad de Bogotá el documento definitivo.

En relación con este acuerdo ajustado, El presidente de la República anunció que, luego de evaluar diferentes mecanismos de refrendación y en aras de promover la unión y la reconciliación de la sociedad colombiana, propuso al Congreso de la República como la instancia democrática más idónea para llevar a cabo la refrendación (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 36). Finalmente, la Corte Constitucional respaldó el proceso de refrendación del Acuerdo Final, vía Congreso, mediante dos sentencias, "en las que establece que la refrendación popular es válida en la medida en que está compuesta por un proceso previo de participación ciudadana que cumple con ciertos términos legalmente previstos y que es complementado por actos subsiguientes encaminados a interpretar, respetar y desarrollar sus resultados de buena fe" (p. 37).

Luego de este largo proceso se inició la puesta en marcha de lo acordado. Esta ha recorrido un largo camino, plagado de obstáculos, dada la oposición de sectores políticos desafectos al Acuerdo, al igual que la presencia de grupos armados ilegales, surgidos de la desmovilización de los paramilitares, los cuales continúan asesinando y desplazando a la población campesina, así como ejecutando a líderes sociales y políticos de izquierda.

Ahora bien, para adelantar la ejecución del Acuerdo, se establecieron mecanismos de implementación y verificación, mediante la creación de la Comisión de Implementación y Verificación de Acuerdos y la Comisión de Acompañamiento Internacional. Al mismo tiempo, se avanzó en materia legislativa para realizar una implementación durante el gobierno de Juan Manuel Santos, sin embargo, el cambio de gobierno estancó el avance de esta.

[19]Existen muchas explicaciones y posturas con respecto a los resultados del Plebiscito, en lo cual no nos detenemos por no hacer parte de los objetivos del presente trabajo.

Pese a las dificultades, el proceso de paz y la materialización en un acuerdo que plasma cinco puntos fundamentales y esenciales de la situación política, social y económica del país, se constituye en un gran avance durante este período histórico, que, de lograrse la implementación, sin dudas será un paso gigante hacia la transformación y la posterior finalización del conflicto.

Como se puede apreciar, a partir de la apretada síntesis que se ha ofrecido de cada uno de los períodos del conflicto armado interno, en los cuales este se fue consolidando, expandiendo, recrudeciendo, transformando, hasta hallar una luz de esperanza frente a la su culminación, las dimensiones y la complejidad de este conflicto no permiten mostrar sino perspectivas políticas y analíticas de un tema inagotable, sobre el que se han elaborado numerosas investigaciones (asunto que no se pretende agotar aquí), que dan cuenta de diversas tesis sobre el origen, las causas y la dinámicas del conflicto, en donde se identifican elementos estructurales y elementos contextuales, al igual que causas objetivas y subjetivas.

1.2.11. Impactos del conflicto sobre la sociedad colombiana

La población civil campesina ha sido la principal víctima de los enfrentamientos armados, ya que las áreas rurales han sido el teatro de los enfrentamientos. Según la Unidad de Víctimas y el Grupo de Memoria Histórica, cada uno de los actores armados son responsables de distintas formas de victimización.

> Las guerrillas son responsables de la siembra de minas antipersonas, uso de artefactos explosivos no convencionales, desplazamiento forzado, secuestro, extorsión, reclutamiento ilícito, ataque contra la infraestructura energética y daños ambientales. Por su parte, los agentes del Estado incurrieron en asesinatos selectivos, ejecuciones extrajudiciales y desapariciones forzadas. Mientras que los paramilitares son responsables del despojo de tierras, masacres, asesinatos selectivos, tortura, delitos sexuales y desplazamiento forzado. (CNMH,2013, p. 273)

Las indagaciones realizadas por el GMH dan cuenta de la crueldad con que actuaron los grupos armados y

> la sevicia con que cometieron los actos, así como su clara intención de sembrar el terror, instaurar el miedo, subyugar a la población y controlar los territorios. A los propósitos y cálculos estratégicos de las organizaciones armadas se sumaron prácticas de horror atroces e inimaginables que respondieron a retaliaciones y odios que se explican, entre otras razones, por la larga duración del conflicto y la ausencia de una aplicación efectiva de leyes vigentes en el país que garanticen los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. (CNMH, 2013, p. 259)

Además de los daños físicos, son innumerables los daños morales resultado de actos violentos; actos que buscaban degradar la dignidad humana, violentar las creencias e ideales y socavar la identidad colectiva.

> También son enormes las afectaciones socioculturales al punto que se rompieron los vínculos de las comunidades, dado que "el daño sociocultural implica impactos de orden individual y colectivo. En primer lugar, deja desprovistas a las personas de recursos y relaciones fundamentales para asumir sus vidas y afrontar la adversidad. En segundo lugar, desestructura los tejidos sociales y altera la transmisión de saberes y prácticas de gran significado para las personas y las familias. (CNMH, 2013, p. 275)

En el ámbito económico, el impacto de mayor envergadura se dio en las áreas rurales, en donde se afectó de forma significativa la propiedad y el uso de la tierra. La pequeña y mediana propiedad desapareció en algunas zonas del país, para dar paso a las grandes extensiones dedicadas al cultivo de la palma aceitera. Los cultivos tradicionales fueron reemplazados por siembras ilegales o monocultivos para la agroindustria.

En las comunidades afrocolombianas e indígenas fue notoria la usurpación y expropiación de tierras, afectando con ello su autonomía y sus derechos ancestrales y constitucionales. En esos territorios, tanto el desplazamiento forzado como el desarraigo de comunidades enteras fue una constante.

De otro lado, el desplazamiento forzado de población de las áreas rurales es uno de los mayores efectos del conflicto armado; así las cosas, al 31 de diciembre de 2019, el Observatorio Global de Desplazamiento Interno (IDMC) registró alrededor de 5,6 millones de personas desplazadas. Además del abandono de las tierras, y con ello de la comunidad en la cual se tejen los lazos sociales y culturales, el proceso previo a la salida forzada de la población se constituye en una larga etapa de sufrimiento y dolor que inicia, generalmente, con el enfrentamiento armado, la amenaza, la intimidación; esta es una experiencia en la que la persona pasa por una constante tensión, angustia y miedo intenso. Al sufrimiento previo a la huida, dejando atrás su casa y sus seres queridos, se suma el temor del arribo a lugares desconocidos y hostiles, en donde se tiene que enfrentar a precarias condiciones económicas, al cambio radical en sus rutinas y modos de ser y estar en el mundo (CNMH, 2013).

Con respecto a lo político, se perpetúan las prácticas de persecución y exterminio de los nuevos movimientos y partidos políticos, así como a los líderes y lideresas sociales. En consecuencia, se cohíbe la participación ciudadana, la deliberación y la oposición política mediante el uso de acciones coercitivas, amenazas, persecuciones, atentados y la eliminación física de quienes no representan los intereses de los

grupos ilegales que ostentan el poder. La siembra del terror en las comunidades, por parte de los actores armados, se realiza en algunas oportunidades con el apoyo y la anuencia de las élites locales y regionales, así como de la fuerza pública; de esta forma,

> La persecución a las nuevas organizaciones políticas, que representaban un pensamiento nuevo, diferente o contradictor del bipartidismo tradicional empezaba, en algunos casos, por la vía de la estigmatización política y la criminalización del ejercicio de los derechos ciudadanos. Estas acciones fueron perpetradas principalmente por los poderes regionales o locales que sentían sus intereses amenazados. También las ejecutaban grupos guerrilleros que consideraban a los nuevos movimientos como un desafío a su dictamen de deslegitimar al Estado, a través de la agudización de las crisis institucionales y el debilitamiento de su poder mediante la abstención y el sabotaje a los procesos electorales. (...) En múltiples ocasiones los paramilitares aunaron esfuerzos e intercambiaron favores con las Fuerzas Militares y con figuras políticas del momento para asegurar sus intereses. (CNMH, 2013, p. 284)

En lo que respecta a las formas de violencia desarrolladas por los actores armados, se encuentra que estas llegaron al punto de la aberración con el fin de degradar a la víctima y dejar un mensaje de horror en las comunidades. Entre dichas formas se tiene la amenaza, la tortura, los asesinatos selectivos, el descuartizamiento y la violencia sexual. La masacre fue una modalidad que se llevó a cabo con mayor frecuencia en la etapa de mayor degradación del conflicto entre 1999 y 2008, aunque en el periodo de 1982 al 2007 se presenta la escalofriante suma de 2.505 masacres, con un saldo de 14.660 víctimas (Registro del GMH de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación).

Las masacres buscan humillar, degradar, causar terror y sufrimiento intenso, destruir la identidad y la cultura de las comunidades, al igual que desestructurar los vínculos y las relaciones sociales. Por ello, se constituyen en una experiencia traumática dado que "[…] dividen tajantemente las historias comunitarias y personales y ocasionan una profunda fractura en los relatos colectivos y en los sentimientos de mismidad dando lugar a nuevas identidades signadas por la tragedia, la incertidumbre y la culpa" (Bello, et al., 2005, p. 46).

Cabe señalar que el conflicto afecta de forma diferencial a la población. Las mujeres fueron las víctimas más golpeadas por el conflicto; este ha dejado en ellas huellas imborrables en el cuerpo y la psiquis, ha trastocado la cotidianidad y el proyecto de vida de muchas mujeres. En este sentido, "las cifras del RUV al 31 de marzo del 2013 registran que entre 1985 y el 2012, 2.420.887 mujeres han sido víctimas de

desplazamiento forzado, 1.431 de violencia sexual, 2.601 de desaparición forzada, 12.624 de homicidio, 592 de minas antipersonal, 1.697 de reclutamiento ilícito y 5.873 de secuestro" (CNMH, 2013, p.305).

Además del exterminio físico y el desarraigo, las mujeres sufrieron la represión de los sentimientos ante la pérdida de los hijos y compañeros de vida, pues no se les permitió tramitar el duelo: debían mostrar fortaleza y ocultar el dolor por las pérdidas. Al respecto, es frecuente leer en los testimonios expresiones como esta: "Mi mamá nunca lloraba delante de nosotros, uno a veces la descubría llorando a escondidas, pero ella siempre se hacía la fuerte para que nosotros no sufriéramos más" (CMNH,2011, p. 357).

El rol social y político que desempeñan las mujeres en las comunidades también fue causal para que los actores armados vieran en ellas un peligro que debía ser eliminado, por ello, es frecuente encontrar entre las mujeres victimizadas lideresas políticas y sociales de las comunidades, quienes fueron sometidas a amenazas, persecuciones, violencia sexual y asesinato.

Las violaciones sexuales se constituyeron en una de las modalidades de violencia a la cual fueron sometidas las mujeres con el propósito de castigar e instaurar el control. Cuando la víctima es una mujer destacada de la comunidad por su liderazgo social y político, la vejación conlleva un claro mensaje aleccionador: sembrar el terror y demostrar el poder de los actores armados, a los cuales se les debe obediencia. Por esto, "la tortura y el asesinato además se realizan en lugares de gran carga social, como el jagüey o la escuela, e histórica como los cerros y el cementerio" (GMH, 2010, p. 84).

El impacto del conflicto en los hombres está relacionado con el ataque a la integridad física, de ahí que fueron víctimas de asesinatos, tortura, mutilaciones; pero también vieron afectada la imagen y autoestima del rol socialmente construido como protectores de los hogares en lo económico, en la seguridad y el afecto. En muchas oportunidades se les impidió proveer lo medios de sostenimiento a sus familias; igualmente, tuvieron que presenciar violaciones y maltratos a sus mujeres e hijos, así como el asesinato y el reclutamiento de los niños y jóvenes. La impotencia frente a los perpetradores aumenta la angustia, la impotencia y la culpa por no poder actuar en defensa de la familia, así, "el padre de una niña víctima de violación sexual, quien por primera vez hablaba sobre el caso, le hizo saber a GMH que se sentía destrozado por no haber podido cuidar a su hija. En medio de lágrimas dijo: "Mi única hija... [a] mi ser preferido [...] le pasó eso, y yo como padre no pude hacer nada. Me sentí impedido, impotente". (CNMH, 2012, p. 128)

También la pérdida de las tierras y otros bienes económicos, los condujo a condiciones de mendicidad y dependencia económica de sus hijos y mujeres; circunstancia que consideraban denigrante, a lo cual se sumaba la pérdida de la pareja, hecho que los dejaba en condiciones de orfandad.

Los niños fueron golpeados en forma atroz por el conflicto; estos sufren daños físicos, psicológicos y emocionales. Los infantes son sometidos a la violencia sexual, los trabajos forzados, el reclutamiento involuntario, las amenazas, las humillaciones y la tortura. Aunado a ello está el abandono, la soledad y la miseria que conlleva la orfandad, después de haber visto cómo eran asesinados sus padres.

La población LGTBI ha sido victimizada en contextos de paz y de conflicto con mayor razón; así, la identidad de género fue motivo de persecución, agresión, discriminación y asesinato por parte de los actores armados, especialmente los paramilitares, quienes los convirtieron en objetivo de las campañas de limpieza social en las distintas regiones. La situación en Colombia cobra mayor gravedad en la medida en que existe un silencio de las víctimas. Al respecto, el siguiente testimonio es diciente:

> Entonces fue cuando vino como una, una limpieza, que así, que unos decían que era la guerrilla, otros decían que era el Gobierno y pues nunca se supo bien, lo único que yo sé es que mataron muchos, que muchos gays murieron allá […] en las fiestas cuando iban mataban seis, cinco, eso llegaban y ¡trun! Y eso era lo que agarraban, y allá la que no corriera pues adiosito a la vida, porque allá quedaba. (CNMH, 2013, p. 322)

Además de los efectos sobre la población, la economía y la infraestructura, el conflicto también deja hondas repercusiones en el sistema político. Francisco Gutiérrez (2015) presenta tres dimensiones de dicha afectación: La primera hace referencia a los costos que genera a un sistema democrático el asesinato de líderes políticos, sociales y cívicos.

Se pierden las capacidades, ideas y proyectos de transformación social. “Se trata de la erosión del liderazgo social y político, como del impacto en la construcción partidista y de organizaciones sociales que fueron devastadas del todo o, al menos, seriamente debilitadas” (p. 98).

La persecución y exterminio de la Unión Patriótica, el asesinato de los tres candidatos presidenciales representantes de colectividades distintas a los partidos tradicionales en 1990; la desaparición y muerte de numerosos líderes regionales y locales,así como varios desmovilizados del EPL, entre otros. Son evidencia de esta dimensión.

Esa nefasta práctica genera desconfianza entre los ciudadanos, silencio y actitud pasiva, desesperanza frente a posibles cambios y, lo que es más peligroso, la justificación del aniquilamiento del otro.

Una segunda dimensión se relaciona con el aumento de prácticas ilegales en el sistema político, lo cual se hace evidente con el ingreso masivo de agentes, acciones y dinámicas ilegales en instituciones políticas. La parapolitica se constituye en el caso más visible.

La tercera dimensión corresponde a la combinación de armas y urnas, esto es, el uso de aparatos armados para dirimir rencillas políticas, para ganar elecciones en todos los

niveles (local, regional y nacional). También hace parte de esta dimensión, las alianzas perversas entre grupos de narcotraficantes, paramilitares, guerrilleros y políticos, con el fin de eliminar al adversario en la arena política.

En definitiva, el conflicto armado interno por el cual atraviesa el país desde la segunda década del siglo XX tiene una complejidad enorme que refleja la combinación de factores estructurales, que no han sido abordados para su consecuente transformación a lo largo de la historia del país. El Estado ha demostrado, desde su consolidación en el siglo XIX, una profunda debilidad y ausencia en las distintas regiones del país, dejando la responsabilidad política, social y económica a actores privados que se lucran con el desarrollo del conflicto.

El interés de las élites políticas y económicas por mantener el control y el poder, los ha llevado a establecer alianzas con grupos ilegales como aliados para mantener el *status quo*, lo cual ha llevado a que el conflicto se mantenga en un círculo vicioso, en el que son los propios dirigentes quienes alimentan las dinámicas del conflicto, al mantener la concentración de la riqueza y del poder político, profundizando con ello las desigualdades y la injusticia. A esto se suma el miedo de la ciudadanía de emprender nuevos rumbos políticos en vista de la campaña de exterminio de líderes y lideresas sociales, al igual que proyectos políticos que se salen de los límites y objetivos de quienes siempre han orientado la política nacional. Eso permite abrir paso a un análisis que conlleve a la comprensión de por qué un país, sumido en la violencia producto de un largo conflicto, decide en las urnas que no se refrende un acuerdo de paz.

1.3. Políticas de la memoria, justicia transicional en Chile y Colombia y su relación con los derechos humanos

> Las memorias tienen razón de ser en tanto son instrumento de lucha por el derecho a no olvidar, porque el pasado nunca muera, especialmente para los jóvenes, los supervivientes, los familiares y los hijos de desaparecidos (Jefferson Jaramillo, 2010, p. 39)

> Una vez que cayó el general Pinochet, se rompió la corona, la cúspide de la montaña de la inmunidad, y en la lógica judicial ya no hubo otra posibilidad que la de ceñirse al Estado de derecho (Zalaquett, 2003, p. 52)

En contextos de violencia política y restricciones a la democracia, el respeto por los derechos humanos se ve seriamente afectado, pues las voces de descontento son acalladas, el dolor y el miedo habita en la mayoría de la población que decide enmudecer, pero no olvidar. Esos recuerdos, asentados en lo más profundo de los cerebros y los corazones de las víctimas, necesariamente resurgen como torrentes a la hora de exigir justicia y reparación. Entonces, es allí cuando las políticas públicas de memoria se constituyen en mecanismos relevantes para una sociedad, justo en el momento en que se da un acuerdo o se toma la decisión de realizar una transición hacia la democracia.

Chile y Colombia, dos países cuyo pasado reciente se caracteriza por situaciones traumáticas debidas a un largo período de dictadura, en el caso chileno, y por fuertes olas de violencia política en Colombia, han implementado una serie de políticas públicas de memoria como respuesta a la movilización de las víctimas y a la voluntad de los Estados para esclarecer la verdad, hacer justicia y reparar a las víctimas producto de largos períodos de represión y violencia política. En Chile, ello se dio cuando se llevó a cabo el proceso de transición luego de la salida de Pinochet del poder, y en Colombia, después de los procesos de paz con los distintos grupos armados.

Este apartado tiene como propósito presentar algunos planteamientos teóricos y reflexiones acerca de las políticas de la memoria en Chile y Colombia en el período 1990-2015 y la implementación de la justicia transicional en cada uno de los países; esto con el fin de analizar cómo estas guardan un fuerte vínculo con la situación de los derechos humanos en un contexto de violencia política, de ahí, la necesidad de enlazar las políticas públicas de la memoria con los procesos de Justicia Transicional y la Educación en Derechos Humanos (EDH).

El subcapítulo consta de tres partes. La primera hace referencia a las políticas públicas de memoria en Chile. Allí se presentan las políticas de memoria llevadas a la esfera de lo público como resultado de los informes de verdad, desarrollados en Chile durante los gobiernos de la concertación. Estos son el informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991), conocido como el Informe Rettig, el cual fue entregado al presidente Patricio Aylwin el 8 de febrero de 1991; el de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, conocido como "Comisión Valech", elaborado en 2003, durante la presidencia de Ricardo Lagos, y un segundo periodo de investigación, Valech II, durante la presidencia de Sebastián Piñera en 2011. Estos informes delinearon las políticas públicas de memoria que se implementarían hasta el día de hoy, así como algunos sitios destacados de memoria surgidos a partir de la implementación de dichas políticas.

La segunda tiene que ver con Colombia; en este apartado se abordarán la Ley 795 de 2005, o Ley de Justicia y Paz, elaborada como ley marco para la desmovilización de grupos paramilitares, y la Ley 1148 de 2011, denominada Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, mediante la cual el Estado reconoce los daños que han sufrido personas y comunidades por hechos de violencia en el marco del conflicto interno. Además de las leyes mencionadas, es importante reconocer algunas iniciativas de memoria provenientes de organizaciones de víctimas, que han mantenido vigente el tema de la memoria en el ámbito público. Así mismo, se presentarán los elementos relevantes de Justicia Transicional (en adelante JT), implementados en cada uno de los países, a raíz de la construcción de políticas de memoria y la transición de la dictadura a la democracia en Chile y la implementación de los acuerdos de paz en Colombia.

Finalmente, se plantearán algunas reflexiones que están relacionadas con el vínculo entre políticas de la memoria y derechos humanos y la pertinencia de establecer relaciones entre la EDH con las políticas públicas de la memoria y la JT en contextos sociales y políticos afectados por la violencia política y el conflicto armado.

Como es bien sabido, la memoria cobra relevancia en los contextos que han atravesado por pasados violentos y traumáticos, en donde las víctimas pugnan por el esclarecimiento de la verdad y la realización de la justicia en sus diversas acepciones ética y judicial; ello con el propósito de no volver a pasar por esos hechos que fracturaron la sociedad. En América Latina cobra importancia a partir de los años 60 del siglo XX, a propósito de la presencia de regímenes dictatoriales generadores de violencia política y una marcada vulneración de los derechos humanos.

Frente a esta situación se encuentra que hay diversas posturas e intereses que entran en confrontaciones por imponer una versión de los hechos que circule en la esfera de lo público. Así, esta serie de relatos y sus diversas significaciones sobre el pasado, con las consecuentes repercusiones sobre el presente y los horizontes de futuro, dan pie a diversas luchas por la memoria, dentro de las que se encuentran las pugnas por su representación en el campo de las políticas oficiales (Herrera y Pertuz, 2016, p. 84)

En este sentido, los usos políticos de la memoria se configuran en diversos escenarios sociales, no exclusivamente en términos de políticas oficiales, lo cual pone en evidencia las pugnas y tensiones de distintas fuerzas que compiten por posicionar sus relatos. Según Ricard Vinyes (2009), es necesario establecer claridad en tres categorías relacionadas con la memoria y sus intereses por posesionarse, estas son: memoria pública, política pública de la memoria y memoria oficial, las cuales permiten ir abriendo el camino para referirnos a las políticas públicas de memoria. Vinyes señala que

> la memoria pública es la imagen del pasado públicamente discutida, por lo que se construye en el debate político, social y cultural que produce la sociedad según cada coyuntura con la intervención de todos los agentes; y una de las funciones de la política pública es, precisamente, garantizar la participación de los diferentes actores en la confección de memoria pública. (2009, p. 58)

La política pública de memoria corresponde a las acciones garantizadas por el Estado para que las diversas memorias presentes en la sociedad, sean reconocidas en el ámbito público. Entre tanto, la memoria oficial atañe a la hegemonización y monopolización de la memoria pública por parte del Estado. En palabras de Collins, Hite, y Joignant (2013a): "La expresión "política de la memoria" se suele vincular con el estudio de políticas concebidas directamente para encarar el legado de atrocidades pasadas: sobre todo enjuiciamientos, medidas de esclarecimiento de la verdad, memorialización y reparaciones" (p. 25).

En este orden de cosas, se hacen comprensibles las luchas de las diversas memorias por hacer parte de las políticas públicas, pues sólo de esta manera podrán ocupar un lugar en la sociedad y la política. Por ello, un objetivo fundamental de las disputas por las memorias es lograr que el Estado plantee acciones concretas en los procesos de transición política hacia la democracia, para que se lleve a cabo el esclarecimiento de la verdad que posibilite el tránsito hacia la justicia negada durante los episodios de violencia política.

En este sentido, las políticas de la memoria se relacionan con la justicia transicional, la cual abre las posibilidades para transitar al esclarecimiento de la verdad y la reparación, mediante la definición de las medidas judiciales y políticas para tal fin. Aunque se alude al Estado como responsable de promulgar y dar cumplimiento a las políticas públicas que se constituyen en la base política y jurídica para interpretar el pasado violento y reparar a sus víctimas, no excluye el surgimiento de iniciativas no oficiales para enfrentar las violaciones a los derechos humanos (Sieder, 2002).

En Colombia y Chile, muchas de las iniciativas de visibilización de las memorias corresponden a organizaciones de víctimas que claman por la restitución de los DD. HH, ya que por la persistencia del conflicto las iniciativas provenientes del Estado son pocas.

En los países en donde las políticas de la memoria se implementan como parte del proceso de democratización, una vez finalizada la etapa de violencia política ocasionada por las dictaduras, se considera que estas políticas "forman parte de la memoria institucional del Estado y, al mismo tiempo, expresan obligaciones de ese Estado en relación con los ciudadanos cuyos derechos fueron violados" (Lira y Loveman, 2005, p. 5), por lo tanto, la responsabilidad gira entorno a la reparación de las víctimas de los regímenes autoritarios.

Las políticas públicas de memoria, se distinguen por los objetivos y la forma de hacer efectivo el resarcimiento. En este sentidode (Solis, 2012) las clasifica en tres tipos: simbólicas, de reparación y de justicia Las simbólicas corresponden a todas las medidas enfocadas a resarcir la memoria de las víctimas y sus familias, mediante recordatorios dispuestos en el espacio público en forma de monumentos, plazas, museos, nombres de calles y expresiones artísticas enfocadas a mantener viva la memoria y difundir los DD. HH. La compensación consiste en un reconocimiento público, no incluye indemnización económica.

Las de reparación tienen como objetivo la indemnización de las víctimas directas y a sus familiares; en estos casos, el resarcimiento es de dos tipos. El económico que se realiza por medio de transferencias económicas directas, y el prestacional que consiste en la exoneración del pago de algunos servicios públicos y la participación en programas creados específicamente para el beneficio de la población afectada.

Finalmente, las políticas de justicia están encaminadas al esclarecimiento de la verdad de los hechos, mediante la organización de comisiones de la verdad; la realización de juicios y el establecimiento de castigos a los responsables de delitos políticos o crímenes de lesa humanidad, con el auspicio del régimen autoritario y/o los actores armados en casos de conflicto.

1.3.1. Políticas de la memoria en Chile

Una de las tareas más urgentes en los procesos de transición política hacia la democracia, después de acciones traumáticas, es llegar a un ajuste de cuentas, es decir, tratar de esclarecer la verdad para tener acceso a una justicia negada durante mucho tiempo. En ese ejercicio, las memorias ocupan un lugar de primerísimo orden, en la medida en que es, precisamente, por medio del trabajo con las memorias provenientes de los diversos sectores y agentes que se logra consolidar un escenario de verdad, y con ello la necesidad de unas políticas que lo posibiliten.

En Chile, el trabajo de las memorias está directamente asociado al esclarecimiento de la verdad sobre los hechos de violencia política ocurridos durante la dictadura militar de Augusto Pinochet; durante los gobiernos de la Concertación que se inicia la labor de mirar al pasado dictatorial para sacar a la luz las memorias de las violaciones a los DD. HH., ocurridas entre 1973 y 1990. Según Wilde (2013), se pueden reconocer dos fases en las políticas de la memoria en Chile:

A. Fase de “erráticas irrupciones de la memoria” (1990-1998)

En el inicio de la transición se da una emergencia de memorias representadas en ceremonias oficiales, feriados nacionales, publicación de libros, descubrimiento de restos de desaparecidos, y otra serie de

acciones que hacen sentir a la ciudadanía que no se puede olvidar lo que ha sucedido en el pasado. Wilde denominó a estas manifestaciones irrupciones de memoria y las definió como:

> Hechos públicos que asaltan la conciencia nacional de Chile, espontánea y a veces súbitamente, y evocan asociaciones con símbolos, figuras, causas, estilos de vida, que en una medida fuera de lo común, se relacionan con un pasado político que todavía está presente en la experiencia vivida de una parte importante de la población. (Wilde, 2007, p. 5)

Desde el gobierno se presenta un reconocimiento de la verdad de la violación de los derechos humanos a partir del Informe Rettig (1991), producto del trabajo de investigación realizado por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. El Informe tiene como ejes el perdón y la reconciliación como solución a la convulsionada situación por la cual había pasado Chile en tiempos de la dictadura e incluso desde épocas anteriores. El relato se centra en el contexto anterior al golpe de estado y la subsecuente dictadura (1965-1973).

No obstante las restricciones de la Comisión y el informe emanado de esta; es relevante hacer referencia al asunto, por cuanto se constituyó en un importante paso al esclarecimiento de la verdad de los crímenes asociados con la vulneración a los DD.HH. durante la dictadura; se abre el camino a las memorias asociadas a la violencia política ocurrida durante el período 1973-1990.

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR). Verdad y reparación en la medida de lo posible (1990-1998).

Al asumir la presidencia Patricio Aylwin, como primer mandatario de la Concertación, quien había anunciado su compromiso ineludible con los DD. HH., encontró relevante emprender la labor del esclarecimiento de la verdad y abrir el camino hacia la reconciliación, después de un largo periodo de dictadura. Con ese propósito creó la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, el 24 de abril de 1990, mediante el Decreto Supremo 355, con el objetivo de "Contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos[20] cometidas en los últimos años, con el fin de colaborar a la reconciliación de todos los chilenos" (Poder ejecutivo, 1990, Art.1).

[20] El decreto precisó que: por graves violaciones las situaciones de detenidos desaparecidos, ejecutados y torturados con resultado de muerte, en que aparezca comprometida la responsabilidad moral del Estado por actos de sus agentes o de personas a su servicio, como asimismo los secuestros y los atentados contra la vida de personas cometidos por particulares bajo pretextos políticos (Decreto Supremo No. 355, Art.1).

El 8 de febrero de 1991, esta Comisión presentó un informe que incluía 1319 personas ejecutadas y 979 detenidos para un total de 2298 víctimas no sobrevivientes (CNRR, 1996, p. 535). En este informe documentó en forma clara y comprensiva la criminalidad del régimen; para ello

> recibió testimonios, estudió documentación y se adentró en los archivos de las múltiples organizaciones de defensa de los DD.HH. que habían operado durante la dictadura(...).Documentó centenares de centros clandestinos de detención y tortura, analizó las estructuras y modus operandi de los servicios de inteligencia regulares e irregulares del régimen, y calificó algo más de dos millares de víctimas directas, individualizadas en una nómina alfabética señalando los datos biográficos y circunstancias de la muerte o desaparición de cada persona. (Collins, 2013b, p. 87)

La Comisión tenía función investigativa más no judicial, por considerarse que ese proceso implicaba mayor tiempo, así se había establecido en el Decreto 355: "En caso alguno la Comisión podrá asumir funciones jurisdiccionales propias de los Tribunales de Justicia ni interferir en procesos pendientes ante ellos. No podrá, en consecuencia, pronunciarse sobre la responsabilidad que con arreglo a las leyes pudiera caber a personas individuales por los hechos de que haya tomado conocimiento" (Poder ejecutivo, 1990, Art. 2).

Estas limitaciones, establecidas en el Decreto 355, se podían entender, habida cuenta de que la reconciliación era una de las metas de la comisión y que, en ese momento histórico de la democratización, Pinochet y su cúpula ejercían una fuerte influencia en la política del país, por lo cual era imposible emprender un verdadero esclarecimiento de la verdad. A raíz de ello, el informe presenta muchas limitaciones en lo relacionado con la verdad, ya que "se buscaba desvincular el presente de la dictadura anterior para dar confianza y credibilidad de vivir efectivamente en democracia, y consolidar el nuevo gobierno" (Camacho, 2014, p.1054).

Se presentaba, así, una situación dicotómica. Por un lado, el gobierno manifestaba el interés por dar respuesta a los reclamos de los familiares de los detenidos desaparecidos, investigar y hacer pública la verdad acerca de la vulneración de los DD. HH. y, de esta manera, propiciar la reconciliación basada en la pluralidad política. Por otro lado, se encontraban las presiones ejercidas por Pinochet y el acuerdo establecido de no dar a conocer los nombres de los perpetradores, de no investigar la situación de los sobrevivientes de prisión y tortura, a lo cual se sumaba la existencia de la Ley de amnistía de 1978, que garantizaba una total impunidad. El presidente Aylwin tenía muy clara la situación con respecto a las dificultades, tanto políticas como jurídicas, que implicaba asumir la enorme tarea de la comisión; en consecuencia,

> en el orden político, la opinión pública estaba profundamente dividida respecto a esta materia. Mientras grandes sectores de la población, -precisamente los que habían apoyado el retorno a la democracia y, sobre todo, los más vinculados a las víctimas de las violaciones a los derechos humanos- reclamaban y esperaban el esclarecimiento de la verdad y el juzgamiento y condena de los culpables, otros sectores -especialmente los que habían sido partidarios del régimen militar y, entre estos, los que formaban parte o eran cercanos a las Fuerzas Armadas- no ocultaban su rechazo a que se investigara sobre la materia y planteaban que hacerlo era revivir el pasado y generar un conflicto de impredecibles consecuencias. Importantes sectores de chilenos, de buena fe, no creían en la seriedad de las denuncias sobre la materia y preferían que se diera vuelta a la hoja sobre ese tema. (Aylwin, 1996, p. 38)
>
> De no actuar en forma conveniente para la coyuntura política, se temía un retroceso en el recién iniciado proceso de transición democrática. Frente a esta complejidad, uno de los primeros dilemas fue determinar quiénes serían los comisionados; se esperaba que fueran representantes de los distintos intereses en juego y que gozaran de confianza y credibilidad. Por lo tanto, debían ser personas de gran prestigio moral, que en lo posible fueran representativas de las diversas tendencias existentes en la comunidad nacional y merecieran confianza a la opinión pública del país. Había que buscarlas no sólo entre los partidarios del nuevo gobierno, sino también entre quienes habían colaborado con el régimen militar o sido partidarios suyos. (Aylwin, 1996, p. 42)

Finalmente, se procedió a designar a ocho miembros de la Comisión, provenientes de distintas esquinas ideológicas, que le otorgaron confianza y legitimidad. Esto no implica que hubiesen sido aceptados por todas las colectividades e intereses de la sociedad involucrada, pues no faltaron las críticas y reproches con respecto a los comisionados.

Una vez conformado el equipo investigador, surgió un nuevo interrogante: ¿qué tipo de historia de la represión se escribiría para que tuviera aceptación por parte de la ciudadanía? Esta historia oficial requería que se reconociera la responsabilidad moral y política del Estado frente a las acciones que produjeron las violaciones a los DD. HH., se difundiera la verdad y los mecanismos de reparación.

La construcción de la historia de la represión, como respuesta a las demandas de la ciudadanía, contaba con algunos inconvenientes antes mencionados, en especial la existencia de un sector de la población que era simpatizante de Pinochet y al propósito de reconciliación manifestado por el gobierno de Aylwin, teniendo en cuenta estos dos puntos álgidos se optó por sacrificar parte de la verdad a favor de los perpetradores.

El informe hace especial énfasis en el perdón y la reconciliación como elemento importante para retornar a la democracia, no tiene en cuenta ni la justicia y menos la reparación, pues aunque realiza la indagación acerca de la muerte y desaparición de 2000 chilenos, no propone acciones para resarcir los derechos de las víctimas. El período histórico en el que se enfatiza es 1970-1990, presenta la violencia como una fuerza incontenible que desenvocó en una guerra civil, es así como expone la crisis de 1973 como causa fundamental de la dictadura.

Consecuentemente, el Informe Rettig promueve una historia oficial para el conjunto del país, esta corresponde a una versión del pasado que ha logrado imponerse tanto en la academia, la calle, las escuelas y los medios de comunicación. Se trata de una verdad dirigida principalmente a la ciudadanía, pues no fue aceptada por las Fuerzas Armadas ni tampoco por la totalidad de los organismos de derechos humanos, siendo estos curiosamente los principales afectados (Camacho, 2004, p. 1056).

Dado el carácter consensuado de la Comisión Rettig, esta mostró varias limitaciones que tenían que ver, específicamente, tanto con la verdad como con la justicia y también por el carácter presidencial de la Comisión, puesto que se consideraba que una Comisión parlamentaria tendría mayores capacidades para el desarrollo investigativo. Ante esta crítica, el presidente Aylwin aludió a la oposición de una amplia cantidad de diputados de derecha que habrían podido hundir el proyecto (Aylwin, 1996). Otro de los obstáculos latentes fue la presencia de Pinochet como comandante en jefe de las fuerzas armadas, quien de ninguna manera iba a permitir el esclarecimiento de la verdad e inculparse a él o a alguno de sus militares. Estaba claro, entones, que tanto la verdad como la justicia plena estaban totalmente descartadas; ante este impedimento Aylwin optó por "la verdad y la justicia en la medida de lo posible".

Otra limitación fue la intención de incluir la totalidad de las víctimas. La CNVR investigó la muerte de desaparecidos tanto de la oposición como los miembros de las fuerzas militares asesinados por integrantes de grupos extremistas; en esa medida, no se acusaba al régimen militar por los crímenes cometidos, sino que condenaba todos los actos de violencia como si fuesen iguales, como aparece explícito en el informe: "El Decreto consideró las desapariciones de personas detenidas, las ejecuciones, las torturas con resultado de muerte cometidas por agentes del Estado o personas al servicio de éste y los secuestros y atentados contra la vida cometidos por particulares bajo pretextos políticos" (CNRR, 1996, p. 4).

El carácter consensuado de la Comisión coartó tanto la verdad como la justicia. La primera fue totalmente acomodada a los intereses de los Pinochet y sus militares; de ahí que hasta el día de hoy se evita inculparlos por los crímenes cometidos a lo largo de la dictadura, evitando dar a conocer los nombres de los perpetradores. De esta forma, la verdad del informe Rettig es una "verdad innominada y parcial"

(Camacho, 2004, p. 1059). De acuerdo con Zalaquett (1999), miembro de la Comisión, lo que interesaba era elaborar un listado de víctimas, dar a conocer los métodos empleados para la tortura, la detención o el asesinato, así como la magnitud de los crímenes; por tanto, no estaba entre los objetivos la identificación de los criminales y tampoco la ubicación de los despojos mortales de los detenidos asesinados; era, entonces, una verdad global muy conveniente para los responsables de crímenes durante la represión.

La labor de hacer justicia le fue delegada a los tribunales quienes serían los directos responsables de juzgar a los acusados de crímenes. De este modo, la justicia ha sido parcial, algunos militares han sido juzgados y sentenciados a cumplir la condena en Punta Peuco, lugar de reclusión de ex agentes del Estado acusados de crímenes de lesa humanidad que cuenta con privilegios frente a las prisiones comunes.

La ley de amnistía de 1978 se constituyó en un obstáculo para juzgar a los sujetos implicados en acciones de represión entre 1973 y 1978. No obstante, los tribunales encontraron la salida a la ley de amnistía mediante la aplicación de la figura de secuestro permanente[21] para evitar que el delito de desaparición de personas prescribiera.

A pesar de varios esfuerzos por lograr la justicia, muchos fueron los crímenes en los que no se dio a conocer el perpetrador, por ello, es frecuente encontrar frente a este asunto denominaciones como: "agentes del Estado", "soldados" y "oficiales uniformados" para hacer referencia a los sujetos que actuaron en contra de los DD. HH., en el contexto de la represión estatal.

El informe de la CNVR definió como violaciones de DD. HH. a las prácticas de uso indebido de la fuerza, los actos terroristas de motivación política, las prácticas de desaparición, los abusos de poder y tortura; en consecuencia, las víctimas serían tanto las personas que fueron víctimas de vulneración de derechos por parte de agentes del Estado, como aquellas caídas en enfrentamientos o contiendas políticas (CNRR, 1996, p. 22).

Con ello, se hace evidente la negación de la complejidad del autoritarismo ejercido por Pinochet y su junta militar, al mostrar un panorama homogéneo con respecto a las posturas ideológicas, los agentes involucrados y las escalas de violencia, entre otros aspectos que se habría de tener en cuenta para lograr el esclarecimiento de la verdad de los crímenes de Estado en lo referente a los detenidos desaparecidos.

Por último, es relevante el hecho de que el Informe Rettig presenta lo ocurrido durante la dictadura como una consecuencia de la violencia política desarrollada durante el gobierno de la Unidad Popular. Este

[21] La figura del *secuestro permanente* serían: aquellos delitos que duran el tiempo que están siendo perpetrados, y en el caso del secuestro, éste dura desde el momento en que se priva ilegítimamente a una persona de su libertad, hasta que se la libera o hasta que esa persona aparece, muerta, posiblemente.

matiz disminuye la responsabilidad de las medidas tomadas durante la dictadura, pues se presentaba como una confrontación entre bandos militares. A esto se suma el hecho de que el informe no menciona nombres ni de los desaparecidos ni de los perpetradores del delito, por lo tanto, tampoco se explicitan las intenciones, lo cual hace muy difícil comprender las razones de la eliminación sistemática de ciudadanos.

Rubio (2010) considera que el informe no favorece ni el perdón ni la restitución de la ciudadanía. En lo referente al perdón, considera que la forma como este es asumido desde una óptica cristiana tradicional no favorece su realización. Al respecto afirma:

> El discurso del expresidente consideraría la Nación como una entidad colectiva unitaria constituida por creaturas, seres creados por Dios, en los cuales impera un destino, una trayectoria histórica definida por la búsqueda de la salvación en la cual dada la propia experiencia histórica del "pueblo cristiano", es posible transitar por el martirologio en tanto desde el fin (la salvación), este tendría sentido. Por ello, el perdón extendido socialmente bajo el supuesto del arrepentimiento del victimario y de la aceptación de este acto por la victima vendría a restituir la convivencia perdida desde el sentido último de la salvación, eliminando el hecho de la violación. El perdón operaría como restaurador de la Democracia, como Reconciliación. (p. 329)

No obstante, la realidad era que no podía haber perdón si no había arrepentidos, ni personas dispuestas a perdonar, pues los familiares de las víctimas exigían justicia antes que perdón. En este sentido, sin tener claro quiénes fueron los victimarios y las motivaciones de las detenciones desapariciones, no era posible la verdad y, en consecuencia, tampoco la justicia, menos la reconciliación. Lo que se presentó fue un silenciamiento de las víctimas; de este modo, "la expresión de la memoria en el espacio público es bloqueada por la ausencia de voz y cuerpo de las víctimas a las que se pretende restituir su dignidad. En suma, por la imposibilidad de que los detenidos desaparecidos y los muertos recuerden y perdonen" (Rubio, 2016, p. 7).

En lo que respecta a la ciudadanía, según Rubio,

> la ciudadanía que emerge es una ciudadanía débil, casi invisible que desde los discursos instalados debe; aceptar la violación de la que fue víctima o familiar; debe someterse al orden vigente en 1991 pidiendo perdón por haber cuestionado el orden republicano al adherir al proyecto de Allende; y se presenta imposibilitada y bloqueada de ejercer sus derechos de igualdad ante la ley al estar obstruida por la vigencia de la amnistía. Una ciudadanía que posee rostro y procedencia social que es confinada a un sometimiento en el presente. (2010, p. 332)

En conclusión, el documento presenta una verdad parcial, lo cual sin dudas dificulta llevar a cabo las reparaciones. Ante esta situación, el presidente Patricio Aylwin no estableció ninguna estrategia para garantizar que se hiciera justicia a los familiares de las víctimas; en esa medida, asumió una actitud de conformismo que se expresó en la denominación de su política conocida como "en la medida de lo posible", lo cual fue realmente imposible, pues no se logró esclarecer la verdad de los hechos de asesinato y tortura durante la dictadura, al menos en su gobierno.

Lo anteriormente expuesto podría entenderse un poco, si se tiene en cuenta que el primer gobierno de la concertación se centró en mantener la democracia, pero sus acciones estaban limitadas, por cuanto el poder del dictador aún se podía sentir en la sociedad chilena, al ser este comandante en jefe de las fuerzas militares y, posteriormente, senador vitalicio. Esta situación limitaba en gran medida las acciones políticas y judiciales para hacer justicia sobre los casos de vulneración de derechos humanos durante los 17 años de la dictadura cívico militar.

Mientras existiera la imagen y persistiera el poder de Pinochet, que tanto dividía la opinión de la ciudadanía, las memorias, así como las acciones políticas y judiciales, tendrían que ver con él y sus intereses dentro de la derecha chilena. No obstante, la situación empezó a dar un giro cuando este fue detenido en Londres y se pudieron destapar muchos casos de corrupción y de violación de los derechos fundamentales.

B. Fase "tiempo de memoria" 1998-2010

Esta fase se caracterizó por la implementación de políticas encaminadas al favorecimiento y búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación. La convocatoria a la mesa de diálogo (1999-2000) y la conformación de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, conocida como la Comisión Valech (2004),cuyo informe fue bastante difundido; la búsqueda de justicia en los tribunales; la generación de evidencias sobre los crímenes cometidos por la dictadura que aportaron a la realización de juicios y a la materialización de la justicia.

Finalmente, la reparación se manifestó de diversas maneras mediante conmemoraciones como la de los 30 años del golpe militar (2003), la declaración del "Nunca más del Ejército", la iniciativa "No hay mañana sin ayer" (2003), promovida por el Presidente Ricardo Lagos enfocada a la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación social; el proyecto de creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2005), y algunas leyes que decretaban beneficios económicos que se constituyeron en reparación de carácter económico (Ley 19.582 de 1998 y la Ley 19.881 de 2000), entre otras.

Mesa de Diálogo sobre Derechos Humanos

Después de la detención de Pinochet en Londres en 1998, el gobierno del presidente Eduardo Frei instaló la Mesa de Diálogo (1999-2000), como un intento por cerrar el asunto de los DD. HH., apelando a la verdad, pero manteniendo la idea de la reconciliación nacional; para ello incluyó en las conversaciones a las fuerzas armadas y a los carabineros, la iglesia en sus credos (la católica, metodista, judía), también los masones, abogados de derechos humanos y distintos miembros del gobierno (López, 2012). Este fue un intento por lograr un proceso de acercamiento de posiciones antagónicas, del cual se pueden extraer enseñanzas sobre mecanismos de entendimiento y resolución de conflictos (Zalaquett, 2000).

El objetivo de la Mesa de Diálogo fue investigar "la verdad sobre la suerte y paradero de los detenidos desaparecidos y el reconocimiento de responsabilidades morales, históricas y políticas por el quebrantamiento de nuestra convivencia y por las violaciones a los derechos humanos" (Zalaquett, 2000, p.5). Se consideró relevante abordar el asunto de las desapariciones por la magnitud de la tragedia, por lo cual se debía esclarecer la verdad de los hechos que las produjeron y entregar los restos mortales de las víctimas a los familiares. Los integrantes de la Mesa eran abogados de DD. HH., miembros de las fuerzas armadas y carabineros, lo que favorecía el avance en la investigación y el esclarecimiento de los hechos (Zalaquett, 2000).

En lo que respecta a la postura y actitud de los militares, se encuentra un avance con respecto a la forma como habían reaccionado ante el informe Rettig. En este nuevo contexto, los militares se incorporaron al diálogo nacional sobre las violaciones a los derechos humanos, aceptando la responsabilidad de contribuir a la búsqueda de la verdad sobre el destino de los detenidos desaparecidos y los ejecutados, lo cual aumentó la posibilidad de lograr justicia en los tribunales. La decisión tuvo que ver con el hecho de que la problemática de los DD. HH. había cobrado fuerza en la comunidad internacional y en el propio país; así como la incorporación de normatividad al derecho internacional relacionada con el asunto; el combate a la impunidad, así como la determinación de aplicar dicha normatividad; la justicia chilena, que experimentaba una renovación generacional, empezaba a actuar con determinación y finalmente porque el problema de los detenidos desaparecidos era bastante evidente y requería de la atención so pena de perder credibilidad y respeto cívico (Zaquelett, 2000).

En marzo de 2000, Pinochet regresó a Chile y la Mesa de Diálogo realizó su declaración final en la que

> incluyó un reconocimiento oficial del Estado (que incorporó por primera vez a representantes de las Fuerzas Armadas) de las "graves violaciones" a los derechos humanos, en que incurrieron agentes de organizaciones del Estado durante el gobierno militar. Y la espantosa admisión pública de que los cadáveres de las víctimas habían sido enterrados clandestinamente o arrojados al mar desde helicópteros. (Wilde, 2013, p. 71)

La aceptación de la culpabilidad de ciertos militares en la realización de crímenes fue individual en todos los casos, ya que se negaban a reconocer una responsabilidad institucional en la violación de los DD. HH. Asimismo, negaron "tener información sobre detenidos desaparecidos, promoviendo la entrega de información que tuvieran los particulares" (Zaquelett, 2000, p. 28). Sin embargo, el gobierno hizo uso de los resultados de la Mesa de Diálogo para exaltar la colaboración de las fuerzas armadas en el proceso de esclarecimiento de la verdad sobre la detención-desaparición, tratando de legitimarlas.

A pesar de las numerosas discrepancias entre la opinión pública frente a la labor y el informe de la Mesa de Diálogo, al afirmar que sus resultados no se podían considerar como un logro sustancial para el esclarecimiento de la verdad y la aplicación de justicia en lo referente a la detención-desaparición, sí es importante destacar que se constituyó en un avance en la medida en que hizo posible la vinculación de los testimonios de miembros de las Fuerzas Militares a procesos judiciales, al igual que el reconocimiento de su participación en los crímenes y violaciones a los derechos humanos.

Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. Comisión Valech (2004)

El Presidente Ricardo Lagos, que asumió el gobierno en el año 2000, enfocó su propuesta de DD. HH. en tres principios fundamentales: la verdad, la justicia y la reparación social de las víctimas para la no repetición, es decir fortalecer la sociedad y sus instituciones con miras al "Nunca Más"; ubicando en un lugar importante el regreso al pasado para tomar aspectos y lecciones dejadas por el Informe Rettig y la Mesa de Diálogo.

Lagos hacía referencia a perfeccionar la verdad, pues su política iba en la misma dirección de la de los de Aylwin y Frei que habían considerado relevante esclarecer la verdad alrededor de los crímenes ocurridos en el periodo de dictadura, lo cual había afrontado múltiples inconvenientes dadas los amarres legales y la presencia amenazante de Pinochet y las Fuerzas Armadas.

En lo atinente a la reparación, Lagos pretendió dar continuidad a las investigaciones realizadas en el marco de la Comisión de Verdad y Reparación (Comisión Rettig); propuso ampliar el grupo de víctimas incluyendo la desaparición, ejecución, prisión política y tortura.

Para contribuir al fortalecimiento de la sociedad con miras al “Nunca más”, el trabajo de Lagos se orientó hacia la consolidación de una cultura de respeto de los DD. HH., como política institucional del Estado; para ello, implementó la reconstrucción de sitios emblemáticos en la ciudad como sitios de memoria.

Lagos refuerza la idea del “Nunca más” “como un camino hacia la reconciliación que sólo es posible en la medida que hay un reconocimiento del pasado, una voluntad de orientar el trabajo de las instituciones y poderes del Estado hacia la verdad y la justicia” (Hevia, 2018, p. 358). El interés por la verdad, la justicia y la reparación de los familiares de las víctimas mediante beneficios económicos, expresados en asistencia médica, ventajas en educación, creación de fondos de ayuda y financiamiento de pensiones a familiares de las víctimas, entre otros, formaron parte de las iniciativas de reparación a las víctimas.

En cuanto a los DD. HH., en específico, le dio impulso a la difusión de estos en el sistema escolar, razón por la cual creó el Instituto de Derechos Humanos, encargado de vigilar que estos fueran tenidos en cuenta como principios en el Estado chileno; De este modo, la propuesta de Ricardo Lagos de “No hay mañana sin ayer” se fundamentó en el esclarecimiento del pasado como base para proyectar un mejor futuro para los chilenos.

Como elemento central para la implementación de la propuesta de DD. HH., el 26 de septiembre de 2003 creó la Comisión Nacional de Prisión y Tortura (2003-2005), mediante el Decreto supremo 1040, con el objetivo de “determinar, de acuerdo a los antecedentes que se presenten, quiénes son las personas que sufrieron privación de libertad y torturas por razones políticas, por actos de agentes del Estado o de personas a su servicio, en el período comprendido entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990” (Ministerio del Interior, 2003, Art.1)

De igual manera establece los criterios para que una persona sea considerada por la Comisión como víctima de violación de sus DD. HH.:

> a) La privación de libertad o la tortura, o ambas si fuera el caso, deben haberse perpetrado por razones políticas; b) El hecho debe haber sido cometido por agentes del Estado o por personas a su servicio, entendiéndose por tales a aquellos particulares que, sin tener calidad de agentes del Estado, actuaban con conocimiento, tolerancia, aquiescencia o en connivencia con éstos, sin que se precise una relación formal o de tipo contractual, y c) El hecho debe haberse producido entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990. (Informe Comisión Valech, 2004, p. 16)

No se incluyen a las “personas privadas de libertad en manifestaciones públicas, que fueron puestas a disposición de los tribunales de policía local o de algún tribunal del crimen por delitos comunes y luego condenadas por estos delitos, (...) tampoco quienes hubiesen sido retenidos temporalmente efectuadas durante allanamientos masivos” (DS 1040, Art.1).

A la Comisión Nacional de Prisión y Tortura se le asignó un tiempo de seis meses para cumplir la labor encomendada, al cabo de los cuales elaboró un informe que condensaba las conclusiones de las investigaciones. Este informe le fue presentado al presidente de la República, quien se encargó de socializar los resultados y tomar las acciones pertinentes; con ello, la Comisión quedó automáticamente disuelta como se estableció en el Art.2 del DS 1040. Dado que no tenía carácter jurisdiccional, contemplaba que las personas fallecidas, pero que hubiesen sido víctimas de detención política y tortura, los familiares directos podían prestar testimonio siempre y cuando presentaran la acreditación respectiva.

> En lo referente al funcionamiento de la Comisión, el trabajo se organizó en cuatro áreas: atención al público, encargada de recibir y registrar los testimonios de las distintas regiones del país; área deinformación e investigación documental, tuvo como objetivo documentar los casos, contrastar los testimonios, estructurar redes de información recurriendo a la revisión documental de diversas organizaciones e instituciones; área de calificación, se ocupó de determinar la condición de la víctima del testimoniante; unidad de procesamiento y archivos, cuya función fue administrar los archivos que contenían los testimonios de los declarantes. (Informe Valech I, 2004, pp. 32-37)

El procesamiento de la información recopilada a partir del testimonio de 36.035 personas, así como el análisis del periodo correspondiente a la dictadura militar desarrollada entre septiembre de 1973 y marzo de 1990, llevó a la afirmación contundente de que

> la prisión política y la tortura constituyeron una política de Estado del régimen militar, definida e impulsada por las autoridades políticas de la época, el que para su diseño y ejecución movilizó personal y recursos de diversos organismos públicos, y dictó decretos leyes y luego leyes que ampararon tales conductas represivas. Y en esto contó con el apoyo, explícito algunas veces y casi siempre implícito, del único Poder del Estado que no fue parte integrante de ese régimen: la judicatura. (Informe Valech, 2004, p. 192)

La Comisión le asignó un lugar destacado a la reparación de las víctimas como base para la consolidación de la convivencia social fundada en el respeto a los DD. HH.; decisión que ayudó a la consolidación de la democracia y la ciudadanía memorial, a la vez que contribuyera al “nunca más”. La reparación contribuye,

entonces, al "restablecimiento del honor y dignidad de las víctimas" (Informe Valech, 2004, p. 620) y les otorga estatus de ciudadanos.

El reconocimiento de las víctimas como individuos y como ciudadanos implica investigar que fueron objeto de atropellos, que fueron violados sus derechos básicos por agentes del Estado y que este asume las responsabilidades que se derivan de dicho reconocimiento. La Comisión ha buscado que esto se refleje en las medidas que se proponen, tanto en las simbólicas como en las materiales, al igual que en las individuales y en las colectivas. Esto implica también reconocerlas como sujetos partícipes en la implementación de las medidas de reparación y no como meras beneficiarias de ellas (Informe Valech, 2004, pp. 620-621). La Comisión propuso medidas de reparación discriminadas así:

- **Reparación moral** por medio de: una ceremonia pública de reconocimiento a los sobrevivientes de tortura; el establecimiento del día 26 de junio como día Nacional de los expresos políticos y las víctimas de tortura; la declaración de todos los centros de detención y tortura de las distintas regiones del país como patrimonio nacional y la creación de un museo de la memoria; la creación de un museo abierto de la memoria en el estadio Nacional de Chile; el levantamiento de monumentos alusivos a las víctimas de detención y tortura en las distintas comunas; la transformación del centro de tortura de Londres 38 en un museo de cera.
- **Reparación pecuniaria** que implica la remuneración económica para las víctimas de prisión y tortura, diferenciando la edad y los daños producidos a raíz de la victimización.
- **Reparación Jurídica** a través de la eliminación de antecedentes penales y condenas establecidas a partir de confesiones realizadas bajo tortura; asimismo, compromiso del gobierno con los DD. HH., mediante la ratificación de tratados internacionales.
- **Reparación social y labora**l gracias al otorgamiento de vivienda, becas educativas en todos los niveles, exoneración del servicio militar para los hijos de los expresos políticos, ayudas financieras para que las personas emprendan proyectos empresariales.
- **Reparación médica y psicológica**, que supone el cubrimiento en salud a todas las víctimas, al igual que la organización de un programa de EDH, tanto en las escuelas como en las fuerzas armadas en general (Informe Valech, 2004, capítulo II).

Las medidas de reparación en conjunto cumplen la función de restablecer los lazos del tejido social rotos por las acciones de violencia política latentes en la dictadura.

Otro aspecto relevante del informe es el lugar que le asigna al testimonio como fuente importante en la búsqueda de la verdad acerca de las violaciones de los DD. HH., a la vez que deja en claro que las instituciones del Estado tienen como responsabilidad el respeto de los derechos de los ciudadanos. El hecho de permitir que los testimoniantes expresen su dolor, les hace sentir que son escuchados y que lo que les sucedió es importante para reconstruir la verdad y contribuir a la construcción de la justicia y la reconciliación; asimismo, le otorga a la víctima un lugar político ya que la palabra es valiosa y aporta a la verdad. "Desde esta mirada la reconciliación no es un gesto religioso sino es el resultado de la recepción del testimonio como fuente de verdad pública, de acogida existencial del que ha vivido el dolor por las acciones de agentes del Estado al cual pertenecemos" (Rubio, 2013, p. 142).

Además, la difusión, la promoción y la EDH hicieron parte de las medidas de reparación simbólica y colectiva. El informe de la Comisión de Prisión Política y Tortura sería distribuido en las instituciones educativas de los distintos niveles, universidades y escuelas, también en las bibliotecas públicas y consulados en el exterior, al igual que a través de una página en internet.

Para complementar las medidas señaladas, las fuerzas armadas, las de orden y las de seguridad deberán recibir formación en DD. HH., enfocada a fortalecer el compromiso de respeto por los DD. HH., para garantizar la no repetición de hechos atroces. Otra de las medidas propuestas se concentró en el desarrollo de procesos de EDH en los distintos niveles del sistema educativo, con el fin de establecer la relación entre democracia y DD. HH.

En este orden de ideas, en el informe se le concede un lugar destacado a la EDH, que involucra, de un lado, todos los niveles de la educación formal y, del otro, los distintos escenarios cotidianos en los cuales transitan los sujetos, en los que se dan tanto la vulneración como la exigibilidad de respeto de los derechos humanos.

La institución encargada de esta importante labor es el Instituto Nacional de Derechos Humanos, entidad creada en el año 2009, se encarga de: reflexionar sobre el pasado e impulsar iniciativas enfocadas al respeto de los DD. HH.; conocer la verdad sobre los hechos victimizantes ocurridos en el pasado y propugnar por la justicia; estar atenta a posibles vulneraciones; resolver de forma pacífica las controversias; apoyar iniciativas de convivencia respetuosa; adelantar el seguimiento y la materialización de las propuestas de la Comisión incluidas en el informe (Informe Valech, 2004).

A diferencia del informe Rettig, el informe Valech presenta una concepción de estado laico conformado por ciudadanos que hacen parte de un pasado histórico, que muestra cómo las decisiones políticas locales

y regionales están subordinadas al orden internacional, al considerar que la coyuntura política de la dictadura tiene su explicación en tres tesis históricas. La tesis de la crisis republicana que ubica los hechos de 1973 como una crisis natural de la historia política del siglo XX, en la que se presentaba una confrontación ideológica entre socialismo y capitalismo; la tesis del determinismo e inevitabilidad de la violencia activada por la Unidad Popular; la tesis de la guerra fría que explica lo sucedido como resultados de las tensiones propias del mundo bipolar en un contexto de guerra fría (Rubio, 2016).

Así, el informe reconoce la existencia de una polarización social y política que validaba una retórica belicista en la derecha; polarización en la que los medios de prensa contribuyeron a exacerbar las posiciones políticas, mediante el uso de un lenguaje que radicalizaba las posturas e inhibía el diálogo. En lo que respecta al lugar que se les otorga a las víctimas se tiene que "releva su ciudadanía vulnerada desde la represión y le da al acto de testimoniar el valor de una acción política de restitución de derechos ciudadanos ante el Estado y la sociedad" (Rubio, 2010, p. 338).

En términos de la restitución de la ciudadanía, en el informe se evidencia una concepción moderna en la cual el Estado debe responder a la sociedad por la garantía de los derechos humanos, y cada miembro de la sociedad es responsable del otro. De esta forma, las víctimas son restituidas como ciudadanos, al tener la posibilidad de testimoniar y ser tenidos en cuenta en la consolidación de la memoria histórica del pasado reciente.

Como se puede colegir de lo expuesto, este "tiempo de memoria" dejó en todo el territorio chileno evidencias de lo que había sido la dictadura de Augusto Pinochet, y la forma como esta había afectado a miles de personas, lo que llevó a erigir monumentos a la memoria viva, los cuales evidencian los horrores de la dictadura. Esta materialización fue fruto de la labor incansable de la sociedad civil por lograr reivindicaciones, junto a la voluntad política de los dirigentes.

Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura.

En 2005, distintos grupos de víctimas solicitaron la reapertura de la Comisión sobre Prisión Política y Tortura, al considerar que un amplio número de expresos políticos no habían presentado la documentación para ser acreditados como víctimas y, en consecuencia, ser incluidos en los planes de reparación. Como respuesta a las solicitudes, la decisión de reapertura se vinculó al proyecto de ley que contemplaba la creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), es así como el 10 de diciembre de 2009 se promulgó la Ley No. 20.450 que incluyó en el Artículo 3 transitorio la creación de la

Comisión: “El Presidente de la República establecerá una Comisión Asesora para la calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura” (Informe Valech II, 2011, p. 7). Esta Comisión fue establecida por la presidenta Michelle Bachelet, el 13 de febrero de 2010, mediante el Decreto supremo No. 43 e inició sus labores el 17 de febrero de 2010. El objetivo de esta Comisión era el de

> “calificar, de acuerdo a los antecedentes que se presenten y para el solo efecto de esta ley, a las siguientes personas: a) Aquellas que, en el período comprendido entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990, hubiesen sufrido privación de libertad y/o torturas por razones políticas, b) Aquellas que, en el período señalado precedentemente, hubieren sido víctimas de desaparición forzada o correspondieren a ejecutados políticos, cuando aparezca comprometida la responsabilidad del Estado por actos de sus agentes o de personas a su servicio; como asimismo, los secuestros y los atentados contra la vida de personas cometidos por particulares bajo pretextos políticos”. (Informe Valech II, p. 7)

Los criterios para calificar a las víctimas fueron los mismos que se usaron en la Comisión Rettig y en la Valech. Asimismo, al final del trabajo investigativo y documental, la Comisión debería elaborar una nómina con los nombres de las personas calificadas.

La Comisión amplió las posibilidades para que un mayor número de personas presentaran la documentación requerida para la calificación como víctima. “Facultó, así, a las personas que, por diversas razones, no presentaron sus casos a esas instancias y, también, a las que, habiéndose presentado a ellas, no resultaron calificadas”. Esto último, siempre y cuando allegaran nuevos antecedentes. (Informe Valech II, p. 7).

Por otra parte, esta Comisión brindó la posibilidad para que los familiares de las personas de avanzada edad, con dificultades de movilidad y de las fallecidas, con previa autorización e identificación, pudieran representarlos en el proceso que se había de cursar para lograr que fueran calificadas como víctimas; también facilitó la recepción de denuncias provenientes de ciudadanos que se encontraban en el exterior y en distintas regiones del país.

Las políticas públicas de memoria, implementadas por el Estado y representadas por las comisiones de verdad, fueron complementadas con algunas iniciativas provenientes de la sociedad civil con el propósito de fortalecer los procesos de memoria. Esas iniciativas surgieron de distintos grupos sociales, de izquierda

y de derecha, y se materializaron en forma de museos, monumentos y celebraciones tanto en Santiago como en las demás regiones del país.

A continuación se hará referencia al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, a el Parque por la Paz Villa Grimaldi y a Londres 38. Los tres hacen parte de las políticas públicas de memoria. El primero se ubica dentro de las políticas públicas de memoria, cuya creación está asociada a las recomendaciones planteadas por el Informe Rettig, pero hecho realidad durante el gobierno de Michell Bachelet. Es una iniciativa de derecho privado y centra la elaboración del recuerdo en las acciones de represión y vulneración a los derechos humanos durante el período de la dictadura.

Los otros dos, son sitios de memoria[22], que corresponden a iniciativas de memoria provenientes de la sociedad civil, el Parque por la Paz Villa Grimaldi centra el recuerdo en la muerte, para otorgarle significado a la vida y al respeto por los DD.HH.; Londres 38 antiguo centro de detención y tortura, se enfoca a la tarea de reivindicación de las víctimas dando a conocer el sentido combativo de quienes fueron sometidos por la dictadura.

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

La presidenta Michelle Bachelet, en el año 2010, inauguró el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, proyecto que formaba parte del programa de DD. HH., planteado por el presidente Ricardo Lagos bajo el precepto de "No hay mañana sin ayer". Este Museo fue concebido como un espacio para exhibir los testimonios y documentos relacionados con el pasado doloroso de la dictadura del 11 de septiembre de 1973 al 11 de marzo de 1990; tenía también, un propósito educativo que se encaminó hacia el fortalecimiento de la cultura de los derechos humanos y los valores democráticos. Asimismo, el Museo buscaba la dignificación de las víctimas y sus familias y estimular "la reflexión y el debate sobre la importancia del respeto y la tolerancia, para que estos hechos nunca más se repitan" (Museo de memoria, y DD. HH, 2018, párr.1).

[22] Se entiende por **Sitios de Memoria** a todos aquellos lugares donde se cometieron graves violaciones a los derechos humanos, o donde se padecieron o resistieron esas violaciones, o que por algún motivo las víctimas o las comunidades locales consideran que el lugar puede contribuir a llevar al espacio público las memorias de hechos atroces. Un Sitio de Memoria es un espacio abierto hacia la comunidad, desde donde se efectúan trabajos de memoria y de educación en la promoción de los derechos humanos. La mayoría de los Sitios de Memoria "han sido impulsados por organismos de derechos humanos, emplazando al Estado para que cumpla los principios suscritos por el Sistema Internacional de Derechos Humanos y lo estipulado en las Comisiones de Verdad y Reconciliación" (Seguel, 2018, p. 75).

El Museo presenta una muestra permanente que integra la historia política con la memoria social para dar cuenta de la ruptura de la democracia, representada en el periodo de la dictadura militar. Para ello, cuenta con archivos testimoniales tanto orales como escritos, entre ellos: cartas, relatos, prensa escrita, radial y audiovisual, fotografías y producción literaria; todos estos materiales dan cuenta de la represión y la violencia política vivida durante el gobierno de Pinochet. Los diversos documentos presentan la historia reciente del país: el inicio de la dictadura, con todos los mecanismos de violencia, represión, tortura y censura que esta configuró; el plebiscito de 1988; la persecución al movimiento de los DD. HH.; y el traspaso del poder al presidente Patricio Aylwin, primer gobierno de la concertación democrática.

También presenta exposiciones itinerantes que tienen como eje la defensa de los DD. HH., por lo cual traslada sus colecciones a distintas regiones, permitiendo el acceso a objetos y archivos documentales; en estas exposiciones, las discusiones y reflexiones en torno a la memoria son frecuentes haciendo uso de conferencias, cursos, exposiciones artísticas, cine y teatro, entre otras modalidades.

El componente educativo y pedagógico es muy marcado y se enfoca a la capacitación y formación a través de cursos, seminarios y conferencias, visitas guiadas para todo público, especialmente los estudiantes de los distintos niveles educativos. Elabora y exhibe materiales educativos y posibilita prácticas, pasantías y voluntariados; además, cuenta con una biblioteca con documentación completa y variada, lo cual brinda la posibilidad a residentes y extranjeros, así como a distintos grupos etarios, acercarse a la historia y la memoria de Chile en el periodo de la dictadura (Museo de la Memoria y los DD. HH, pág. web, párr. 3).

El Museo ha concebido la Educación en Derechos Humanos como un proceso dialógico permanente que pretende promover actitudes y comportamientos indispensables para el desarrollo de la vida cotidiana en consonancia con la justicia y el respeto hacia los DD. HH.en ese sentido muestra la pluralidad, la diversidad, la inclusión y la participación de los sujetos en pro de la consolidación de una sociedad democrática. Así, la EDH

> asume la memoria social de la violación de los DDHH junto con la orientación de los DDHH, como un recurso para la formación de capacidades ciudadanas que establece puentes para reflexionar acerca de los imperativos éticos que nos exige la vida democrática, la vida cotidiana y la construcción permanente de la paz, contribuye a la construcción de memorias, sin olvido y con justicia. (Rubio, 2016, p. 124)

Esta iniciativa ha sido valorada por un amplio número de personas tanto dentro como fuera del país por el permanente trabajo enfocado a la EDH y a la Pedagogía de la memoria, de tal forma que se ha constituido en ejemplo para otros países de América Latina que han llevado a cabo procesos de transición democrática y de reparación simbólica a las víctimas de violencia política. Pero también cuenta con algunos detractores que consideran que el trabajo realizado por el Museo es parcializado y que solo se enfoca a resaltar los aspectos negativos del período 1973-1990, por lo que califican la labor como militante de las izquierdas.

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

Durante la dictadura, el cuartel Terranova o Villa Grimaldi funcionó como centro de secuestro y tortura de la DINA; entre 1973 y 1978 "pasaron por ella unos 4500 prisioneros; de ellos, por lo menos 211 desaparecieron y se sabe que otros 18 fueron ejecutados" (Collins y Hite, 2013, p. 172). En 1997, ante la inminente caída de la dictadura y con el fin de no dejar huella de los horrores del régimen, la propiedad es vendida a una empresa inmobiliaria so pretexto de la modernización urbana.

Entre 1991 y 1995, algunos miembros de la sociedad civil, entre ellos la agrupación de testigos sobrevivientes de Villa Grimaldi, organizaciones de defensores de DD. HH. y miembros de la iglesia católica, levantaron la voz frente a la intención de hacer desaparecer un lugar importante para la reconstrucción de la memoria de la represión, por lo tanto, exigieron la conservación del lugar. En 1993, Villa Grimaldi fue declarada monumento nacional; el 10 de diciembre de 1994 abrió los recorridos a la comunidad y en 1997 se inauguró el Parque por la Paz Villa Grimaldi, "con el propósito de ser un "lugar de encuentro" para recordar a las víctimas y reflexionar sobre las violaciones de derechos humanos cometidos durante la dictadura" (Lazzara, 2003, p. 129).

La Corporación por la Paz señala que el objetivo del parque es "promover una cultura de defensa, respeto y promoción de los derechos humanos y la paz, la búsqueda de verdad y justicia, la dignificación de las víctimas y familiares, así como la recuperación y preservación de la memoria histórica del lugar" (pág. web de Villa Grimaldi, párr. 3).

Este lugar de memoria ofrece recorridos para todo público, un archivo de historia oral, programas de formación para docentes, así como actividades de carácter curricular para los visitantes según el rango de edad. "Cuenta com el financiamiento del gobierno de Chile a través del Servicio Nacional de Patrimonio Cultural"(pág. Web); es miembro de la Red Sitios de Memoria Latinoamericanos y Caribeños (RESLAC), por medio de la cual interactua en forma activa con otros sitios de memoria, intercambiando tanto los

materiales pedagógicos como las reflexiones e investigaciones asociadas al tema de la memoria y los DD.HH.

Desde la apertura al público en marzo de 1997, se evidencian una serie de transformaciones, se inicia como un parque de homenaje a los muertos y fue vinculando distintas actividades encaminadas a fortalecer procesos de formación en el área de memoria y DD.HH., a la dignificación de las víctimas y a la consolidación democrática fundada en el respeto por los derechos humanos, la verdad y la justicia.

Hasta 2010, fue considerado como un espacio de reencuentro con la vida, sin mayores aportes a la sociedad chilena victima de acciones represivas del Estado, lo anterior se explica por el hecho iniciar labores en plena etapa de concertación, cuando el tema de la represión estaba tan a flor de piel, los intentos por sacar a la luz pública los horrores de la dictadura, en un contexto político que planteaba la reconciliación desde el enfoque religioso, pero que además consideraba que pretender que la dictadura reconociera las acciones de desapariciones y tortura, era atentar contra la concertación.

A esto se sumó su ubicación en las afueras de la ciudad; además del propio sentido del proyecto con un marcado enfoque religioso, lo que atrajo múltiples críticas y controversias con respecto al sentido de este.

> Ajeno a las intransigentes batallas de la memoria social cuyas furias no se dejan calmar por el lema oficial de la reparación que durante la transición desplazó las quejas de la ciudadanía desde lo jurídico-institucional (castigo), hacia lo simbólico-moral (perdón), el parque de Villa Grimaldi adorna los vestigios de la memoria con el espíritu pacificador de una convergencia de ánimos demasiado languidecía si le compara con la dureza de lo no cumplido en materia de condenas a los responsables militares que encarnan un pasado que, retocado aquí por la melancolización de las ruinas en la calmada superficie del parque, ha vuelto irreconocible su anterior condición de laberinto del dolor. (Richard, 2010, p. 257)

Hoy en día, evidencia un cambio de enfoque hacia procesos de formación y promoción de los DD.HH. La formación de docentes y la producción de materiales educativos para estudiantes haca parte de uno de los ejes de acción, a través del Programa de Educación en Derechos Humanos y Pedagogía de la memoria que inició la implementación en año 2021.

El programa puede ser abordado desde diferentes asignaturas e implicó la creación de una serie animada “Viajeros de la memoria” acompañada de herramientas didácticas y materiales de apoyo pedagógico para docentes y estudiantes. La intención del área formativa es “relacionar la experiencia histórica de Villa Grimaldi con problemáticas actuales de los DD.HH., con las experiencias personales de

los participantes"(pag. Web: https://sitiosdememoria.org/es/institucion/corporacion-parque-por-la-paz-villa-grimaldi/).

Londres 38, espacio de memorias.

Conocido durante la dictadura como cuartel Yucatán, Londres 38 fue un centro de detención, tortura y exterminio ubicado en la Calle Londres, y era "utilizado por la DINA en su ofensiva represiva contra el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), primero, y de otras organizaciones de la izquierda chilena, como el Partido Socialista (PS) y el Partido Comunista" (sitio web, Londres 38, párr. 4).

En el año 2005 se convirtió en sitio de memoria, luego de numerosas denuncias por parte de los sobrevivientes, los familiares de detenidos desaparecidos y militantes de izquierda. Londres 38 se constituyó en un proyecto que desde sus inicios apostó por la memoria militante, razón por la que se negó a erigirse como un museo tradicional, para ubicarse en lo que Lazarra (2011) denomina una museología crítica enfocada a democratizar los espacios, en donde el visitante se involucra activamente, asume un posición reflexiva y emancipadora frente al pasado. De esta forma, este sitio le apuesta a una memoria que reivindica el lugar de los sujetos combatientes con una orientación marcadamente política lo que, a su vez, le otorga un sentido reivindicativo a la víctima.

El espacio de la casa se sale de la narrativa tradicional del museo que, a través de imágenes, textos y videos, involucra al visitante en el horror de la violencia vivida en el periodo de dictadura; de esta forma, la casa se convierte simplemente en un lugar de encuentro que permite establecer un diálogo entre las memorias, posibilita recordar sin un libreto establecido y, así, evitar la revictimización de las víctimas. "Así la ciudadanía se apodera para interactuar con el pasado, reflexionando sobre su relevancia para el presente y el futuro, abriéndose a sus grises y complejidades, sin caer en la trampa del consumismo pasivo que el modelo neoliberal peligrosamente promueve" (Lazzara, 2003, p. 78).

La casa Londres 38 ofrece visitas libres y dialogadas, talleres, exposiciones temporales; igualmente posibilita la interacción del visitante con lo que ofrece la casa mediante la posibilidad de expresar opiniones frente a una serie de preguntas con respecto a la represión, la dictadura, entre otros temas. Cuenta también con archivos digitales sobre el lugar como tal y desarrolla investigación asociada a la historia y la memoria de Londres 38.

Este sitio hace uso de la violación de los DD. HH., en el periodo de la dictadura, como recurso para la formación de capacidades ciudadanas, con lo cual establece puentes para reflexionar acerca de los imperativos éticos que nos exige la vida democrática, la vida cotidiana y la construcción permanente de la

paz. En esta medida, contribuye a la construcción de memorias, sin olvido y con justicia (Rubio, 2016, p. 124).

Este espacio de memoria contribuye en gran medida a la dignificación de las víctimas, al presentar a hombres y mujeres inmersos en las complejidades políticas de la coyuntura histórica, así como la lucha de ellos por la defensa de un proyecto político e ideológico que tenía clara una idea de país. Idea que siguen defendiendo a través de las distintas actividades y la forma como se asume el espacio de memorias, desde la pluralidad y la militancia.

En ese sentido, la casa Londres 38 se constituye en una propuesta de los miembros de la sociedad civil para recordar la violencia política del régimen de Pinochet, pero con un amplio sentido democrático y emancipador que pone la mirada tanto en el pasado como en el futuro.

En las distintas regiones de Chile se encuentran sitios de memoria que vienen realizando una importante labor de rememorar, pero también de fortalecer espacios educativos alrededor de la memoria de la dictadura y los DD. HH.

Frente a lo anterior, Pablo Seguel (2018), plantea que si bien es cierto que los gobiernos de la concertación, ubicaron los asuntos de verdad, justicia y reparación como ejes centrales de las políticas públicas de memoria y con ello, el apoyo a la erección de monumentos y sitios de memoria; no se puede afirmar que ese proceso ha sido continuo en el tiempo, ni extendido a las distintas regiones del país, ha estado sujeto a la voluntad de ciertos gobiernos y a las iniciativas de la sociedad civil.

Las políticas de protección patrimonial son recientes:

> el grueso de la protección de los recintos se concentra entre los años 2015 y 2018. De hecho, al establecer un recorte temporal el panorama de protección de los sitios evidencia una fuerte tendencia de los últimos años hacia la protección de los principales recintos. A pesar de que el Informe Valech recomienda la protección de al menos un recinto por Región, a la fecha las regiones de Arica y Parinacota, Atacama, del Libertador Bernardo O'Higgins, Ñuble, la Araucanía, Los Lagos y de Aysén no poseen ningún Sitio de Memoria protegido como Monumento Histórico (seis de las 16 regiones del país).
>
> En la práctica, los observados corresponden a: público, privado y mixto. Dentro del público, se destaca a aquellos que tienen convenios de colaboración vigentes con el Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (SNPC) y los que provienen de fondos municipales y regionales. El privado corresponde a las donaciones y los financiamientos a través de Organizaciones No Gubernamentales.(Seguel, 2018, pp. 78-79)

Es decir, que el Estado chileno no se ha encargado todo el tiempo del financiamiento de los gastos que requiere el sostenimiento del patrimonio arquitectónico correspondiente a los sitios de memoria, por lo cual, la cobertura nacional es de carácter reactivo (Seguel, 2018).

1 1.3.2. Políticas de la memoria en Colombia

En el contexto colombiano, el tema de las memorias es bastante complejo, por cuanto el conflicto no ha llegado a resolverse; a pesar de numerosos intentos por lograr la finalización de este y la violencia política, aún siguen persistiendo grupos armados fuera de la ley que agudizan la situación. Sin embargo, las víctimas no se han quedado inermes, sino que, por el contrario, han venido asumiendo un rol activo ante el Estado colombiano, exigiendo -por un lado- que se tramite la finalización del conflicto y -por otro- que se garantice justicia a las personas afectadas.

Por tal motivo, se han venido generando y ampliando grupos de gestores y emprendedores de memoria que, a través de su incansable trabajo, han logrado posicionar en la esfera de lo público el tema de la memoria. No obstante, abordar lo relacionado con la memoria en medio del conflicto conlleva una serie de dificultades, que se evidencian en la fragmentación de los relatos que no logran una articulación con narrativas integradoras:

> Una muestra de la fragilidad de estas memorias y de los escenarios cambiantes de los que se debe dar cuenta se expresa en las dificultades para precisar la temporalidad del conflicto actual, las causas que lo explican, las responsabilidades de los diferentes actores, así como el tipo de víctimas al que se ha dado lugar, de lo cual se desprenden, a su vez, los obstáculos para llegar a acuerdos sobre su solución y la implementación de políticas públicas de memoria y el logro de consenso social en torno al mismo. (Herrera & Pertuz, 2016, p. 97)

Colombia presenta una particularidad frente a los demás países de la región, en lo referente al hecho de que ha iniciado procesos de generación e implementación de políticas de memoria, sin haber clausurado la violencia política.

Según Gonzalo Sánchez (2019)[23], la trayectoria de las políticas de memoria se relaciona con la postura del Estado colombiano frente a los derechos humanos de las víctimas. Para ello, identifica tres momentos que permiten comprender el desarrollo de la memoria:

[23] Académico colombiano con trayectoria investigativa en temas relacionados con el conflicto armado interno y la violencia política del país. Director del Centro Nacional de Memoria Histórica entre 2011-2018.

> el primero corresponde a una percepción del Estado como enemigo desde el mundo de los DD. HH.; el segundo asume al Estado como instrumento para la protección de tales derechos; y el tercero, de una fase compleja, pero predominante, asume el Estado como socio de organizaciones que velan por su aplicación estricta (p. 11)

1.3.2.1. Primer momento. El Estado es sordo frente al clamor de las víctimas. La emergencia de los trabajos sobre la memoria guardan una estrecha relación con la consolidación del activismo en defensa de los DD. HH. Así,

> la de este primer momento es una memoria que da cuenta particularmente de un tipo de violencia específico: la violencia del Estado contra opositores políticos, y que no considera otro tipo de violencias, como la de las organizaciones insurgentes, que en este momento también tienen lugar y afectan a la sociedad civil" (Sánchez, 2019, p. 113)

Las primeras iniciativas de memoria tienen un marcado sesgo partidista. La identidad política es la principal causa de la represión y las amenazas, de tal forma que las víctimas son los militantes de partidos de izquierda. Ahora bien, el Estado ejerce violencia, que afecta los DD. HH., escudándose en la figura del Estado de Sitio y la lucha anticomunista. Como se puede observar, las luchas por la memoria son agenciadas por organizaciones de DD. HH., en directa confrontación con el Estado.

A partir de los años 80, la víctima comienza a hacerse más visible en el espacio público, posicionándose lentamente y conquistando espacios sociales y políticos, por medio de procesos de organización colectiva y participación. ASFADDES (Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos) logra una amplia movilización y exigencia de justicia frente al Estado. Sin embargo, el impacto político es marginal y estigmatizado tanto en la escena política institucional como en la social, al asociar las víctimas con el comunismo.

El hecho de asociar a las víctimas con la militancia política, en abierta oposición al Estado, le resta importancia y respaldo por parte de la sociedad en general en momentos de visible polarización política. Como consecuencia de ello, la figura de la víctima solo existe marginalmente y "cualquier reconocimiento de las víctimas pasa por el tamiz político (...) son sólo reconocidas por sus copartidarios, e ignoradas, estigmatizadas o cuestionadas por sus adversarios" (Sánchez, 2018, p. 118).

En este escenario, las ONG ocuparon un lugar destacado en la defensa y promoción de los DD. HH., que se manifestó en la colaboración y solidaridad con las víctimas de la violencia política en el marco del conflicto armado, pero el impacto de ello, a nivel social y político, no fue tan relevante dado que:

> el espacio público para la labor de las ONG era precario en ese periodo, ya que no contaban con posibilidades de interlocución con las autoridades, las cuales, no aceptan la ocurrencia de los atropellos denunciados, eludieron su deber de promover y difundir los DDHH y además le daban tratamiento de prohibido, peligroso y subversivo al tema, calificando a los defensores como enemigos del gobierno y apátridas. (Romero, 2003, p.3)

El Estado mostró una actitud renuente hacia el reconocimiento de las violaciones cometidas por sus agentes. No obstante, cabe señalar que el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) adelantó procesos de paz con las FARC, EPL y el M 19 y uno de los componentes destacados fue el ofrecimiento de amnistías; sin embargo, no se hizo mención alguna a las víctimas de las confrontaciones armadas. En síntesis, el Estado mostró una total indiferencia ante el clamor de las víctimas y al reconocimiento de los DD. HH. Asimismo, no hubo impacto social de las iniciativas de memoria, porque no fueron escuchadas ni por la sociedad ni por el Estado.

1.3.2.2. Segundo momento. Reconocimiento de las víctimas como parte de la población civil. Con la promulgación de la carta constitucional de 1991, el respeto por los DD. HH. se constituye en uno de los objetivos del Estado. No obstante, el recrudecimiento del conflicto armado hace que aumenten las violaciones a los derechos humanos, así como el número de víctimas. Frente a esta situación, la reacción fue apostarle a la paz negociada con los distintos grupos armados ilegales, sin embargo, los resultados no fueron los esperados.

"Paz y derechos humanos se constituyen, así, en el marco dentro del cual se realizarán predominantemente los ejercicios de memoria relacionados con el conflicto armado" (Sánchez, 2018, p. 120). Las iniciativas de memoria y las movilizaciones por la paz y los DD. HH. son notables y representan tanto resistencia como protesta frente a la forma como el gobierno administra el conflicto y las relaciones de este con los actores armados ilegales; todo ello, motivado por el aumento de diversas formas de violencia como las masacres, el secuestro y el desplazamiento forzado de cientos de campesinos, producto del aumento del paramilitarismo y la intensificación de las acciones de la guerrilla.

En esta etapa, se encuentra que la población civil, especialmente la que ocupa las áreas rurales, es la que sufre mayor afectación, razón por la cual se hace notable el sentimiento de indignación y solidaridad con las víctimas que dejan los enfrentamientos armados. De esta forma, se transita de la denuncia a la solidaridad y de un pequeño sector opositor al gobierno a un alto número de población civil afectada por las dinámicas del conflicto.

Las iniciativas de memoria se enfocan a la labor de documentación de la vulneración de derechos a través de la violencia, como soportes para la denuncia. Es notorio, en este periodo, el componente jurídico y legal con miras a exigirle al Estado que les ofrezca justicia a las víctimas, que ya han logrado reconocimiento tanto en lo social como en lo jurídico y lo político.

1.3.2.3. Tercer momento. Las luchas de las víctimas dan fruto. La población afectada por el conflicto, y sus diversos repertorios de violencia, exige verdad, justicia y reparación, con lo cual la memoria "se erige como un mecanismo asociado casi indisolublemente a esos derechos" (Sánchez, 2019, p. 126). La búsqueda de la verdad hace que surjan numerosas iniciativas enfocadas a documentar las masacres, secuestros y, en general, las acciones violentas, en un escenario en donde empieza a posicionarse el discurso de la justicia transicional, en un contexto en el que no se vislumbra la transición de la guerra a la paz.

En ese momento, se hace notoria una disputa entre las víctimas que reclaman la verdad y la justicia y el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) que niega la existencia del conflicto armado interno, de ahí que calificara la situación con la figura de "terrorismo", lo que implicaba, a la vez, la negación de los derechos a las víctimas de los agentes del Estado.

A esto se sumó el proceso de desmovilización paramilitar, sustentado en la Ley 795 de 2005, Ley de Justicia y Paz, y el proyecto de alternatividad penal presentado en 2003. Estas disposiciones se constituyeron en una completa negación de los derechos de las víctimas del paramilitarismo. Pese a la falta de garantías que dieran cauce a sus reclamaciones, las víctimas emprendieron una cruzada por la demanda de sus derechos. Durante este período, el discurso dominante fue el de justicia transicional y los planteamientos de verdad, justicia y reparación, los cuales sirvieron como soporte para oponerse a la Ley de Justicia y Paz que era lesiva para los intereses de las víctimas y garantista de la impunidad para los paramilitares.

El resultado de las luchas dio como resultado la promulgación de la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras). Esta Ley, favorable a los intereses de las víctimas, presenta un giro sustancial con respecto al reconocimiento y valoración de los derechos de estas. Con ella se asiste al florecimiento de las memorias provenientes de los distintos sectores de la sociedad; a la vez que se constituye en marco para adelantar un proceso de negociación política que contempla la justicia transicional y el abordaje de asuntos estructurales como la restitución de tierras y la participación política, así como la justicia y la reparación.

En lo que respecta a las políticas públicas de memoria, se encuentran iniciativas nacionales, locales y las disidentes.

1.3.2.4. La Política Nacional de Memoria. Como se ha expuesto, esta política está conformada por la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005), promulgada durante el gobierno de Álvaro Uribe, como marco jurídico para la desmovilización de los paramilitares, y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), redactada durante en el gobierno de Juan Manuel Santos, la cual se constituyó en el marco de las negociaciones de Paz entre el gobierno y las FARC-EP.

A. Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005). El 25 de julio de 2005 se aprobó en el Congreso de Colombia la Ley de Justicia y Paz (Ley 975) con el objeto de: "facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación" (Ley 975, Art. 1). Esta ley se constituyó en el marco jurídico y político para la desmovilización de los paramilitares. Cabe señalar que, tanto el contenido de la Ley como su implementación han sido motivo de numerosas críticas y cuestionamientos por distintos sectores de la sociedad, especialmente por las numerosas víctimas de la violencia paramilitar. La Ley formuló un amplio espectro de prebendas para buscar la desmovilización colectiva e individual de las estructuras paramilitares, la reintegración a la vida civil y el pago de condenas irrisorias frente a los crímenes cometidos. Para las víctimas se ofreció verdad, justicia y reparación.

La Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). En el marco de la Ley 975 se constituyó la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), con el mandato de "acompañar los procesos de desmovilización y reincorporación de los actores armados, procurar una atención integral a las víctimas, facilitar los procesos de justicia y verdad, adelantar acciones de reconciliación y no repetición, generar mecanismos de reparación simbólica y material, con una vigencia de 8 años" (Ley 975, Art. 50). La consecución de estos objetivos implicaba, igualmente, cumplir con los parámetros internacionales relacionados con los estándares mínimos para la solución de conflictos[24]; así como propiciar el debate sobre la imposición de penas a los victimarios para alcanzar la reconciliación nacional y discutir estas medidas con actores armados activos. Esto implicó enfrentar cinco desafíos.

[24] "Colombia tiene que satisfacer los estándares mínimos que exige hoy la comunidad internacional, ya sea la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, las normas del tribunal internacional de la Haya o los nuevos parámetros del Derecho Internacional de Derechos Humanos" (Pizarro, 2007, p.235).

El primero tenía que ver con la participación de las víctimas en el esclarecimiento de la verdad judicial; el segundo estaba enfocado en la reparación integral que incluyera indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición; el tercero estaba asociado a la dignificación de las víctimas restituyéndoles la calidad de ciudadanos; el cuarto hacía referencia al logro de la verdad en sus tres acepciones, esto es, la verdad judicial, la extrajudicial institucionalizada (implementación de comisiones de la verdad) y la extrajudicial no institucionalizada (investigación académica) y el quinto el establecimiento de penas.(Pizarro, 2007).

Las distintas modalidades fueron implementadas buscando un mayor acercamiento a la verdad. Así, desde lo judicial se implementaron los juicios basados en las versiones libres de los jefes paramilitares desmovilizados; para la segunda, la CNRR creó un grupo de trabajo sobre Memoria Histórica para llegar al esclarecimiento de los hechos históricos; para la tercera se llevó a cabo la producción intelectual que involucraba los distintos hechos sucedidos durante el conflicto armado.

La cuarta consistió en llamar a juicios a los victimarios, quienes a través de versiones libres hacían confesiones de los crímenes cometidos.

El quinto desafío estaba relacionado con las penas en prisión que debían cumplir quienes resultaran culpables de crímenes de guerra o de lesa humanidad (Pizarro, 2007). Es importante destacar que la Ley establece que a quienes se les dicte sentencia, dentro del proceso de Justicia y Paz, pagarán una condena que oscila entre los 5 y los 8 años (Pizarro, 2007).

La labor realizada por la CNRR fue de gran relevancia, al punto que se puede considerar como la columna vertebral de la implementación de la Ley de Justicia y Paz, pero no se puede considerar como una comisión de la verdad o de esclarecimiento, por cuanto era una Comisión presidencial, por lo tanto, dependiente de la política gubernamental. En términos de Jaramillo, "la CNRR, tal y como está concebida hoy en día, resulta siendo un organismo que resume aprendizajes de reconciliación y reparación llevados a cabo en otros países y que, a su vez, está generando unos nuevos en el camino con aciertos y errores permanentes" (2010, p. 49)

Algunas de las críticas, relacionadas tanto con la estructura organizativa como con el actuar de esta Comisión, tienen que ver, por un lado, con el hecho de que era una institución cuyos miembros no fueron nombrados dentro de un proceso consultivo, sino que obedeció al interés del presidente; del otro, con sus actuaciones, en la medida en que se consideraba que se inclinaban por el beneficio de los victimarios. Aspecto este que se ha constatado en distintas audiencias en donde se presentan las versiones libres por

parte de los paramilitares, en las que no se han dado muestras de defensa de los derechos de las víctimas. Adicionalmente, se ha señalado que la adopción de la política integral de restitución de bienes, por parte del gobierno nacional, ha sido precaria y lenta, aun cuando hacía parte de su competencia.

A lo anterior se sumaba el hecho de que la Comisión intentaba actuar en un contexto en el cual el conflicto aún era patente, haciendo que las acciones y decisiones que provenían de ella fueran desdibujadas en algunas regiones en donde hacían presencia grupos armados (Jaramillo, 2010).

Grupo de memoria histórica (GMH). En febrero de 2007 se conformó el Grupo de Memoria Histórica, dando cumplimiento al mandato de la Ley 975 que en su artículo 51 establece "presentar informe público sobre las razones del surgimiento y evolución de los grupos armados ilegales".

El objetivo de trabajo del grupo fue la elaboración y divulgación de narrativas sobre el conflicto. Ante la magnitud de hechos que involucraban acciones de grupos armados, optaron por seleccionar casos emblemáticos, entre los que se destacan: las masacres de Trujillo (2008) y la Rochela (2010). La decisión de abordar casos emblemáticos surgió a partir de la elaboración de un mapa de masacres sucedidas a lo largo del territorio nacional entre 1982- 2008, en donde se identificaron 2.505 y un saldo de 14.660 víctimas (Jaramillo, 2011).

La labor del GMH tampoco estuvo exenta de críticas. Una de ellas se relacionaba con el hecho de ser un actor institucional con amplia capacidad de difusión de su relato, lo cual le quitaría independencia a su accionar; también fue motivo de crítica el trabajo alrededor de casos emblemáticos, por lo que se cuestionó el criterio de selección y se le acusó de exclusión e invisibilización de los casos que dejó de lado (Jaramillo, 2014).

Hasta 2011, el grupo elaboró 13 informes; a partir de esta fecha, pasó a formar parte del Centro Nacional de Memoria Histórica, a raíz de la promulgación de la Ley 1448, o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Los informes elaborados permiten comprender las dinámicas de la violencia en las regiones estudiadas, desde un enfoque diferenciado y con clara preferencia por las voces de las víctimas.

Limitaciones de la Ley de Justicia y Paz. La Ley de Justicia y Paz ha recibido un sinfín de críticas en lo que respecta a los componentes de verdad, justicia y reparación, así como a la evidente intención de buscar un favorecimiento, judicial y económico, para los paramilitares. Rafael Pardo Rueda, quien se desempeñaba como senador en la coyuntura política en que se aprobó la Ley, planteó que esa era una "Ley a medida de los jefes paramilitares" (Pardo, 2007, p. 100); entre tanto, el New York Times, en editorial de 5 de julio de 2005, planteaba que la Ley debería llamarse "ley de impunidad para asesinos, terroristas y grandes traficantes de cocaína" (Pardo, 2007, p.105).

Al margen de estas observaciones, es importante mencionar que, en lo relacionado con la verdad, específicamente en lo que tiene que ver con la confesión de los crímenes, al ser una versión libre el victimario no está obligado a decir más allá de lo que le conviene. En este orden de ideas, no se garantiza la verdad judicial y tampoco la histórica.

En cuanto a la justicia, se entiende que es una obligación del Estado investigar las violaciones a los derechos humanos y, a partir de ello, establecer quiénes son culpables de las acciones victimizantes y tomar medidas para retener, juzgar, condenar y hacer cumplir las condenas, y -al mismo tiempo- asegurar a las víctimas la verdad, la justicia y la reparación por los daños causados.

De otro lado, no se establecen instrumentos jurídicos y políticos suficientes, más allá de los que confiere la Ley 975, para garantizar la verdad histórica. Se busca la verdad judicial, la derivada del proceso realizado por la Fiscalía General de la Nación, que incluye una declaración fidedigna y completa; pero no se ha abordado lo suficiente el asunto de la verdad histórica, la que le permite a la víctima tener una memoria más amplia de lo acontecido, incluso pronunciarse en las versiones libres (Jaramillo, 2010, p. 30).

La verdad judicial y la histórica fue otro punto de discordia entre el gobierno, los victimarios y las víctimas. Mientras que las organizaciones de víctimas pugnaban por la verdad integral que incluyera lo judicial y lo histórico, en donde las investigaciones históricas posibilitaran la toma de decisiones que concluyeran en condenas a los responsables de la victimización, los victimarios ofrecían una verdad ajustada a las condiciones brindadas por el gobierno en la calidad de desmovilizados, no tenían en cuenta los informes de verdad histórica ni los testimonios de las víctimas, los cuales no eran contemplados en la Ley, hecha a la medida de los victimarios. Así las cosas, el gobierno únicamente tenía en cuenta la verdad judicial ceñida a lo establecido en la Ley que, aunque laxa, los victimarios la burlan recurriendo a artimañas para no declarar lo que los pueda inculpar, llegando incluso a alegar pérdida de memoria (Jaramillo, 2010).

La Ley privilegia la voz de los perpetradores más que la de las víctimas, lo cual se hace evidente en la sobrevaloración jurídica otorgada a las versiones libres de los paramilitares que contaron con todas las garantías logísticas y la disponibilidad de escucha en su confesión. Esto contrasta con las dificultades que han tenido las víctimas para acceder a las confesiones de sus victimarios. En este aspecto se nota claramente un desequilibrio en cuanto a la importancia que se le otorga a cada una de las voces (victimario y víctima).

Esta escucha diferencial se hizo evidente cuando los jefes paramilitares Salvatore Mancuso, Ernesto Báez y Ramón Isaza concurrieron al Congreso de la República. Abarrotado de senadores, periodistas y políticos, el Congreso escuchó atento las narraciones de los paramilitares. A finales de julio de 2007, el

turno en el Congreso fue para las víctimas, quienes vieron cómo los senadores iban saliendo uno a uno y el recinto iba quedando vacío (Aranguren, 2012, p. 40).

Además de asignarle gran peso a la confesión del desmovilizado, se encuentra que, en muchos casos, existe una enorme diferencia entre los hechos denunciados por las víctimas y los confesados; en este contexto, la falta de pruebas es otro de los factores que lleva al cierre de las investigaciones. A esto se debe añadir el alto volumen de casos y la falta de capacidad del sistema judicial para abordarlos todos, teniendo en cuenta el poco tiempo que se otorga para ser resueltos.

El gobierno mostró una actitud de desconsideración hacia las víctimas en general y especialmente hacia las víctimas de crímenes de Estado, por lo cual se negó a respaldar el proyecto de ley de víctimas en el año 2009, bajo el argumento de que "el texto que iba a ser adoptado trataba de la misma forma a todas las víctimas de crímenes atroces, pues preveía para todas ellas una reparación administrativa, esto es, sin necesidad de proceso judicial" (Uprimny, 2009, párr. 4). Lo cual fue considerado por el presidente Álvaro Uribe como "una grave amenaza a la seguridad democrática, puesto que iguala a los terroristas con agentes al servicio del Estado, sin que estos últimos puedan tener un proceso judicial y una sentencia ejecutoriada que declare el daño a la víctima cuya responsabilidad sea atribuida a ellos" (El tiempo.com, 2009, párr. 8).

El gobierno sostenía que la reparación administrativa de la víctima estatal requiere de una prueba judicial previa de la responsabilidad estatal, lo cual es absurdo y discriminatorio, además de mostrar desconocimiento sobre la finalidad de los programas de reparación por la vía administrativa, los cuales, "existen porque es difícil que una persona pruebe, con los exigentes estándares judiciales, que fue víctima de un atropello y quienes fueron sus autores (...) se establecen los programas de reparación administrativa para incluir a todas las víctimas, por ser menos exigentes probatoriamente y otorgan indemnizaciones menores" (Uprimny, 2009, párr. 5).

La negativa a la aprobación de la reparación a las víctimas por la vía administrativa tenía un trasfondo de tipo económico, como lo expresó el propio Uribe Vélez en un seminario de Pobreza en Bogotá en junio de 2009: "aquella (ley) que no podemos aprobar costaría 80 billones, y además les daría el mismo tratamiento a las víctimas derivadas de funcionarios del Estado y a las víctimas de grupos terroristas" (SP, 2009, párr.5).

El proceso de restitución de bienes, además de las vías ordinarias, cuenta con dos alternativas: los procesos penales especiales de Justicia y Paz que contempla, a su vez, dos posibilidades: cuando existe identificación del responsable y cuando a pesar de no haberse identificado el responsable, se puede

mostrar el nexo causal del daño con la actividad del bloque o frente del grupo beneficiario de la Ley 975; y el programa administrativo de reparación individual creado por el Acuerdo 1290 de 2008, que acelera la reparación para los familiares de las víctimas de asesinato y desaparición forzada y para las víctimas de secuestro, tortura, delitos contra la integridad sexual, reclutamiento ilegal y lesiones personales y psicológicas.

A pesar de existir el marco legal y las instituciones encargadas del proceso de reparación, este fue bastante lento, como lo demuestra el caso la Comisión Regional de Restitución de Bienes en Antioquía que solo cuatro años después de la promulgación de la Ley empezó a funcionar. A lo anterior se suma la falta de claridad con respecto a cómo establecer relación entre las reparaciones por la vía judicial y por la administrativa. Esta última podría limitar la posibilidad de lograr la verdad judicial, ya que no contempla una compensación económica en caso de haber una investigación o sanción penal basada en confesiones o colaboraciones con la justicia. Y además excluye los delitos contra la propiedad y el patrimonio, así como las violaciones colectivas o atribuibles al Estado por medio de sus agentes (Jaramillo, 2010).

Otro de los aspectos bastante criticados corresponde al alto grado de revictimización dirigida a colectivos y líderes sociales que se han constituido en la voz de las víctimas que reclaman la reparación de los daños sufridos y, especialmente, la restitución de las tierras que les fueron despojadas. La situación se hace muy compleja en la medida que el rearme de algunos paramilitares y la conformación de grupos criminales (Bacrim) con miembros de los antiguos paramilitares mantiene la violencia en aquellas zonas en donde se esperaba que hubiera llegado la paz, a raíz de la desmovilización paramilitar.

Como se puede observar, la Ley de Justicia y Paz y la inclusión de incentivos y restricciones terminó generando verdad a medias, a la medida de los victimarios, pocos condenados, muchos desmovilizados, pocos reintegrados, al igual un nivel muy bajo de reparaciones. En esta medida, no cumplió con el objetivo de desmonte del paramilitarismo, porque no se logró desmantelar las redes de apoyo al paramilitarismo, en cambio se dio un aumento de estructuras criminales en medio de un conflicto que no cesa.

A 10 años de la promulgación de la Ley se realizaba un balance de su implementación que dio unos resultados bastante precarios; de acuerdo con Cubides, estos se pueden sintetizar de la siguiente manera:

> El mayor avance en el componente de verdad ha sido la identificación y entrega de cuerpos de los desaparecidos a sus familias; en relación con la justicia del 2006 al 2012, se expidieron 10 condenados contra 14 postulados por 323 hechos confesados, relacionados con 2.865 víctimas. A junio de 2015 se profirieron 21 condenas, 3.725 hechos confesados relacionados con 18.476 víctimas. (Cubides, 2015, s. p.)

Las víctimas fueron totalmente subvaloradas, de tal forma que la Ley 975 no les garantizó la restitución plena del principal de los derechos: el derecho a la dignidad; por lo tanto, no fortaleció procesos de ciudadanía ni de democracia. No obstante, las diversas organizaciones emprendieron una lucha permanente que fue visualizada en todos los escenarios de la sociedad, lo cual dio sus frutos con la promulgación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras.

B. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011)

El 10 de junio de 2011, el presidente Juan Manuel Santos sancionó la Ley 1448, conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, por la "cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones". El objetivo de la ley es:

> Establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en el artículo 3o de la presente Ley, dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales. (Ley 1448, Art. 1)

Esta Ley refleja un cambio de política gubernamental, dado que reconoce abiertamente la existencia del conflicto y, con ello, la necesidad de plantear alternativas de solución. A diferencia de la Ley de Justicia y Paz, el centro de la Ley 1448 son las víctimas, a las que ubica en igualdad de condiciones sin discriminación alguna, independientemente de las causas y procedencia de la victimización; en esta medida, les otorga el estatus de sujetos de derechos.

El articulado allana el camino para el reconocimiento de las víctimas, sin importar quién fue su victimario; asimismo, les reconoce derechos, les otorga prioridades en el acceso a los servicios del Estado y las convierte a ellas, y a sus familiares, en acreedores de una reparación integral (Ministerio del Interior, 2012, p. 7).

La Ley no incluyó a los miembros de los grupos armados en calidad de víctimas, excepto en los casos en los cuales fueran menores de edad y resultado del reclutamiento ilegal; no aceptó tampoco la responsabilidad directa del Estado en los actos de violencia victimizante, situación que hace compleja la reparación de las víctimas de las ejecuciones extrajudiciales.

La promulgación de esta Ley es el resultado del diálogo permanente entre víctimas, representantes de organizaciones sociales y el acompañamiento técnico de organismos de DD. HH., nacionales e internacionales, quienes lograron sacar adelante un proyecto que se venía gestando desde 2008, cuando

se hundió la aprobación de la propuesta de Ley de Víctimas 044 de 2008 de la Cámara y 157 del 2007 del Senado, bajo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.

Las víctimas: punto central de la Ley 1448. A diferencia de la Ley 975, en la que las víctimas fueron invisibilizadas y denigradas, la Ley 1448 gira en torno a su reconocimiento como sujetos de derechos y establece una definición más amplia, logrando así mayores niveles de cobertura para la reparación integral, a la vez que plantea elementos importantes en el trato digno a miles de personas golpeadas por más de cinco décadas de conflicto. De esta forma, se establece, como principio general, la dignidad como fundamento de los derechos de verdad, justicia y reparación, por ello,

> El Estado se compromete a adelantar prioritariamente acciones encaminadas al fortalecimiento de la autonomía de las víctimas para que las medidas de atención, asistencia y reparación establecidas en la presente Ley, contribuyan a recuperarlas como ciudadanos en ejercicio pleno de sus derechos y deberes. (Ley 1448, Art. 4)

Por otra parte, el principio de buena fe hace parte del respeto con el que es asumida la víctima, pues se entiende que dada la situación compleja por la que atraviesa, esta, en muchas oportunidades, no le permite la presentación de pruebas de la victimización, por lo tanto, se le otorga un alto valor al relato testimonial. De este modo, la palabra de la víctima es suficiente para adelantar el proceso de reparación. Este aspecto se constituye, desde luego, en un avance frente a lo planteado por la Ley 975.

Además de los dos principios anteriores, también forman parte de los principios establecidos por la Ley la igualdad, la garantía del debido proceso, el enfoque diferencial, la participación, la progresividad, la gradualidad y la sostenibilidad, todos ellos dentro del marco de la justicia transicional que favorezca la reparación integral de las víctimas, al igual que "la no repetición de los hechos y la desarticulación de las estructuras armadas ilegales, con el fin último de lograr la reconciliación nacional y la paz duradera y sostenible" (Ley 1448, Art.8).

La definición de víctima, sin duda, amplió el universo de las víctimas al eliminar la limitación del autor del menoscabo de los derechos, y tener independencia con respecto a si el autor del hecho victimizante se aprehende, condene o procese. En esta medida,

> se consideran víctimas, para los efectos de esta Ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

> También son víctimas el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas, serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente. De la misma forma, se consideran víctimas las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización. La condición de víctima se adquiere con independencia de que se individualice, aprehenda, procese o condene al autor de la conducta punible y de la relación familiar que pueda existir entre el autor y la víctima. (Ley 1448, Art. 3)

La razón de establecer un límite temporal se debe a que las leyes de justicia transicional tienen límites temporales, por corresponder a la transición de un período a otro y la legislación que allí se produce es transitoria. Sin embargo, deja en claro que para las personas que hayan sufrido hechos victimizantes en un periodo anterior al 1º de enero de 1985, tendrán otro proceso de reparación.

> Las medidas de asistencia y atención a las víctimas consagradas en la ley son de carácter integral y contemplan los siguientes componentes: salud, educación, asistencia funeraria, asistencia en psicología, acompañamiento a las víctimas de desplazamiento que retornen a sus territorios y a la reubicación en los casos que no se pueda por alguna razón ocupar las mismas tierras que ocupaba antes del desplazamiento forzado. Para acceder a las acciones y beneficios que otorga la ley es requisito la conformación de un registro único de víctimas (RUV).

En lo atinente a la reparación se establece que "el Estado colombiano, a través del Plan Nacional para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, deberá adoptar un programa integral dentro del cual se incluya el retorno de la víctima a su lugar de residencia o la reubicación y la restitución de sus bienes inmuebles" (Ley 1448, Art. 70).

Ahora bien, una vez que la población desplazada se haya registrado y obtenga la calidad de víctima tiene el derecho a la restitución jurídica y material, de no ser posible la restitución se dará una compensación en forma de subsidio. Así,

> en los casos en los cuales la restitución jurídica y material del inmueble despojado sea imposible o cuando el despojado no pueda retornar al mismo, por razones de riesgo para su vida e integridad personal, se le ofrecerán alternativas de restitución por equivalente para acceder a terrenos de similares características y condiciones en otra ubicación, previa consulta con el afectado. (Art.72)

La Ley contempla tanto la reparación por la vía administrativa como por la vía judicial. La primera consiste en que el gobierno establece tarifas de reparación para cada tipo de delito, esta no exige un

proceso judicial. Mientras que la vía judicial implica el desarrollo de un proceso penal que impone sentencia y establece un deber concreto de reparar a la víctima; para ello se requiere de un proceso probatorio. La primera es más sencilla para las víctimas, pero está supeditada a las condiciones monetarias que establezca el gobierno, de ahí que

> la indemnización administrativa para la población en situación de desplazamiento se entregará por núcleo familiar, en dinero y a través de uno de los siguientes mecanismos, en los montos que para el efecto defina el Gobierno Nacional: I. Subsidio integral de tierras; II. Permuta de predios; III. Adquisición y adjudicación de tierras; IV. Adjudicación y titulación de baldíos para población desplazada; V. Subsidio de Vivienda de Interés Social Rural, en la modalidad de mejoramiento de vivienda, construcción de vivienda y saneamiento básico, o VI. Subsidio de Vivienda de Interés Social Urbano en las modalidades de adquisición, mejoramiento o construcción de vivienda nueva. (Parágrafo 3, Art. 132)

El hecho de recibir indemnización por la vía administrativa no niega la posibilidad de tramitarla por la vía judicial. El Artículo. 133 de la Ley plantea dicha opción en estos términos:

> En los eventos en que la víctima no acepte de forma expresa y voluntaria, que la entrega y recepción de la indemnización administrativa se entiende realizada en el marco de un contrato de transacción en los términos del artículo anterior, y el Estado sea condenado judicialmente a repararla, se descontarán de dicha condena la suma de dinero que la víctima haya recibido de cualquier entidad del Estado y que constituyan reparación. De igual forma, de la condena judicial se descontará el valor monetario de los predios que sean restituidos, de conformidad con la tasación monetaria que se realice de los mismos.

El Artículo 136, entre tanto, contempla la rehabilitación de las víctimas y establece la conformación de un programa de rehabilitación que incluye medidas psicosociales, laborales, de salud y físicas. Para ello, se propone la puesta en marcha del Plan Nacional para la Atención y Reparación Integral; este plan se pondrá inicialmente en marcha en las zonas de mayor vulnerabilidad, con una cobertura tanto individual como comunitaria.

Las medidas de satisfacción, enfocadas a proporcionar satisfacción y mitigar el dolor de las víctimas y contempladas en la Ley, son:

> El reconocimiento público del carácter de víctima, la realización de actos conmemorativos, reconocimientos públicos, apoyo para la reconstrucción del tejido social de las comunidades campesinas con enfoque de género, búsqueda de desaparecidos, reconocimiento público de la

culpabilidad de los autores de violaciones a los DDHH, investigación, juzgamiento y sanción a los culpables de los hechos victimizantes. (Art. 139)

Entre las medidas de satisfacción, la Ley plantea la documentación del conflicto para la reconstrucción de las memorias de este y el pasado reciente; también considera medidas de reparación simbólica, representadas en conmemoraciones, reconocimientos públicos y la creación del Día Nacional de las Víctimas, el 9 de abril, como evocación del 9 de abril de 1948, día en que asesinaron al líder político Jorge Eliecer Gaitán, hecho que marca la fecha de inicio de " el bogotazo", al igual que el inicio de la etapa de la historia reciente de Colombia, denominada "La Violencia de los años 50".

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). El Artículo 146 de la Ley 1448 de 2011 establece la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). La reglamentación de esta instancia se hace mediante el Decreto 4803 de**l** 20 de diciembre de 2011. Este Centro es una institución pública del orden nacional, orientada al diseño e implementación de un programa de derechos humanos y memoria histórica, que se ha de encargar del acopio, preservación y custodia del material documental, ya sean testimonios orales o de cualquier otro tipo, relacionado con las violaciones a los derechos humanos ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. Con respecto a este Centro, El Artículo 148 determina que:

> son funciones generales del Centro de Memoria Histórica, sin perjuicio de las que se determinen en el Decreto que fije su estructura y funcionamiento: Diseñar, crear y administrar un Museo de la Memoria, destinado a lograr el fortalecimiento de la memoria colectiva acerca de los hechos desarrollados en la historia reciente de la violencia en Colombia. Administrar el Programa de Derechos Humanos y Memoria Histórica de que trata el artículo 144 de la presente Ley. Desarrollar e implementar las acciones en materia de memoria histórica de que trata el artículo 145 de la presente Ley.

Sobre este Centro recae la responsabilidad de adelantar las acciones relacionadas con la memoria histórica del país. Para ello, desde su creación hasta 2015, elaboró 57 informes y 21 documentales, a través de los cuales registran casos emblemáticos de distintas formas de violencia a lo largo y ancho del país. La labor del Centro, y su grupo de investigadores, es ardua y compleja, ya que se amplía el radio de acción, pues sus funciones no atañen únicamente a documentar y explicar el conflicto armado, sino también conllevan analizar los hechos de la historia reciente colombiana, al mismo tiempo que contribuir al fortalecimiento de la memoria.

Todo esto implica escuchar y narrar las voces de los distintos sectores que producen memorias, para así contribuir a la consolidación de políticas públicas en torno a las memorias de las víctimas. Además, incluye la labor de pedagogía, lo cual implica el desarrollo de programas, herramientas y estrategias para transmitir los pasados en el ámbito educativo y social, así como la consolidación y administración de los archivos de DD. HH.

El cumplimiento de esa enorme tarea comporta discrepancias entre los distintos sectores involucrados en la producción de memorias que pretenden ser conocidas y reconocidas. Esta situación lleva a que "los investigadores del CNMH estén en una especie de fuego cruzado entre la autonomía que reivindican como académicos y el mandato del Estado sobre su labor" (Herrera y Pertuz, 2016, p. 176).

Como el Centro es una institución creada por el Estado, adscrita al Departamento para la Prosperidad Social, sus informes e investigaciones suscitan la duda entre algunas organizaciones y sectores políticos que los acusan de defender verdades oficiales; para responder a esta acusación, los investigadores han documentado iniciativas de memoria provenientes de diferentes sectores. A pesar de ello, las críticas no han cesado. Por ejemplo, el Informe ¡Basta ya!, producto de un enorme esfuerzo de investigación y documentación, fue impugnado por algunos grupos armados, en cuanto la a la responsabilidad que le asigna a cada uno de ellos en el desarrollo del conflicto (Bello, 2014).

Entre tanto, Camilo González (2014), Coordinador del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, cuestiona la periodización que se estableció, al igual que la denominación del conflicto y el hecho de haberse centrado en la configuración de grupos paramilitares y guerrilleros, en lugar de basarse en "los intereses o modelos de reparto que están en disputa" (p. 25); adicionalmente señala que es necesario hacer ejercicios de memoria que tengan en cuenta versiones oficiales y no oficiales, aportando así a una verdad histórica que apunte a la paz y la reconciliación.

También hubo críticas por parte de quienes consideraron que el trabajo del CNMH y el GM, plasmado en sus informes, es parcializado hacia sectores radicales; tal es el caso de Alfonso Monsalve, quien se refirió al Informe ¡Basta ya! así:

> Un asunto tan delicado como la Memoria Histórica debe ser abordado por intelectuales de todas las tendencias y no solo de los afectos a la izquierda. Este hecho conduce al sesgo en el análisis independientemente de lo que crean los encargados de redactar el informe. La razón es simple: una lectura desde una perspectiva, difícilmente puede cubrir las causas y el desarrollo mismo de esta historia para que nunca se repita. Si esta se cuenta desde una sola perspectiva, deja de ser historia para convertirse en ideología o en ficción. (Monsalve, 2013. párr. 3)

En la misma dirección, el Ministro de Defensa del periodo 2011-2015, Juan Carlos Pinzón, denunció parcialidad en el informe, la cual afectaba claramente la imagen de las fuerzas militares, a quienes no se les reconocía en el universo de las víctimas, además que dejaba en "igualdad de condiciones a grupos terroristas, a bandas criminales, a estructuras narcotraficantes, con los soldados y policías. (...) no podemos aceptar que traten de construir una memoria histórica basada en las hipótesis de sectores radicales" (Flórez. 2017, párr. 11).

A pesar de las criticas sucitadas desde distintos individuos, sectores políticos y sociales; no se puede dejar de resaltar la valiosa y monumental labor cumplida al llevar a cabo la documentación de casos emblemáticos y la consolidación de archivos de DD.HH., dos grandes contribuciones a la comprensión del conflicto armado interno en sus distintas formas e intereses.

Por último, es necesario mencionar que, en el año 2014, la USAID contrató con el Centro Nacional de Consultoría una evaluación sobre los impactos que ha tenido el CNMH en la función de reconstrucción de memoria, a través de la valoración destacan que, entre los investigadores adscritos al CNMH se identifican dos tendencias. Una de corte académico orientada a la investigación histórica y sociológica, enfocada al esclarecimiento de los acontecimientos, en donde es relevante la voz de las víctimas como fuente primaria.

La otra, ubica la investigación en el campo de la memoria. Cada una de estas perspectivas presenta diferencias teóricas y metodológicas, por lo cual no es adecuado mezclarlas sin hacer la respectiva aclaración; pues no es apropiado ubicar y analizar los testimonios bajo las reglas de la investigación historiográfica, ya que la víctima se ve subordinada ante la voz del historiador y por tanto no es posible lograr la conformación de la víctima como sujeto político. Los informes del GMH y el CNMH, evidencian mayor influencia de la historia que de la memoria en los procesos de investigación y análisis.

Las recomendaciones surgidas a partir de la evaluación se condensan en estos puntos:

1. Impulsar ejercicios de memoria relacionados con el empoderamiento, la transformación y la dignificación de las víctimas. Al respecto, se sugiere recurrir a la exploración de las experiencias emocionales de las víctimas, haciendo uso de recursos artísticos (fotografía, cine, literatura y pintura). De otro lado, en todo ejercicio que implique reconstrucción de memorias, se requiere de acompañamiento psicosocial, para garantizar que no se produzcan acciones revictimizantes.
2. Priorizar las iniciativas locales, esto es, escuchar los sentires y reclamaciones de las víctimas en sus contextos, dando prioridad a la memoria sobre el esclarecimiento histórico, al cual se puede destinar una o dos investigaciones al año con la rigurosidad científica que se requiera. De esta forma, se debe "diferenciar los ejercicios de reconstrucción de memoria de un proyecto de

investigación de esclarecimiento histórico. Tal confusión conduce (...) a que lo que se visualice sean los resultados de las investigaciones en un informe con una estructura preestablecida. Esto conlleva que lo que menos se muestre, en la mayoría de los casos, sea la víctima en su proceso mismo de recordar" (Bustamante, 2018, p. 97).

3. Hacer uso de dispositivos de memoria claros y asequibles. La mayor parte de la producción de los investigadores del Centro corresponde a informes escritos, pues, aunque han incursionado en la elaboración de dispositivos audiovisuales, al parecer no han logrado mucho impacto, al menos entre las personas encuestadas y entrevistadas, quienes afirman que los informes escritos pueden convertirse en dispositivo de olvido, porque se asume la memoria como una estricta relación con la historiografía. A esto se suma que muchas de las comunidades afectadas por el conflicto, y que son objeto de la reconstrucción de memoria, son comunidades en las que ocupa un lugar importante la oralidad, tal es el caso de las comunidades indígenas y afrocolombianas; asimismo, muchos de los campesinos no tienen forma de acceder a extensos informes que no pueden leer. Como resultado de esto, se recomienda seguir explorando nuevos lenguajes que propicien la participación de las víctimas, que generen apropiación social y que "permitan dialogar a las voces ausentes, presentes y futuras con su realidad" (Bustamante, 2018, p. 100).
4. Ir más allá de los casos emblemáticos, por tanto, se plantea que se amplíe la posibilidad de reconstruir memorias de gente común que se desenvuelve en contextos que no se consideren emblemáticos; lo anterior quiere decir que se tenga en cuenta las "memorias de casos marginales", que permitan interpretaciones que vayan más allá de lo oficial y, de esta forma, se abra el abanico de las múltiples memorias que confluyen en los distintos territorios.
5. Medición de impacto. El CNMH debe contar con indicadores para evaluar el impacto de los distintos trabajos en las comunidades, en general, y en las víctimas, en particular; dicha evaluación debe dar cuenta de cuál ha sido el aporte en el proceso de empoderamiento y transformación, tanto en el ámbito individual como en el colectivo, de las víctimas.

Aciertos y limitaciones de la Ley 1448. Sin ninguna duda, esta Ley se constituye en un avance con respecto a la Ley 975 de 2005 en varios aspectos:

1. Reconoce expresamente la existencia del conflicto armado, tema que fue controversial durante el periodo 2002-2010; además, corrige la discriminación de las víctimas, dado que reconoce la victimización a partir del hecho y no del agente.

2. Incorpora los principios y estándares internacionales sobre el derecho de las víctimas, lo cual implica el reconocimiento social y político por parte del Estado hacia las víctimas, así como la reglamentación de los mecanismos de reparación.
3. Demuestra la intención de mejorar los mecanismos de restitución y reparación, dando la posibilidad de combinar la vía administrativa con la judicial, gracias a la creación del Programa de Reparación Integral de Víctimas con lineamientos claros de rutas y acceso a los derechos vulnerados.
4. Presenta un enfoque diferencial y de género, lo cual expresa el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, cultural y de género de la población colombiana. Adicionalmente, reconoce que la mujer ha sido la víctima con más afectada en el conflicto, de ahí que el mayor número de víctimas sean mujeres.
5. Establece medidas en todos los componentes de la reparación (restitución, compensación, satisfacción, rehabilitación y garantías de no repetición). En lo que incumbe a la restitución de tierras,

> crea un sistema mixto judicial/administrativo para que las personas que han sido despojadas de sus tierras, como producto del desplazamiento forzado ocasionado por el conflicto, puedan reclamarlas de manera expedita y con algunas ventajas derivadas de la flexibilización de cargas probatorias y la creación de la presunción de despojo. (Uprimny y Sánchez, 2011, párr. 11)

Entre las limitaciones de la Ley se encuentra que, aunque se menciona el principio de solidaridad como base de las reparaciones, no se expresa abiertamente la responsabilidad del Estado en el conflicto y en la victimización, lo cual dificulta la reparación simbólica; no se evidencia una política efectiva de judicialización de los hechos más graves cometidos en el marco del conflicto armado, aspecto que le resta valor y efectividad a las medidas de reparación; no es clara la definición de víctima, es amplia, no establece si las víctimas de las Bacrim (los grupos armados que se activaron después de la desmovilización de los paramilitares), pueden acceder a las medidas de reparación (Uprimny y Sánchez, 2011).

¿Qué tanto se ha cumplido de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras? En el año 2015, la Mesa Nacional de Víctimas y Organizaciones Sociales realizó el siguiente balance de cumplimiento de la Ley:

1. Asistencia y atención. En este punto se evidenció una constante disminución del presupuesto asignado para atención humanitaria en los componentes de verdad, justicia y reparación. Entre 2012 y 2013, el presupuesto disminuyó en 178.800 millones de pesos, a lo cual se suma la

concentración de ayuda en algunas zonas, de tal forma que entre 2013 y 2014 se evidenció que de 95 municipios que debieron atenderse, solo se le dio apoyo al 36% de los hogares.

2. Reparación integral. Los esfuerzos en este aspecto se centraron en la asistencia, atención e indemnización administrativa, esta última sólo ha sido efectiva para la mitad de las personas registradas en el RUV. Los demás componentes de la reparación, tales como las medidas de satisfacción y rehabilitación, no presentan avances. Lo anterior pone de manifiesto que no se puede hablar de logros significativos en materia de reparación integral.

   Del Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a las Víctimas -PAPSIVI- tan solo se han beneficiado 42.696 personas en la estrategia de recuperación emocional, y solo un poco más de 43.000 víctimas han sido remitidas al PAPSIVI al finalizar el 2014 (Mesa Nacional de víctimas y organizaciones sociales, 2014, párr. 16).

   En lo que respecta a la Restitución de Tierras, se hace necesario señalar que el hecho de que se devuelvan los predios, no implica que mejore la situación de la víctima; para ello es necesario que el Estado garantice el acompañamiento permanente y las ayudas económicas para lograr la plena restitución de los derechos. Además de los asuntos económicos y judiciales, existe una gran dificultad: la existencia de grupos anti-restitución que amenazan a los reclamantes de tierras.
3. Prevención y protección. No existe un protocolo o ruta de protección clara, no se tiene en cuenta el principio de buena fe en los procesos de valoración, y no se cuenta con un presupuesto suficiente para garantizar las medidas de protección de las víctimas y los defensores de DD. HH.
4. Verdad. El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) ha llevado a cabo un importante trabajo de documentación del conflicto armado, lo cual se constituye en un gran aporte al esclarecimiento de la verdad y la dignificación de las víctimas. Sin embargo, no se ha tenido en cuenta el enfoque diferencial, por tanto, se ha dejado de lado la diversidad cultural de las víctimas en sus regiones.
5. Justicia. Este ha sido un punto en el que se ha detectado la mayor debilidad, pues la Ley hace alusión a la justicia ligada a la verdad, no obstante, se encuentra que los responsables de los crímenes siguen operando en las distintas zonas del país, generando hechos victimizantes, sin que haya una intervención del Estado; a lo anterior se suma la lentitud en los procesos judiciales y las condenas irrisorias a las que se sentencia a los victimarios.
6. Registro de víctimas. En este ítem se evidencia un subregistro, debido fundamentalmente a la violación al principio de la buena fe; al igual que a la falta de capacitación de los funcionarios para informar y orientar sobre los procesos y mecanismos para la declaración, que lleve a que las

víctimas sean incluidas en el RUV. A esto se añade la dificultad de acceso a la institucionalidad en algunas zonas geográficas. Además, no existe articulación entre la Unidad para las Víctimas y la Unidad de Restitución de Tierras, razón por la cual cada entidad actúa en forma aislada.

A pesar de las falencias en la aplicación plena de las leyes promulgadas, es importante recalcar que estas se constituyen en el primer paso para que el Estado dé cabida al cumplimiento del deber de memoria[25], una tarea que le corresponde a este, que, a la vez, la delega a la educación en los distintos lugares del territorio, bajo la responsabilidad y acompañamiento del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), creado por la Ley 1448.

En lo tocante a la labor educativa, la ley le delega la responsabilidad al CNMH que a través de su equipo pedagógico ha realizado importantes aportes en la consolidación de herramientas pedagógicas, entre las que se encuentran las cajas de herramientas que posibilitan el acercamiento de niños y adolescentes a la compresión del conflicto armado. Asimismo, el Centro ha trabajado con las voces de las víctimas como recursos pedagógicos a través de "diálogos de la memoria", al igual que ha desarrollado procesos de formación y capacitación a redes de maestros, tanto a nivel Distrital, en Bogotá, como en diversas regiones del país.

La ley 1448 de 2011, como documento de política pública, logra reunir tres puntos álgidos, pero trascendentales para lograr procesos de justicia y reparación: las víctimas, las tierras y la memoria. Asuntos que, sin duda, se constituyen en claves para avanzar en la comprensión del pasado reciente del país y, con base en ello, adelantar la implementación de acciones en el presente que propendan por la consecución de una paz estable y duradera.

Al analizar la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras no se puede perder de vista que, como documento ley, es bastante progresista, en esa medida logra consolidar los aspectos políticos, económicos y sociales relevantes para lograr procesos de verdad, justicia, reparación y no repetición. Pero, al evaluar su cumplimiento, se encuentra que son numerosas las inconformidades y tensiones que manifiestan las organizaciones de víctimas, las cuales están relacionadas con la lentitud con la que se viene aplicando.

[25] Deber de memoria es un concepto utilizado por Manuel Reyes Mate; este deber consiste en reflexionar sobre la historia política y reconocer que lo impensable tuvo lugar, y que se tiene que pensar en esos acontecimientos por crueles y dolorosos que hayan sido, con el propósito de conocerlos, comprenderlos y hacer justicia.

C. Política local de memoria.

Los gobiernos locales de Bogotá y Medellín se sumaron a las iniciativas nacionales de trabajar alrededor de la memoria como un asunto de interés público. En primer lugar, se destaca la creación del **Centro Bicentenario: Memoria Paz y Reconciliación** en Bogotá, que fue planeado durante la alcaldía de Samuel Moreno Rojas (2007-2011) e inaugurado durante la alcaldía de Gustavo Petro, el 6 de diciembre de 2012. Este Centro se creó con el propósito de promover una cultura de paz y plena vigencia de los derechos humanos, a partir de la memoria para la paz y los derechos de las víctimas, y de la sociedad en general, a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. El Centro se concibió bajo los siguientes objetivos:

> Promover una cultura ciudadana e institucional de paz y respeto por los derechos humanos que permita la consolidación de la paz a partir de la memoria y la verdad histórica y una comprensión de la historia reciente de la violencia política; aportar al diseño, formulación, implementación, seguimiento y evaluación de la política pública para la memoria y la verdad histórica en el Distrito Capital; desarrollar y acompañar actividades y estrategias institucionales y ciudadanas para la construcción de la memoria y la verdad histórica en las diversas localidades, con enfoque democrático, participativo, pluralista, diferencial y territorial. (Alcaldía de Bogotá, p. 187)

A diferencia de las políticas nacionales, esta iniciativa local ha sido considerada como eficaz en el cumplimiento de los objetivos trazados, según lo expuesto en un informe de la Alcaldía Mayor de Bogotá en 2015. A tres años de funcionamiento, su director, Camilo González Posso, presentó un balance bastante positivo, en el cual destacó la vinculación de 162.680 personas y 45.155 registros de memoria, aportados por organizaciones sociales de víctimas, defensoras de derechos humanos y ciudadanía en general. Asimismo, la realización de ejercicios de formación y pedagogía a cargo de 285 conferencistas en más de 90 paneles y foros, tres cátedras y seis diplomados en alianza con nueve universidades y distintos centros de pensamiento.

En el tema de arte y memoria, se han llevado a cabo 48 muestras y exhibiciones, tres exposiciones permanentes y temporales en sala, itinerantes y escenarios abiertos. La identificación de 71 puntos de memoria en Bogotá recopilados en la cartografía *Bogotá Ciudad Memoria*. También la vinculación de las víctimas al Centro a través de diversas actividades como: sabores y saberes (gastronomía de las diversas regiones), el costurero de la memoria (tejer telares con historias sobre sus pasados), teatro foro, cartongrafias (elaboración de agendas de cartón donde se cuentan los significados del desplazamiento).

Finalmente, el Centro cuenta con un importante punto de documentación con acceso abierto al público, a lo que se suman recorridos a grupos de ciudadanos y estudiantes de colegios y universidades.

En segundo lugar, el **Museo Casa de la Memoria de Medellín (MCM)** es resultado de la iniciativa de la Alcaldía de Medellín bajo el liderazgo de Alonso Salazar. Este Museo fue inaugurado en el año 2010, y se define como:

> Un proyecto político, pedagógico y social incluyente y representativo, que contribuye a la transformación de las lógicas de la guerra hacia prácticas más civilizadas, a través de la realización de procesos de construcción y circulación de memorias del conflicto armado, la construcción de expresiones culturales y la realización de conmemoraciones; el diseño para la transformación cultural y social, la implementación de estrategias de incidencia política y movilización social, frente a los derechos humanos y las garantías de la no repetición; y la definición e implementación de procesos de gestión del conocimiento, orientados a la circulación y democratización del mismo. (www.museocasadelamemoria.gov.co)

En el balance de gestión realizado en el año 2017 se destacan los siguientes logros: en cuanto al diálogo con la ciudadanía, se han llevado a cabo 11 exposiciones, entre ellas Medellín /es 70, 80, 90, que habla de por qué la ciudad llegó a ser la más violenta del mundo y cómo sobrevivió. Ha realizado visitas a instituciones educativas: en 2016 fueron 7. Igualmente, ha aportado elementos para la comprensión sobre retos y riesgos del postacuerdo; también ha participado en eventos como la Feria Internacional del Libro en Bogotá 2017, la Fiesta del Libro en Medellín (2016, 2017), el panel "Paz y justicia transicional" 2017 y el Simposio Iberoamericano de Filosofía Política (2017).

El trabajo del MCM cuenta con participación y reconocimiento internacional; así, en 2016 participó en el Foro de Alto Nivel de Museos en China y en Alemania, en el foro sobre Reconciliación, trabajo del pasado y memoria histórica en un escenario de Posconflicto; al igual que en la Conferencia Internacional Educación sobre el Holocausto (EE. UU, 2017). Igualmente, el Museo cuenta con participación en redes internacionales y nacionales como RESLAC, ICOM, Red Colombiana de Lugares de Memoria, SIMCO y Mesa de Museos de Medellín. En 2016, fue galardonado con el Premio Franco Alemán de Derechos Humanos Antonio Nariño. También ha establecido vínculo con más de 50 actores políticos, privados y sociales, interesados en la reconstrucción del tejido social afectado por la violencia y el conflicto armado. (https://www.museocasadelamemoria.gov.co/Noticias/2162/).

Como se había mencionado líneas arriba, las políticas estatales de memoria son objeto de crítica y oposición por parte de las organizaciones de víctimas, que consideran que sus intereses, necesidades y derechos no han sido contemplados por las leyes ni el desarrollo de las mismas. Por ello, se han constituido en importantes movimientos que conforman unas memorias disidentes[26].

Entre 1974 y 2010, el GMH registra 177 iniciativas de memoria no estatales, que han logrado ubicar en el espacio público la violación a los DD.HH, y presionar al Estado para que se logre el esclarecimientos de los hechos victimizantes y se lleve a cabo procesos de verdad, justicia y reparación.

En Colombia se destaca el trabajo sostenido en el tiempo de tres organizaciones que hacen parte de sus homologas en el resto del continente, estas son: La Asociación de familiares de detenidos desaparecidos (ASFADES), el Movimiento de victimas de crímenes de Estado (MOVICE) y la organización Hijas e Hijos por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio (H.I.J.O.S).

1.3.3. Justicia Transicional (JT). La transición de un régimen dictatorial, de democracia restringida o de conflicto, a la democracia, requiere unos cambios en la justicia que permitan realizar un tránsito que favorezca, en el caso de conflicto armado, las desmovilizaciones, las reintegraciones a la vida civil, y, en el paso de las dictaduras y regímenes de democracia restringida a la democracia, el esclarecimiento de la verdad, la aplicación de justicia y la reparación a las víctimas.[27] En ese sentido las políticas públicas de memoria definen las líneas de acción de la JT.

1.3.1.1 Justicia Transicional en Chile. El retorno del Chile a la democracia, a partir de la concertación de partidos en 1990, conllevó el planteamiento de una serie de medidas para resolver los casos de las masivas violaciones a los DD. HH., ocurridas en los tiempos de la dictadura pinochetista. El proceso de justicia transicional en Chile se adelantó de manera gradual y estuvo marcado por las condiciones que surgieron como producto de una concertación consensuada o pactada con una fuerte presencia de las instituciones, leyes y personajes de la dictadura.

Al respecto Pfeiffer (2014), identifica cuatro periodos de implementación de la JT: gestación del proceso (1990-1998); periodo de avance en la condena de crímenes de la dictadura (1998-2007); defensa de la

[26] Aquí no se pretende profundizar sobre estas iniciativas de memorias, por lo tanto, solamente se presentarán unos esbozos generales. En el anexo 2 se amplia un poco lo relacionado con las organizaciones de víctimas que más hacen presencia en Colombia.

[27] En el Anexo 3 se desarrollan algunos aspectos generales del concepto de Justicia Transicional, en lo que respecta a sus características y enfoques.

memoria sin justicia proporcionada (2007-2012); y evoluciones recientes y perspectivas de futuro (2012 en adelante).

El primer período**,** avanzó en las políticas de verdad, representadas en la organización de la Comisión de Verdad y Reparación (Rettig). El proceso de justicia transicional fue paulatino y obedeció a las condiciones específicas del proceso de transición democrática que, a juicio de Collins (2013), fue una "transición tutelada (...). El gobierno democrático entrante enfatizó la estabilidad, operando dentro de los parámetros del sistema heredado y realizando modificaciones graduales sin revertir las principales transformaciones realizadas por el régimen anterior" (p. 84).

Se realizaron algunas reparaciones simbólicas, el Presidente Aylwin pidió perdón al pueblo chileno, en nombre del Estado, por las numerosas violaciones a los DD. HH. en tiempos de la dictadura, también se creó el Memorial del Detenido Desaparecido y Ejecutado ubicado en el Cementerio General de Santiago, de igual forma se erigió el antiguo cuartel Terranova como sitio de memoria.

La gran deuda de este periodo fue la justicia. El gran impedimento lo constituyó el Decreto-Ley de Amnistía, y una corte suprema que "validaba la imposibilidad de realizar juicios por las víctimas de la dictadura" (Hau, 2018, p. 143). A lo cual se sumaba la presencia de Pinochet como jefe del ejército, condición que le brindó la posibilidad de ofrecer seguridad y protección a funcionarios del ejército, que fueron agentes de represión.

En síntesis, este período se caracterizó por una política de acuerdos que no puede ocultar "una relación extremadamente favorable al cuerpo militar, ampliamente apoyado por los miembros del poder judicial y por una parte del poder legislativo, beneficiando especialmente a los altos mandos de la dictadura" (Pfeiffer, 2014, p. 261).

El segundo período 1998-2007, se enfocó a la condena de los crímenes ocurridos en dictadura, la primera acción fue la implementación de la Mesa de Diálogo, que pretendía recabar información sobre el paradero y destino de los detenidos desaparecidos, sin embargo, los militares no brindaron información.

A partir de 1998 se comenzó a desconocer el Decreto Ley de Amnistía, con el "propósito explicito de llegar a reconocer los crímenes cometidos durante la dictadura bajo la calidad de crímenes de lesa humanidad"((Pfeiffer, 2014, p. 265), la figura de secuestro calificado reconoció la desaparición forzada como delito permanente en el tiempo, lo que se constituyó en un paso importante para combatir la impunidad.

El año 2007 marcó un quiebre en la jurisprudencia de la instancia suprema de justicia al aplicar, por primera vez, la prescripción gradual[28] a casos definidos, anteriormente, como crímenes permanentes y/o imprescriptibles.

En este sentido, durante el período mencionado no hubo avance sustancial en la implementación de justicia ante los crímenes perpetrados, lo que se destaca es el esclarecimiento de la verdad sobre la prisión política y la tortura a raíz del Informe Valech I. De 2007 a 2012, se destaca un marcado interés por la memoria, pero con poco impacto en la justicia. Seguel (2018), califica el proceso de transición como "una fuerte apuesta por la impunidad"(p.22).

Algunas de las deudas pendientes son: hacer justicia a las víctimas de prisión política y tortura, contar con un programa de DD. HH. que se haga cargo de las causas de desaparición forzada y homicidio, desde la iniciativa estatal, pues los casos resueltos hasta el año 2013 son el resultado de la lucha permanente de los sobrevivientes y sus familias, quienes se someten a procesos larguísimos. Boris Hau (2018) documentó el caso de Marcelo Concha, un ingeniero agrónomo detenido el 10 de mayo de 1976; el 12 de mayo de 1976 se interpuso ante la corte de apelaciones de Santiago un recurso de amparo; desde entonces, su familia emprendió el proceso de búsqueda, recurriendo a todas las instancias de ley sin lograr resultados positivos, hasta que el 25 de octubre de 2016 la Corte Suprema dictó sentencia definitiva. Pasaron 40 años para que se hiciera justicia.

El anterior caso ilustra las dificultades que han tenido que afrontar un alto número de víctimas de la represión del gobierno de Pinochet. Esto es comprensible si se tiene en cuenta que, después de 45 años de dictadura, sigue existiendo una presencia muy fuerte del régimen militar en la carta de navegación de la política del país austral, que cuenta con una constitución política escrita por y para un régimen autoritario.

> Un aspecto relevante para los procesos de transición es la construcción de un sistema institucional que permita un desarrollo democrático basado en derechos humanos. En dicho proceso se deben establecer ciertos objetivos mínimos: incorporación de la normativa internacional en el ámbito interno; políticas públicas destinadas a superar situaciones de exclusiuón y discriminación que

[28] Esta noción se constituye a partir del artículo 103 del Código Penal chileno, según el cual "Si el responsable se presentare o fuere habido antes de completar el tiempo de la prescripción de la acción penal o de la pena, pero habiendo ya transcurrido la mitad del que se exige, en sus respectivos casos, para tales prescripciones, deberá el tribunal considerar el hecho como revestido de dos o más circunstancias atenuantes muy calificadas y de ninguna agravante y aplicar las reglas de los artículos 65, 66, 67 y 68 sea en la imposición de la pena, sea para disminuir la ya impuesta.(Pfeiffer, 2014, p. 271)

> afectan históricamente a sectores relevantes de la sociedad; e impulso de una reforma institucional para lograr mejoras en materias de transparencia y lucha contra la corrupción. (Nash, 2018,p.153).

Desde una postura critica Claudio Nash (2016), considera que la transición chilena fue impuesta por la dictadura, no el resultado de un proceso pactado entre los distintos sectores políticos y sociales. El retorno a la estabilidad democrática fue condicionado al modelo impuesto por la dictadura, en donde se hizo evidente la impunidad frente a la violación de los DD.HH.

1.3.3.2 **Justicia Transicional en Colombia.** Al ser Colombia un país que se encuentra en conflicto armado, no cuenta en su historia reciente con la implementación de la justicia transicional en sentido amplio. Los pasos dados en esta materia se localizan en las coyunturas de los acuerdos de paz, en los cuales se han otorgado amnistías e indultos. Con la implementación de la Ley de Justicia y Paz y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras se abre la discusión sobre la necesidad de recurrir a la justicia transicional, para lograr tramitar los acuerdos y otorgar verdad, justicia y reparación a las víctimas del conflicto armado, específicamente las víctimas del paramilitarismo y de las FARC-EP, tras los procesos de desmovilización. Por este motivo,

La JT Colombia se presenta como una posibilidad de ser aplicada en el proceso de la desmovilización de los paramilitares en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, la transición entonces, se inició con el modelo de Justicia y Paz.

Así de los más de 50.000 combatientes que dejaron las armas, el sistema seleccionaría a aquellos que voluntariamente decidieran participar. El resto de ex combatientes, es decir, aquellos sobre los cuales no existiera información que los incriminara sobre delitos atroces serían reincorporados a la sociedad a partir de un modelo de amnistía, reconocido por la constitución política para delincuentes políticos. (Uprimny y Sánchez, 2014, p. 169)

Esta medida produjo inconformidad entre las organizaciones de víctimas, ya que lo que se presentaba era una amnistía soterrada a aquellos combatientes que no confesaran sus crímenes, lo cual se constituía en una clara violación a los derechos de las víctimas, situación corroborada por la Corte Constitucional.

En este orden de ideas, la justicia transicional aplicada en el proceso de Justicia y Paz, fue considerada ineficaz porque no logró restituir los derechos de las víctimas y, en su lugar, se evidenció una revictimización y un rearme por parte de algunos desmovilizados, en lo que se conoce como las bandas criminales (Bacrim), que continúan delinquiendo en distintas zonas del país.

Frente a esto, el gobierno se encontraba, entonces, en un dilema: por un lado, las organizaciones de víctimas, respaldadas por la Corte Constitucional, exigían investigación, juzgamiento y cumplimiento de penas; por el otro, los paramilitares reclamaban el cumplimiento de los acuerdos iniciales so pena de detener la desmovilización. La solución llegó mediante la aprobación de la Ley 1424 de 2010, por la cual se dictan disposiciones de justicia transicional que garanticen verdad, justicia y reparación a las víctimas de desmovilizados de grupos organizados al margen de la ley, a la vez que se conceden beneficios jurídicos y se dictan otras disposiciones.

La segunda experiencia de implementación de justicia transicional sucedió en el año 2012, vía reforma constitucional, el Congreso de la República de Colombia aprobó el Acto legislativo 01/2012, conocido como Marco Jurídico para la Paz, mediante el cual se establecieron los instrumentos jurídicos de justicia transicional y ordenó la promulgación de una ley estatutaria que incluyera los mecanismos de justicia transicional de carácter judicial o extrajudicial.

A través del acto legislativo 01 de 2012[29] se agregaron dos artículos transitorios el 66 que institucionaliza los instrumentos de justicia transicional tanto judiciales como extrajudiciales para el logro de la paz, asimismo, establece la creación de una comisión de la verdad; y el 67 que considera la promulgación de una ley que determine los delitos conexos al delito político, para efectos de la participación política de los desmovilizados y, de esta forma, reintegrarlos a la sociedad civil.

Mediante la sentencia C-579/2013 fue declarada la constitucionalidad de la reforma "con fundamento en la ponderación de los principios de paz y reconciliación con los derechos de las víctimas a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición" (Calle e Ibarra, 2019, p. 10). Con este Marco Jurídico para la Paz (MJP); así, "se pretendió articular un estándar judicial excepcional y transicional para alcanzar un difícil equilibrio entre la necesidad de desmovilización y la de tutela judicial efectiva, para evitar la impunidad con relación a determinados delitos" (Navas, 2016, p. 232).

El acto legislativo es enfático en lo relacionado con el tratamiento penal especial, el cual será para quienes contribuyan efectivamente a la paz mediante la dejación de las armas, la liberación de los

[29] Artículo Transitorio 66. Los instrumentos de justicia transicional serán excepcionales y tendrán como finalidad prevalente facilitar la terminación del conflicto armado interno y el logro de la paz estable y duradera, con garantías de no repetición y de seguridad para todos los colombianos; y garantizarán en el mayor nivel posible, los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación. Una ley estatutaria podrá autorizar que, en el marco de un acuerdo de paz, se dé un tratamiento diferenciado para los distintos grupos armados al margen de la ley que hayan sido parte en el conflicto armado interno y también para los agentes del Estado, en relación con su participación en el mismo

secuestrados, el reconocimiento de la responsabilidad en el conflicto y contribuyan al esclarecimiento de la verdad y la reparación integral de las víctimas.

A pesar de los avances logrados frente al proceso de Justicia y Paz, se encuentran algunos vacíos y dificultades, tales como el no reconocimiento de la participación del Estado, sus agentes y los actores irregulares proestado en la victimización, por ello no es clara la ley con respecto a cuál es el tratamiento que se le dará a esos casos; asimismo, no se establecen criterios de priorización en el juzgamiento de los máximos responsables de crímenes graves; se advierte contradicción en lo relacionado con las desmovilizaciones individuales, las cuales deberán ser abordadas a partir de otros mecanismos distintos a la JT. (Uprimny, Sánchez y Sánchez, 2014).

Con la firma del acuerdo final de paz se constituyeron instrumentos para llevar a cabo el proceso de JT[30]. Debido a ello, el 15 de marzo de 2018 inició labores la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), como un componente central del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR). Según Calle e Ibarra,

> La característica esencial del sistema es la pretensión de integralidad entendida como combinación de mecanismos, judiciales y extrajudiciales, tanto para la investigación y sanción de las graves violaciones al derecho internacional de los derechos humanos (DIDH) y al derecho internacional humanitario (DIH) como para el esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido, con el fin de satisfacer plenamente los derechos de las víctimas. Su dispositivo principal es la JEP, junto con la Comisión de la Verdad y la Unidad para la Búsqueda de Personas Desaparecidas. (2019, p. 9)

La JT, formulada para dar cumplimiento al acuerdo de paz firmado entre las FARC-EP[31] y el gobierno, planteó como eje central la verdad, la justicia y la reparación de los derechos de las víctimas, para ello tuvo como soporte la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, la cual abordó dos puntos álgidos e importantes para la finalización del conflicto: la reparación de un amplio número de víctimas producto del despojo de tierras y la restitución de estas a sus dueño o tenedores, antes de que sucediera el hecho victimizante.

Vínculos entre Memoria, Políticas de la memoria y Derechos Humanos. En tiempos de violencia política, la mayoría de acciones y crímenes están asociados a la violación de los DD.HH., en América Latina los períodos cruzados por dictaduras y conflicto armado son lo que registran un mayor número de víctimas.

[30] Estos no son desarrollados, ya que sobrepasan el límite temporal optado en el presente trabajo.

[31] El presente trabajo no alcanza a abarcar el periodo correspondiente a la implementación de la JT, por lo cual queda en suspenso la manera como los actores políticos tramitarán ese importante proceso, para lograr un cumplimiento cabal de los acuerdos de la Habana y la finalización del conflicto.

En América Latina, los períodos en donde ocurre el restablecimiento de la democracia, se hace notoria la proliferación de organizaciones de víctimas adscritas en el mayor de los casos a organizaciones sociales y defensoras de los derechos humanos, cuyo objetivo es que se conozca la verdad, se haga justicia, se lleve a cabo la reparación y se garantice la no repetición de esos hechos atroces que dejaron cientos de víctimas.

Es ahí donde la memoria entra a jugar un papel importante en su relación con los DD.HH., por cuanto se hace necesario escuchar los testimonios tanto de las víctimas como de los testigos, con el fin de esclarecer la verdad y exigir al Estado que tome medidas relacionadas con la verdad, la justicia y la reparación económica y simbólica, con garantías de no repetición.

Luego de las transiciones políticas se hace necesario establecer políticas que planteen los lineamientos sobre la tramitación de la vulneración a los derechos y el ejercicio de una justicia transicional; lineamientos que, en consecuencia, posibiliten avanzar en los procesos de democratización o fortalecimiento de la paz y la democracia. Justamente al pactar las amnistías, los indultos, las concertaciones entre grupos en conflicto, se abre la posibilidad para que las vulneraciones a los DD. HH., se consoliden.

En el caso particular de Chile, los grupos políticos y defensores de derechos humanos consideran que, durante la concertación, no hubo un verdadero restablecimiento de estos, puesto que si bien la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig) contribuyó, en gran manera, a documentar casos de detenidos-desaparecidos, no se evidenció un completo ejercicio de la justicia, en la medida en que no hubo judicialización de los culpables, por cuanto las fuerzas militares aún ostentaban un amplio poder.

Solo a partir de 1998 se puede considerar un punto de inflexión, gracias a la detención de Pinochet, hecho que posibilita la Mesa de Diálogo (1999-2000), que favoreció una vinculación directa de las fuerzas militares con los casos de tortura y desaparición. Allí, entonces, emerge el asunto de los DD.HH., al indagar por la suerte de los desaparecidos durante la dictadura.

Aunque las políticas de memoria en Chile llevan cerca de tres décadas, aún sigue el proceso de esclarecimiento de la verdad y el castigo a los perpetradores de violaciones atroces a los derechos humanos. Si bien, este asunto ha sido una preocupación permanente en los gobiernos posteriores a la dictadura, los activistas y defensores de los DD.HH. consideran que todavía falta mucho para consolidar un proceso completo de verdad, justicia y reparación.

El caso de Colombia es bastante complejo, por cuanto se plantean políticas públicas en medio del conflicto y, a diferencia de lo que se esperaba, en el sentido de que estas contribuyeran a esclarecer la

verdad y a hacer justicia; por el contrario, en algunas oportunidades permitieron que continuaran, e incluso aumentaran, las acciones que redundan en la vulneración de los derechos humanos, tal y como lo denuncian algunas organizaciones de derechos humanos y como lo evidencian los hechos de desplazamiento forzado, desapariciones, ejecuciones extrajudiciales, asesinatos a líderes y lideresas sociales y la aparición de grupos neoparamilitares.

Todo ello en el marco de la Ley 975 (2002) elaborada para garantizar justicia, verdad y reparación a las víctimas del conflicto armado. Lo propio ocurre con la Ley 1148(2011) que, aunque está fundamentada en la protección y garantía de derechos de las víctimas, no ha logrado su cumplimiento en torno a la problemática de los derechos humanos.

Es claro que la política pública en Colombia con respecto al tema de la memoria aún no se ha consolidado, en lo referente a la elaboración de memorias del conflicto en las distintas regiones del país y la pedagogía de la memoria en escenarios escolares. Los avances existentes en el asunto, evidencian un proceso en construcción que ha sido liderado por las organizaciones de víctimas que claman verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición. No se evidencia un trabajo sistemático de parte del Estado respecto a la disminución de las vulneraciones a los DD.HH.

1.3.3.3. La historia reciente y la memoria en los currículos escolares de Chile y Colombia.

La escuela es el principal escenario donde se materializan las políticas de memoria y responden a los lineamientos definidos por los gobiernos del cual hacen parte los sectores dominantes de la sociedad; en ese sentido, los currículos evidencian las relaciones de poder y las formas de comprender las realidades sociales y políticas (De Amezóla,2011).

A continuación se presentan algunos líneas generales que caracterizan la forma como Chile y Colombia han involucrado la historia reciente en los curriculos escolares, lo cual da cuenta del lugar que se le ha venido dando tanto a la memoria como a los DD.HH, en los procesos formativos dentro de los distintos niveles educativos de cada país.

El currículo chileno ha tenido cambios importantes desde 1990 hasta la fecha. Las tranformaciones sufridas están relacionadas con los informes de verdad (Informe Rettig y el Valech I y II). En el período anterior a 1997 no se encuentra ninguna referencia al período de la dictadura.

> Los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación en 1999 abonaron la idea de la “inevitabilidad” del golpe de Estado, sin adjudicar responsabilidad directa a las Fuerzas Armadas en el derrocamiento de Allende. Sus Contenidos Mínimos Obligatorios no indicaban que debía

> estudiarse del período dictatorial, sino comparar el modelo económico que estableció el régimen con el existente previamente a septiembre de 1973. Justamente, se enfatizaba en los "logros" de la economía neoliberal del gobierno de Pinochet, sin prestar mayor atención a sus efectos sociales (Carretero y Borrelli, 2008, p. 211).

En este sentido, los contenidos mínimos obligatorios no incluían el período de la dictadura sino estudiar el modelo económico establecido en ese momento en comparación con el existente durante el gobierno de Allende, se pretendía exaltar los "logros" alcanzados en la esfera económica durante el gobierno de Pinochet, ocultando las problemáticas sociales.

Los libros de texto aprobados y distribuidos por el Ministerio de Educación no aparecían las palabras "golpe" ni "dictadura". Y se orientaban a comprender el golpe de 1973 como un desenlace inevitable de un conflicto "irresoluble" entre dos bandos que antes que transigir estimaban necesaria la lucha armada (Reyes, 2004).

Lo anterior fue motivo de intensos debates entre docentes, académicos e historiadores que no estaban de acuerdo con la trasmisión del pasado reciente, favoreciendo el olvido y ocultando las ingentes violaciones a los DD. HH., lo cual se vio reflejado en reformas curriculares que, en forma tímida, fueron incorporando el resultado del informe de la Comisión Valech.

La reforma realizada en 1997 se comprometió a nivelar la calidad educativa de los distintos establecimientos e incorporar la cultura juvenil tanto en las actividades escolares como en los contenidos pedagógicos; además, se incorporó a los planes de estudio lo referente a los contextos locales y, con ello, las memorias de los jóvenes en sus respectivos territorios. "Se asumió de esta manera que el espacio escolar, no solo sería un espacio de convergencia de memorias, sino que se aceptaría como conocimiento legítimo la memoria social juvenil" (Reyes, 2004, p. 70).

Así, la reforma asumió tres cambios fundamentales. En primera instancia, en lugar de un currículum centralizado, se decidió un marco curricular de Historia y Ciencias Sociales basado en la formulación de contenidos mínimos obligatorios y Objetivos Fundamentales Transversales, incorporando las especificidades del ámbito local, lo cual otorgaba a cada institución la libertad de elaborar su propio plan de estudios. En segundo lugar, los contenidos se organizaron del nivel micro al macro, partiendo del contexto local, regional, nacional e internacional, cubriendo así los cuatro años de enseñanza media. En tercer lugar, se estableció que los acontecimientos históricos más recientes se abordarían durante el segundo año de la secundaria, organizados en una macro unidad: Historia de Chile (Reyes, 2004).

Estos cambios implicaron una transformación en el enfoque pedagógico, de tal forma que se pasó del expositivo al constructivista, lo cual implicaba unos procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter horizontal, dando cabida a una historia de consensos, en la que la verdad única plasmada en el libro de texto perdía protagonismo. Otro de los cambios consistió en incorporar la enseñanza de los últimos treinta años de historia del país, lo que suponía presentar una versión oficial del golpe militar, la dictadura y la transición democrática. La versión oficial correspondió a la presentada en el Informe Rettig, que privilegiaba la reconciliación antes que la verdad, la justicia y la reparación (Reyes, 2004).

La versión que se asumió como la oficial generó, de nuevo, bastantes controversias entre los distintos sectores políticos y sociales, incluida también la opinión de Augusto Pinochet, quien desde su reclusión en Londres, por medio de la Carta a los chilenos, planteó tres hitos que se debían tener en cuenta durante su mandato: "la inevitabilidad del golpe de Estado, los méritos de su gobierno a través de la implementación de un modelo de Mercado abierto y su anhelo de una pronta Reconciliación Nacional" (Reyes, 2004, p. 74).

En dicha misiva, rechazaba los cargos de los cuales se le acusaba en Inglaterra y España, a la vez que justificaba, una vez más, los acontecimientos del 11 de septiembre de 1973, al plantear que:

> el país sabe que nunca busqué el poder (...) ningún historiador, ni aún el más sesgado y poco auditivo, puede ni podrá mañana sostener de buena fe que mis actuaciones públicas respondieron una supuesta ambición personal o a cualquier otro motivo que no fuera el bien de los chilenos (Reyes, 2004, p. 74).

Era indudable que la figura del régimen seguía presente en la etapa de concertación y que influía de forma permanente y sostenida en las decisiones del gobierno democrático, con el propósito de acallar la verdad histórica y la memoria de las víctimas, en los distintos escenarios de la sociedad incluyendo el educativo. Tal como se evidencia en el marco curricular para la enseñanza básica (1996) y en el de secundaria (1998), la causa del golpe de Estado de 1973 se le atribuye a la polarización social, con lo cual se exonera a las fuerzas militares de la responsabilidad por la violencia política desatada; de esta forma se privilegia el silencio frente a la memoria y se rechaza la denominación de dictadura militar (Reyes, 2004).

En términos generales, los programas de ciencias sociales se presentan desde pespectivas historicistas, en donde prima la descripción; no se problematizan los DD.HH, desde las violaciones ocurridas durante el período de dictadura; se plantea su protección sin tener en cuenta las situaciones por las que atravesaron en dictadura, como lo evidencia el siguiente objetivo:

"Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad. (MINEDUC , 2015, p. 137). También se incluye la relación deberes, derechos y aspectos relacionados con la diversidad y la constitución.

Se enfatiza en las acciones promovidas por los gobiernos de la Concertación de los Partidos por la Democracia.

Se incluye el trabajo de la memoria, desde la oralidad y la escritura en relación con la historia de pueblos indígenas, pero no con los hechos traumáticos de la dictadura (Pagés y Marolla, 2018), como se evidencia en las bases curriculares de 7º básico a 2º medio: "Reconcimiento y valoración de las significaciones culturales en los relatos orales de la memoria histórica local y territorial e identificación de las designaciones espaciales y temporales presentes en los relatos de la memoria histórica local y territorial" (MINEDUC , 2015, p. 134).

En Colombia un país atravesado por la violencia durante décadas, se observa que en los currículos escolares son preponderantes los contenidos que resaltan la historia tradicional y patriota. A lo cual se suman algunas reformas como la sucedida en 1984, que opta por la integración de las ciencias sociales en la educación básica. Las asignaturas de historia, geografía, educación cívica, economía y política, se integraron en una sola área. Lo anterior implicó que la historia, como saber independiente, perdiera importancia.

Para Acevedo y Samacá (2012), las reformas iniciadas en la década de 1980 alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales se constituyen en un indicio del interés del Estado por influir en concreción de una memoria compartida. En ese sentido, los autores consideran que la agudización del conflicto armado interno, por la expansión del fenómeno paramilitar y la violencia generada por el narcoterrorismo, se constituyen en el telón de fondo de una nueva propuesta de educación en ciencias sociales.

Durante la primera década del siglo XXI, se elaboran los lineamientos curriculares de ciencias sociales (2002), con una visón y propósitos encaminados al desarrollo de pensamiento critico. La enseñanza se organiza a partir de problemas y ejes generadores lo cual permite amplios márgenes de autonomía para las instituciones escolares ya que es una propuesta con una estructura abierta, flexible, integrada e interdisciplinar.

En 2004 se publicaron los estándares curriculares de ciencias sociales en donde se da prelación a contenidos específicos como respuesta a las exigencias internacionales de lograr un conocimiento estandarizado, lo cual suscitó debates entre los docentes y el MEN respecto a la implementación, ya que se constituía en un retroceso en relación con lo planteado en el documento de los lineamientos.

No obstante, se encuentra que a partir de estos documentos se abrió un espacio a temas relacionados con la violencia y el conflicto armado interno, a movimiento sociales y a la memoria, el cual no ha sido suficiente para llevar al ámbito escolar el tema de las memorias y la situación de los DD.HH. De tal modo que:

> Los contenidos están organizados de manera lineal, estando estructurados en torno a los hechos oficiados por el gobierno como las acciones llevadas a cabo para propiciar la paz y prevenir los conflictos. De la misma manera, se refleja una presencia de personalidades políticas y sociales que se han destacado en la prevención de conflictos y en la construcción de caminos hacia la paz. (...), en los lineamientos curriculares los hechos de memoria reciente y violencia en Colombia son tratados de manera parcelada y sin conexión con los otros contenidos. (Pagés y Marolla, 2018, p. 174).

La Ley de Justicia y Paz (2002) y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (2011) contemplan el componente de pedagogía de la memoria y resaltan la importancia de vincular la educación, en general, y la escuela, en particular, al conocimiento y comprensión del conflicto armado. Por primera vez, el Estado plantea políticas públicas de memoria con el interés de impactar en forma positiva la educación, mediante la directriz de llevar a la escuela la memoria del conflicto armado. La Ley 975 de 2002 (Ley de Justicia y Paz) ordena la creación del Grupo de Memoria Histórica, encargado de documentar el conflicto y plantear mecanismos para educar y, así, lograr la paz. Sin embargo, los planteamientos de la Ley iban en una dirección y la retórica discursiva del presidente Álvaro Uribe, en otra que, sin lugar a dudas, buscaba llevar al aula la historia reciente, pero con un enfoque marcadamente político a favor de sus ideas con respecto a la finalización del conflicto a través de las armas. En relación con lo anterior, Jaramillo y Amaya (2021) afirman que la política de seguridad democrática se centró en cinco prácticas discursivas que se hicieron patentes en algunos libros de texto:

> 1) la no existencia de conflicto; 2) la idea de un enemigo público en común; 3) la reiteración de que el relato histórico nacional ha sido ideologizado por la izquierda; 4) el desconocimiento público de la responsabilidad histórica del Estado como perpetrador; y 5) la ratificación permanente del heroísmo militar. (p. 17)

La negación del conflicto se hizo patente en una nueva forma de presentar la historia reciente, tanto en las alocuciones en distintos medios como en algunos libros de texto. Dicha forma mostraba la política de seguridad democrática como necesaria e inevitable para el "reencauzamiento institucional del país" (Jaramillo y Amaya, p. 19).

Al negar el conflicto armado, se impone una lectura de la historia que estigmatiza y silencia los proyectos políticos distintos y las manifestaciones sociales de la población. Al establecer las competencias ciudadanas como una tarea del proceso formativo en las ciencias sociales, y con ello dar cumplimiento a la implementación de habilidades y competencias para hacer frente a las pruebas estandarizadas, se ubica en el discurso el tema de los DD. HH., no obstante, no se promueve una formación encaminada a la comprensión crítica de la situación política del país y tampoco se reconoce la vulneración de los DD. HH.

En términos generales, la educación desde el plan de gobierno denominado "Revolución Educativa", se enfocó hacia la "calidad", es decir, a elevar los resultados en las pruebas estandarizadas, lo cual redundó en otorgar mayor importancia a la educación privada. En lo que respecta a la enseñanza de la historia, esta se hace desde un enfoque cronológico y puramente descriptivo y anecdótico. Asimismo, se consideró al maestro como transmisor de información, y en los casos en los que se encontraban posturas críticas en las aulas de clase, los docentes fueron acusados de adoctrinadores. En ese sentido,

> la enseñanza de la historia, así comprendida, sirve de base para asimilar el pasado y presente del país al relato unilateral que se ha venido emprendiendo en el contexto de una política de memoria, de un deber de memoria impulsado por el Estado, y que perfila ideologemas como del maestro-administrador, o en el que la violencia del país es vista como un asunto de manejo de las emocionalidades, de la crisis del sistema educativo como responsabilidad de los educadores y su poco compromiso con la gestión y la calidad. (Jaramillo y Amaya, 2021, p. 31)

La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) representa un cambio importante en la enseñanza de la historia reciente del país, pues orientó la educación, específicamente la enseñanza de la historia, hacia la comprensión del conflicto armado y la búsqueda de la paz y la democracia. Para ello, desplegó una serie de políticas de la memoria tendientes a lograr una transición del conflicto con las FARC-EP y, de esta forma, obtener una paz estable y duradera.

Así, tomando como marco el deber de memoria del Estado, se establece la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) que, además de la labor de investigación y documentación del conflicto, ha asumido una destacada labor en el campo de la educación. Mediante una serie de proyectos y programas ha llevado a que la sociedad civil se acerque a la verdad del conflicto armado; igualmente, ha promovido redes de docentes y proyectos de enseñanza de la historia reciente y la memoria, de las cuales se destaca la organización y el trabajo de la Red de maestros y maestras por la paz y la memoria, que vincula a docentes de las distintas regiones del país. El trabajo de los integrantes de la red, no solo se queda en el relato del conflicto, sino que invita a pensar cómo superarlo desde un trabajo educativo como sociedad.

Los proyectos pedagógicos que han adelantado los docentes de esta red se enfocan a la reconstrucción de las memorias de los territorios, razón por la cual son los estudiantes y sus familias quienes asumen la tarea de recopilar los insumos para construir sus memorias del conflicto armado, o de otras situaciones relacionadas con la vulneración de los derechos humanos.

La ruta pedagógica Los Caminos de la Memoria Histórica creada y promovida por el equipo pedagógico del CNMH, consiste en la socialización de una caja de herramientas para trabajar la memoria en las instituciones educativas. La metodología articula las memoria desde distintas perspectivas; así, la personal incluye la trayectoria vital de los estudiantes, la colectiva involucra las familias, comunidades y grupos sociales de las regiones, y la histórica se reconstruye a través de diversas fuentes y narrativas históricas[32] para su contrastación (CNMH, 2015).

Esta caja de herramientas ha sido llevada a distintas localidades de Bogotá y a numerosas regiones del país, en donde el conflicto armado ha sido fuerte, con el propósito de vincular a las poblaciones en la reconstrucción de las memorias y aportar al esclarecimiento de la verdad y la consecución de la paz. Aún no se han realizado evaluaciones serias que den cuenta del proceso de implementación de este recurso didáctico.

Otra de las acciones encaminada a fortalecer el ámbito educativo fue la aprobación de la Ley 1732 de 2014 que dispuso la creación de la Cátedra para la Paz, reglamentada mediante el decreto 1038 de 2015. Entre sus objetivos se incluye "fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y consagrados en la Constitución" (Decreto 1038 2015, Art 2).

Los establecimientos educativos deben desarrollar al menos dos de los siguientes doce temas:

> a)Justicia y Derechos Humanos, b) Uso sostenible de los recursos naturales, c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, d) Resolución pacífica de conflictos, e) Prevención del acoso escolar, f) Diversidad y pluralidad, g) Participación política, h) Memoria histórica, i) Dilemas morales, j) Proyectos de impacto social, k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, l) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Decreto 1038 2015).

[32] Las narrativas históricas es una denominación que el CHMH le otorga a la información obtenida a través de artículos de periódico, bases estadísticas, sentencias judiciales, testimonios, archivos de la comunidad, gráficos, fotografías, etc.

Finalmente, el artículo 5 menciona que el proceso de evaluación que el ICFES deberá incorporar a partir de 2016 la valoración de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz dentro de las pruebas Saber 11 (Decreto 1038 2015). Si bien se aplaude este logro legislativo, la Cátedra para la Paz sufre de al menos tres deficiencias considerables:

> 1)la poca socialización y ausencia de guías de implementación para el momento de su promulgación, 2) el desconocimiento en su gestación de la vasta experiencia de instituciones educativas a lo largo del país en el abordaje de la violencia en Colombia, bien sea de manera formal o informal, 3) la vaguedad de contenidos y por ende su casi imposible evaluación dada la libre selección de dos entre doce líneas temáticas, cada una de ellas por sí mismas ya bastante amplia, general y controvertible. (Sánchez, A. 2017, p. 71)

Se corrobora la existencia del espacio y la voluntad política, así como las herramientas legislativas para concebir una estrategia mediante la cual se aborde el pasado reciente marcado por la violencia en las aulas de clase. Del mismo modo, se confirma la necesidad de llevar a cabo ajustes cruciales en la organización curricular y la verificación de la implementación en las escuelas de todo el país.

Ahora bien, la vaguedad aún presente en las políticas educativas frente al conflicto armado no ha frenado su presencia en muchos de los textos escolares que circulan en Colombia, así como la implementación de numerosos proyectos de aula y de investigación enfocadas a visibilizar y enseñar el conflicto armado; estas iniciativas, con sus dinámicas heterogéneas, han pretendido mantener viva la memoria social del conflicto.

El interés por este aspecto proviene de distintas organizaciones sociales -que actúan a nivel local, regional y nacional-, colectivos de docentes, redes de enseñanza e, incluso, esfuerzos individuales o de pequeños grupos con motivaciones específicas, que en ningún caso están ligadas a políticas educativas de memoria, gestadas y promovidas por el Estado, lo cual permite sostener que:

> En Colombia no existe una memoria única acerca del conflicto, y las que hay son múltiples y en ocasiones divergentes; la memoria es un deber para toda sociedad que ha vivido situaciones de violencia y conflicto armado, pues constituye un elemento vital para la reconstrucción ética y moral; y que debe haber una política pública de memoria de cara a la superación del conflicto y a la consolidación democrática. Por tanto, se evidencia una vez más que el Estado colombiano está en deuda frente a las políticas educativas de memoria. (Mosquera, y Rodríguez, 2020, p. 278)

Si bien el Estado no ha demostrado interés por promover la enseñanza de la historia reciente como recurso para recordar, comprender y transformar el conflicto, la sociedad civil, especialmente los docentes

de los distintos niveles educativos tanto públicos como privados, han demostrado un gran interés en la organización y ejecución de proyectos educativos enfocados a la enseñanza de la historia reciente del país, con un marcado énfasis en la memoria[33]. Las propuestas que se desarrollan en los escenarios educativos encuentran un vínculo con los proyectos transversales y los lineamientos curriculares, como sustento legal para su desarrollo, de tal forma que se constituyen en un punto de inflexión frente a las políticas públicas y la normativa de la justicia transicional.

Sin embargo, estas iniciativas tendrían que contemplar estos elementos: 1) la identificación y el análisis de las memorias subterráneas (enfocadas a la resistencia frente al sileciamiento por parte del Estado), esto es, las memorias que circulan en las familias y están presentes debido a la transmisión generacional; 2) la representación como mecanismo de aproximación a lo irrepresentable, en casos en los que se rompen los límites éticos de una sociedad y se trata con asuntos atroces que tendrían que incorporarse como narrativa ejemplar y no literal; 3) la regionalización del conflicto, lo cual implica hablar de una pedagogía local que responda al enfoque diferenciado y contextualizado para el tratamiento del pasado en cada uno de los territorios; 4) la prelación de un enfoque de DD. HH. y ciudadanía (Torres, 2016).

Los anteriores elementos contribuyen a la formación de conciencia histórica con un enfoque diverso e inclusivo, que propende por comprender y transformar el conflicto y, de esta manera, aportar a la construcción de un futuro como resultado de los aprendizajes de un pasado violento, que a través de la pedagogía de la memoria levante la voz por un "nunca más".

A modo de cierre.

Las políticas públicas de la memoria se constituyen en importantes medidas para realizar un tránsito de los pasados traumáticos a las sociedades en democracia; estas políticas reflejan el compromiso de los Estados y la sociedad civil por hacer frente a fuertes situaciones de dolor, propiciadas por acciones de

[33] El elevado número de experiencias pedagógicas centradas en la memoria y en el desarrollo del conflicto armado no permiten que en este espacio se pueda adelantar un análisis detallado, por ello solo nos limitamos a enunciar algunas de estas. Quienes se encuentren interesados pueden consultar las fuentes mencionadas. Entre las propuestas se encuentran: Las rutas pedagógicas por la historia (IDEP); el Currículo 40x40 (Secretaría de Educación Distrital, 2014); el proyecto Travesía de la luz (Centro de Investigación y Educación Popular, 2014); experiencias pedagógicas en memoria y paz, claves para el movimiento. Primer y segundo encuentro de experiencias pedagógicas constructoras de memoria y paz en la escuela (Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad pedagógica Nacional y Expedición Pedagógica Nacional, Centro de Memoria Paz y Reconciliación, 2020); los caminos de la memoria en la escuela, (Alcaldía Mayor de Bogotá y Fundación Instituto para la Construcción de la paz FICONPAZ, 2016).

violencia política en sus diversas manifestaciones, y por restituir los derechos de los ciudadanos en cuatro aspectos fundamentales: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición.

Durante la segunda mitad del siglo XX, los países de América Latina, sin excepción, sufrieron, en distintos momentos y circunstancias, algún tipo de violencia política que dejó como resultado miles de víctimas, producto de las estrategias sistemáticas de los gobiernos de turno para adelantar acciones como detenciones-desapariciones, ejecuciones y torturas. En el proceso de transición a la democracia, se han llevado diversos procesos de concertación política para dejar atrás esos pasados traumáticos. En esa ardua tarea, la memoria desempeña un lugar de suma importancia, pues a través del testimonio de víctimas y de perpetradores se ha logrado consolidar una memoria histórica que permite la comprensión del pasado, analizar el presente y proyectar el futuro.

Los movimientos memoriales que han surgido a lo largo y ancho de América Latina han logrado presionar a los Estados y gobiernos de turno para que le hagan frente al pasado, mediante la organización de políticas de la memoria que permitan esclarecer la verdad y comprender lo que sucedió para que "nunca más" se repita ese pasado.

La consolidación y el progreso en la aplicación de las políticas públicas de memoria en el continente presentan diversos logros y avances, al igual que unas dinámicas que corresponden a las características políticas, sociales y culturales de cada contexto; no obstante, se constituyen en puntos de referencia y proporcionan aprendizajes a los demás contextos.

Es complejo tratar de hacer comparaciones o paralelismos entre procesos históricos, en particular los trabajos sobre la memoria, por ello, en ningún caso, se pretende hacer tal comparación. El interés de este estudio busca ampliar la mirada hacia un ámbito regional para, así, comprender nuestros pasados que guardan en común algunos elementos, tales como la influencia nefasta del neoliberalismo que ha estado presente y ha aumentado las asimetrías entre los miembros de la sociedad, al tiempo que se generalizan, como prácticas estatales, las acciones violentas de los estados en contra de los distintos movimientos sociales y políticos.

En el caso de Chile y Colombia es importante mencionar que Chile se ha constituido en referente en lo relacionado con los procesos de formación en derechos humanos y en la valoración de la memoria como elemento fundamental para el restablecimiento de estos derechos, así como en la implementación de medidas para la reparación simbólica de las víctimas y la comprensión del pasado reciente; esto mediante

el apoyo al establecimiento de memoriales, sitios de memoria, celebraciones y conmemoraciones que posibilitan la restitución de los derechos de las víctimas y el predominio de la memoria sobre el olvido.

Colombia se encuentra en una etapa muy precaria en lo que respecta al desarrollo de políticas públicas de memoria, lo cual es comprensible dada la persistencia del conflicto. Aun así, son valiosos los esfuerzos por llevar a la esfera de lo público la memoria y plantear algunas políticas que si bien establecen ciertos beneficios para las víctimas y plantean algunas medidas frente al reconocimiento de los derechos humanos, son escasas e incompletas porque no recogen el sentir y las reivindicaciones que las organizaciones sociales y de derechos humanos esperan.

Para Garay (2012), estas leyes tratan de instrumentalizar a las víctimas para legitimar unas políticas de Estado solapadas e hipócritas, como la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005), y de esta forma engañar al país, por medio del montaje de una patraña política y mediática para hacerle creer a Colombia, y al mundo, la supuesta desmovilización de los paramilitares. Aunque ciertos sectores se quieran hacer los ciegos al respecto, hay una verdad a gritos.

Esa es solo una de las numerosas críticas que circulan y que provienen de diversos sectores que sienten que no se ha logrado hacer justicia, después de más de una década de la promulgación de dicha ley. Algunas organizaciones consideran que se debe propender por la consolidación de una política pública que no esté sesgada por la visión oficial de los hechos, sino que tenga en cuenta la voz de los invisibilizados que tanto han sufrido y que pueden aportar a una nueva visión de país.

A pesar de las abundantes críticas a las políticas públicas de memoria en Colombia, es importante relevar el trabajo del Grupo de Memoria Histórica y del Centro Nacional de Memoria Histórica que, con sus informes de casos emblemáticos y el general ¡¡Basta Ya!! memorias de guerra y dignidad, al igual que la consolidación del archivo de derechos humanos, han adelantado una valiosa labor de documentación del conflicto, lo cual se constituye en insumo importante para el desarrollo de una justicia transicional y la materialización de la justicia, la reparación y el restablecimiento de los derechos humanos. Tarea ardua y titánica en tanto siga patente el conflicto armado.

Es relevante el hecho de que se haya logrado posicionar en la esfera pública el reconocimiento de la existencia del conflicto armado en Colombia, como una problemática que debe ser resuelta. Esta visibilización ha contribuido al empoderamiento de las víctimas como sujetos políticos a quienes se les restituye la ciudadanía, a partir de la posibilidad de testimoniar y de perder el miedo, para tomar una

postura frente a las posibilidades de unos diálogos de paz con los actores armados, como efectivamente lo hicieron las diversas organizaciones de víctimas en las mesas de negociación de la Habana.

Finalmente, y haciendo referencia a la educación en/para los derechos humanos durante la historia reciente de América Latina, atravesada por hechos de violencia política y prácticas antidemocráticas, es relevante establecer el vínculo EDH-memoria en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con un doble propósito: por un lado, lograr la comprensión de las realidades políticas y, del otro, hacer que los procesos de justicia sean una realidad que contribuya a la superación de los pasados traumáticos para imaginar y tramitar futuros más justos, en los que "nunca más" se vuelvan a repetir actos atroces que minan la dignidad humana, base y fundamento de los derechos humanos.

CAPÍTULO 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Justificación

> "Los derechos humanos se nos presentan como una utopía que debe ser promovida y plasmada en los diferentes niveles y espacios de la sociedad. Como tales, se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica) en relación con las diferentes prácticas sociales (jurídica, económica, educativa, etc.) en la nunca acabada lucha por un orden social más justo y libre"
>
> Salvat, Pablo (Magendzo, 1994, p. 164)

El pasado reciente de América Latina se caracteriza por la persistencia de violencia política producto de los gobiernos dictatoriales y de democracia restringida, en donde se hace evidente la violación a los derechos humanos, en lo referente a la vida, la libertad y la justicia.

Frente a esa situación, ha venido cobrando relevancia los procesos de EDH que asumen como componente esencial el trabajo de la memoria, que en el mayor de los casos se ha encaminado a visibilizar las memorias traumáticas, no con el propósito de revertir heridas y odios solapados por varias décadas, sino como una posibilidad para que afloren las voces de quienes han sido acallados y, de esta forma, se puedan llevar a la esfera de lo público los relatos y la configuración de subjetividades de las víctimas que requieren ser escuchadas, comprendidas y acogidas por el otro.

Al respecto, es necesario tener presente que la memoria de las víctimas está sobrecargada de emociones, olvidos, huecos y traumas, a la vez que se encuentra en proceso de duelo y reclama justicia "a través de sus memorias testimoniales que, mirando al pasado exigen reparación y, mirando al futuro, reclaman sociedades auténticamente pacificadas" (Etxeberria, 2010, p.60). Cuando se hace referencia a la memoria, es importante considerar que hay diversos tipos que presentan similitudes y diferencias entre sí.

La memoria social se configura a partir de las experiencias vividas por grupos sociales, razón por la cual se articula con la "oralidad, la pluralidad y la sociedad civil" (Lifschitz, 2012, p.3). Esta memoria se caracteriza porque establece marcos sociales de recordación, es un poco más reposada y abarca los recuerdos de un grupo. La memoria política, por su parte, hace referencia a los recuerdos suscitados a raíz de la violencia política y cómo estos son llevados a la esfera de lo público (Lifschitz, 2012). Estas formas de

memoria contribuyen, de una u otra manera, al esclarecimiento de la verdad y a la realización de la justicia ética que permita avanzar hacia la consolidación de una ciudadanía ética o memorial[34].

Los trabajos de la memoria se han venido ampliando, a partir de la ola de transición política hacia regímenes democráticos en clave de reconciliación social:

> A través de mecanismos de justicia transicional y "rituales de la verdad", tales como los tribunales y comisiones de verdad, bajo las premisas de recuperar la verdad de la violación de los derechos humanos por parte de regímenes autoritarios, restaurar la ciudadanía –garantía de derechos y rehabilitar la autoridad y legitimidad del Estado por vías de una ruptura con la impunidad y el silencio estatal al respecto. (Vélez, 2012, p. 247)

En este interés por el esclarecimiento de la verdad, mediante la emergencia de las memorias, es importante indagar cómo ha participado la escuela en estos procesos y qué prácticas docentes se han venido implementando para contribuir a la comprensión del pasado reciente, desde la perspectiva de la memoria.

En Colombia, desde el año 2011, cuando se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), se inicia un trabajo pedagógico alrededor de la memoria del conflicto armado interno; este trabajo se ha llevado al escenario escolar gracias a la conformación de grupos y redes de maestros de educación secundaria que han sido capacitados mediante talleres y el uso de materiales didácticos producidos por dicho Centro. Inicialmente, estas acciones han sido adelantadas por pequeños grupos, pero han ido creciendo hasta conformar una red nacional de maestros que enseñan la historia reciente y la memoria en las diversas regiones del territorio nacional. Con este trabajo han logrado vincular a sus currículos la temática del pasado reciente, específicamente, las dinámicas del conflicto armado interno. Para ello han empleado la caja de herramientas "Un viaje por la memoria histórica: un viaje por la paz para desaprender la guerra". Esta caja es un material educativo que brinda elementos pedagógicos y didácticos para maestros y gestores de paz de los diversos territorios.

[34] Las categorías de justicia ética, ciudadanía ética y ciudadanía memorial son aportes importantes de los investigadores Jorge Osorio y Graciela Rubio, quienes en sus diversas publicaciones (Osorio y Rubio, 2006; Rubio, 2007; Osorio, 2007; Rubio, 2010; Rubio2012; Osorio y Rubio, 2014, Rubio y Osorio, 2017), las han dado a conocer y las han enriquecido. Estas categorías se constituyen en un importante aporte al estudio de la memoria, los derechos humanos y la ciudadanía, desde una perspectiva crítica.

A través de esta iniciativa se vinculan al currículo estudios de casos de violencia política y vulneración de los derechos humanos. Vale la pena mencionar que estas son iniciativas personales o de pequeños grupos de docentes; en consecuencia, no obedecen a ninguna obligatoriedad de orden curricular. En este sentido, las experiencias de EDH y memoria que se desarrollan responden, principalmente, a intereses académicos, personales o políticos de los sujetos maestros, de tal forma que la subjetividades políticas de estos entran en juego a la hora de tomar decisiones y de elegir qué y cómo enseñar.

En este punto se hace necesario señalar que, cuando se hace referencia a la subjetividades y las subjetividades políticas, estas corresponden a las del docente como tal; en esta medida, surge el interés por indagar sobre los procesos de configuración de las subjetividades que direccionan el trabajo pedagógico, al igual que determinada postura teórica, ética y política con respecto a los procesos de educación en derechos humanos y memoria.

En relación con la formación de las subjetividades políticas, en esta investigación se retoman los elementos constitutivos propuestos por Ruiz y Prada (2012). Estos autores consideran cinco elementos: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección.

Ruiz y Prada plantean que la identidad se debe pensar no solo desde lo que se es sino desde quién se es, por cuanto ello posibilita la configuración de historias, anhelos, intereses, proyectos de vida, valores y tradiciones de los agentes sociales. En este sentido, la identidad estará atravesada por elementos culturales y sociales, aportados por la escuela, la religión, la familia, los amigos, los medios de comunicación y el Estado.

La narración es la acción discursiva que brinda la posibilidad de elaborar relatos sobre uno mismo (como individuo y como colectivo). La narración se puede considerar, asimismo, como una herramienta de poder que permite comprendernos. De otra parte, las narraciones se construyen en los espacios públicos, lo cual implica adelantar críticamente una re-visión del pasado, puesto que “cuando las opiniones y los debates se desarrollan en la esfera pública, las sociedades pueden ejercer sus juicios colectivos” (Lara, 2009, p. 27).

La memoria hace patente los recuerdos que son tejidos con otros: con aquellos que existimos y por los que existimos. Según Ricoeur, la memoria “es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa” (2003, p. 168). Así, las narraciones que elaboramos son posibles gracias a la memoria; mediante ella tenemos un acceso indirecto, (que re-actualiza con otros) al pasado: el mío, el nuestro. De esta manera, la memoria es posicionarse y proyectarse a partir de lo que narramos con/entre nos-otros, pues existimos con/por los otros.

El posicionamiento implica autoafirmación y apertura a otros modos, a otras posibilidades, esto es, tomar postura frente al mundo, ocuparlo, ganárselo, construirlo, moverse en él. El posicionamiento abarca los tres primeros elementos (identidad, narración y memoria)

La proyección (proyectar/se) consiste en asumir la propia historia como espacio de posibilidades, es decir, implica mirarse en el futuro; en esa medida le otorga sentido al sujeto político para construir el porvenir.

Todos estos elementos son de gran importancia para comprender la configuración de la subjetividad política, en este caso la de los docentes que implementan experiencias en EDH, fundadas en la memoria. No obstante, para efectos de este trabajo sólo se hace énfasis en la memoria[35]

En ese orden de ideas, la subjetividad política y sus diversos componentes son relevantes a la hora de pensar en la elaboración de las trayectorias[36] profesionales de los docentes; esas trayectorias se construirán con base en la perspectiva teórica y metodológica de Pierre Bourdieu, lo que permitirá analizar las prácticas docentes como prácticas sociales en estrecho vínculo con sus posicionamientos sobre EDH y memoria para el periodo 2005-2015. Esto en el marco de las políticas públicas de memoria y políticas educativas, lo que posibilitará tener una mirada de la EDH en relación con los conocimientos históricos y la memoria, y la manera como las prácticas docentes, en este ámbito, guardan relaciones con las trayectorias profesionales.

Ahora bien, las categorías en las cuales se enmarca esta investigación son la educación en/para los derechos humanos, la memoria y la subjetividad política. Estas categorías se encuentran en estrecha relación con las de pasado reciente, pedagogía de la memoria y ciudadanía memorial, las cuales guardan una marcada correlación y se constituyen en elementos indispensables para adelantar el análisis y la comprensión de las trayectorias de los maestros durante el periodo 2005-2015, esto en concordancia con sus prácticas docentes.

[35] Me refiero a que solo la memoria es ampliada como categoría de análisis, debido a que las experiencias de docencia que se analizarán tienen como eje de la enseñanza la memoria. Lo anterior no quiere decir que al momento de analizar las subjetividades no sea importante tener en cuenta la identidad, el posicionamiento, la narración y la proyección.

[36] La noción de trayectoria corresponde a una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (el maestro en este caso), en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1997, p. 82). En este caso hace parte de lo metodológico, razón por la cual en dicho apartado se profundizará. Se recurre a la trayectoria puesto que esta permite identificar las transiciones específicas que han ocurrido en la vida de un sujeto, en relación directa con el problema de investigación.

Para este propósito, en primer lugar, se considera el hecho de que la educación en/para los derechos humanos se halla enmarcada en la historia reciente de América Latina, la cual, por sus desarrollos y características, está estrechamente vinculada a la memoria o, mejor, a las memorias de hechos atroces que comprometieron el libre ejercicio de los derechos humanos. En este sentido, es importante remarcar la relación existente entre hechos históricos del pasado reciente, la memoria y la EDH, si se pretende una comprensión de ese período que se halla en movimiento y que puede ser enriquecido con las memorias, con el fin de hacerlo más democrático, al incluir los testimonios que no han sido tenidos en cuenta para la elaboración de una memoria histórica oficial.

La memoria, entonces, permite interpelar el pasado reciente y establecer vínculos entre generaciones, abriendo la posibilidad de la transformación futura porque "permite el diálogo intergeneracional" dinámico, es decir, al reencontrarse con el pasado reconoce y asume la responsabilidad que todos tenemos como parte de la sociedad (Rubio, 2007).

En segundo lugar, abordar la memoria en relación con los DD. HH., en la actualidad, implica una clara toma de posición, en términos de proponerse acometer el pasado en tiempo presente, un tiempo signado por violaciones y exclusiones. En ese sentido es importante mencionar que, a raíz de la violencia de Estado en las dictaduras del cono sur, se acuñó la expresión "nunca más", la cual evidencia una estrecha relación entre EDH y memoria. Desde 1980 se empieza a desarrollar la EDH ligada a los esclarecimientos de acciones crueles cometidas durante las dictaduras cívico-militares en América Latina. Mediante esta educación en derechos humanos se pretende aportar a la construcción de un futuro justo, buscando la comprensión del pasado y fortaleciendo una democracia con una ciudadanía activa, inclusiva y participativa (Sacavino, 2015).

En esta misma dirección de presentar la relación entre EDH y memoria, a partir de la consolidación del "nunca más", son importantes los planteamientos de Sacavino (2015), quien señala que "(des)conmemorar es la contra efeméride, es el marco de la memoria plural e irrestricta que apela a nuevos conceptos, para educar para el nunca más y afirmar los derechos humanos para todos los ciudadanos y ciudadanas" (p. 70). En esa desconmemoración se evidencia el rechazo y la denuncia de los actos atroces, así como en el llamado a que emerjan las otras memorias, aquellas que posibiliten narrar los acontecimientos del horror y, de esta forma, luchar por la memoria pública y sus sentidos en el presente para transformar el futuro, porque "(des)conmemorar implica también desarrollar procesos de educación en derechos humanos que contribuyan a la promoción de una cultura permeada por ellos que cualifique y fortalezca la democracia y la construcción de la ciudadanía" (Sacavino,2017, p.70)

Actualmente podemos afirmar que educar para el “nunca más” continúa siendo una dimensión importante en nuestra concepción de la educación en/para los derechos humanos para profundizar y mejorar la calidad de nuestras democracias. Dentro de esa concepción, y en esa dirección, podemos afirmar que, en el momento actual, educar para el “nunca más” se convirtió en una categoría fuerte dentro de la educación en derechos humanos para la construcción de una cultura democrática. En ese orden de ideas, se puede afirmar que, en la historia reciente de los países latinoamericanos, educar para el “nunca más”, y en el caso de Colombia para “el basta ya”, es una dimensión importante de la EDH, para aportar a la transformación de la lógica de la exclusión del otro y fortalecer el reconocimiento de ese otro como sujeto político.

El Seminario de Análisis de Experiencis de EDH en América Latina desarrollado en 1999, lanzó la tesis de la necesidad de impulsar la EDH en los distintos ámbitos educativos y de esta manera contribuir al avance de la democracia. Para ello, se proponen cuatro aspectos a tener en cuenta:

> Una visión integral de los derechos; una educación para el nunca más; la puesta en marcha de procesos dirigidos a la formación de sujetos de derecho y de actores sociales; y la promoción del empoderamiento individual y colectivo, especialmente el de los grupos sociales marginados o víctimas de discriminación. (Candau, 2005, p. 7-8)

El primer aspecto hace referencia a una visión contrahegemónica de los DD. HH., en la que se tienen en cuenta los derechos económicos, sociales, culturales, colectivos y del ambiente, y no únicamente los civiles y políticos, desde la perspectiva individual, como lo plantea el neoliberalismo.

En la educación para el nunca más, el segundo elemento destacado, promueve el sentido histórico, la importancia de la memoria en lugar del olvido, lo cual

> supone romper la cultura del silencio, de la invisibilidad y de la impunidad presente en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual es un aspecto fundamental para la educación, la participación, la transformación y el desarrollo de la democracia. Exige mantener siempre viva la memoria de los horrores de las dictaduras, autoritarismos, persecuciones políticas, torturas, desapariciones, exilios y muchas más violaciones de los derechos humanos. Implica saber releer la historia con otros instrumentos y miradas, capaces de despertar energías de coraje, justicia, verdad, esperanza y compromiso que impulsen la construcción y el ejercicio de la ciudadanía. (Sacavino, p. 74)

El tercer elemento destacado en relación con la educación en/para los derechos humanos se refiere a la formación de sujetos de derechos, para la cual se hace necesario articular la dimensión ética con la político-social y con las prácticas concretas:

> Ser sujeto de derechos implica reforzar en la vida cotidiana la lógica expansiva de la democracia, afirmar el principio y el derecho de la igualdad, establecidos en la esfera jurídica y política, y hacer extensiva esa dinámica igualitaria a las diversas esferas de la sociedad. Formar la conciencia de ser sujeto de derechos significa también poder desenvolver, en la práctica y en la construcción de la ciudadanía, la articulación de los derechos de igualdad con los de la diferencia, así como los derechos individuales con los derechos colectivos. (Sacavino, p. 72)

El cuarto elemento consiste en una educación que promueva el empoderamiento individual y colectivo, sobre todo de los grupos sociales desfavorecidos o discriminados.

> Esa perspectiva supone potencializar grupos o personas que históricamente han tenido menos poder en la sociedad y que se encuentran dominados, sometidos, excluidos, subalternizados o silenciados en la vida cotidiana y en los procesos sociales, políticos, económicos y culturales. El empoderamiento presenta dos dimensiones básicas que están íntimamente relacionadas. Esas dimensiones son la personal y la social, y la educación en derechos humanos debe promoverlas, afirmarlas y desarrollarlas. (Sacavino, p.72)

Se apuesta para que esta perspectiva de educación en/para los derechos humanos, a partir de la articulación de los cuatro aspectos mencionados, contribuya a la afirmación de la democracia y al desenvolvimiento de capacidades que permitan el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la memoria histórica.

Hasta aquí hemos desglosado las relaciones que existen entre las categorías de EDH y memoria en el pasado reciente, lo que hace evidente la pertinencia de vincularlas en el análisis de las trayectorias y las prácticas docentes, objeto de esta investigación.

La subjetividad, como se señaló, es la otra categoría que se debe considerar, porque tiene una amplia relación con todas y cada una de las categorías mencionadas. Con respecto a la relación memoria-subjetividad, es importante destacar que, como plantea Lozano, “abordar desde la subjetividad a la memoria, implica referirse a percepciones, recuerdos y olvidos, narrativas e interpretaciones, acciones colectivas, silencios cargados de sentido, enunciaciones y gestos. Se ponen en juego saberes, afectos, relaciones y perspectivas sobre la vida” (2014, p. 209).

En este sentido, al partir de las experiencias vividas y de las percepciones e interpretaciones que se hacen sobre ellas, los hechos del pasado son significados y resignificados, con lo cual se amplían los horizontes de sentido y, asimismo, se posibilita que estos cobren relevancia en el presente. Así, en la medida en que se logra la comprensión de los acontecimientos, por traumáticos que hayan sido, estos estarán contribuyendo a un esclarecimiento de la verdad y a la consolidación de una memoria histórica, producto del sentir de otros que han sido relegados hasta el momento.

En el ejercicio del recordar y narrar, los sujetos se van configurando de diversas maneras, es decir, van emergiendo distintas subjetividades o formas de ser sujetos; esta configuración los lleva a empoderarse y actuar políticamente hacia el esclarecimiento de la verdad y la búsqueda de la justicia, mediante una participación activa y democrática; también puede hacer que se replieguen por el miedo y el trauma.

En cualquiera de los dos casos se evidencia la conformación de subjetividades en estrecha relación con el ejercicio de la memoria, especialmente por medio de narrar y narrarse. En la mayoría de los casos, esta emergencia de subjetividades de carácter político se halla en estrecha relación con el activismo en el ámbito de los derechos humanos y con procesos de educación en/para los derechos humanos, desde una perspectiva ética, en los que la comunicación de las experiencias vividas aporta a la construcción de sentido y, con ello, a la afirmación del sujeto (Sarlo, 2005).

La memoria histórica es actividad subjetiva, en tanto tal, a partir de las experiencias vividas, adquieren sentido en el presente. Sin duda, quienes han vivido situaciones al límite, difícilmente las pueden olvidar. Son experiencias que persisten en la memoria, que se van resignificando con el paso de tiempo. Así,

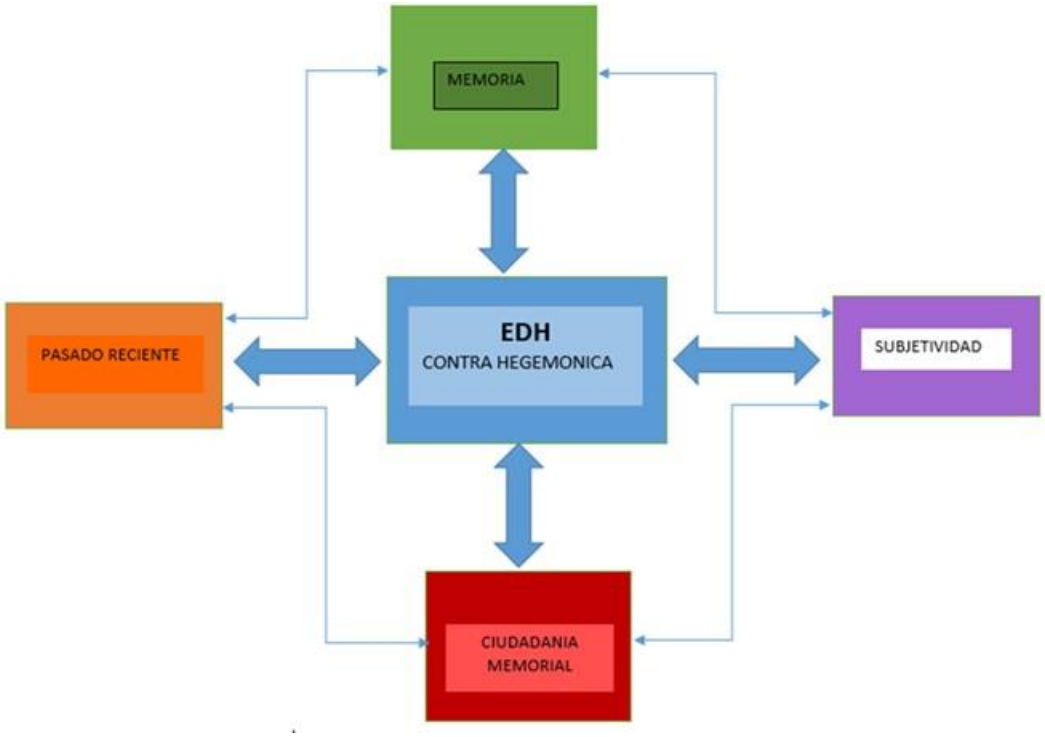
> la memoria y los relatos de memoria serían una 'cura' de la alienación y la cosificación. Si ya no es posible sostener una Verdad, florecen en cambio unas verdades subjetivas que aseguran saber aquello que, hasta hace tres décadas, se consideraba oculto por la ideología o sumergido en procesos poco accesibles a la introspección simple. No hay Verdad, pero los sujetos paradójicamente, se han vuelto cognoscibles. (Sarlo, 2005, p. 35).

Una vez explicitadas las relaciones que existen entre las categorías EDH, memoria y subjetividad (figura 2), consideramos que estas, por un lado, se constituyen en componentes indispensables para analizar y comprender por qué dichas categorías ocupan un lugar destacado en la consolidación de unas prácticas de enseñanza de la historia reciente, y, del otro, evidencian la constitución de las trayectorias profesionales, en las que ocupa un lugar destacado la configuración de la subjetividad política, en doble sentido: como causa y consecuencia del accionar del docente. Dado que este conoce un pasado traumático

propende por una EDH que favorezca, no sólo la comprensión, sino la trasformación social de su entorno, al contribuir a la formación de unos ciudadanos activos y memoriales.

Figura 2.

Interrelación de categorías



Después de presentar las relaciones entre los componentes de la EDH, es necesario explicitar algunas de las razones que motivan el planteamiento de un trabajo de investigación que considere como objeto de estudio dos contextos latinoamericanos: Chile y Colombia, distintos tanto en su desarrollo histórico como en el ámbito social y cultural

En primer lugar, se destaca el hecho de que los procesos históricos, sociales y políticos de estos países presentan evidentes diferencias que se pueden resumir en que en el primero pasó por un régimen dictatorial, caracterizado por fuertes violaciones a los derechos humanos, atribuidas a la violencia de Estado que se desató durante la dictadura cívico-militar regentada por el general Augusto Pinochet Ugarte, en el periodo comprendido entre 1973 y 1990.

No obstante, es precisamente durante ese período en el que se evidencia un fuerte trabajo dirigido hacia la educación en/para los derechos humanos (EDH); de acuerdo con Sacavino (2013), “la educación en/para los derechos humanos en el país comienza a gestarse a mitad del 80, en plena dictadura militar” (p. 111). Este hecho se dio como iniciativa de algunas ONG, y ya para la década de 1990 se va integrando

al currículo escolar con distintos niveles y matices. Aunque las perspectivas eran distintas, por cuanto en el ámbito escolar la incursión se dio desde una perspectiva liberal, que respondía a las dinámicas internacionales en la consolidación del sistema internacional de los derechos humanos, y a los procesos de incursión de las políticas neoliberales, “Chile fue uno de los países pioneros, en América Latina, en la educación en/para los derechos humanos” (Sacavino, p. 111); es por ello que surge el interés de indagar sobre los procesos educativos en/para los DD. HH., en este contexto.

En Colombia, la historia no registra el desarrollo de dictaduras, sin embargo, la democracia se caracteriza por profundas restricciones y evidentes violaciones de derechos humanos en el marco de un largo conflicto armado que abarca más de seis décadas y se extiende hasta la actualidad. Conflicto en el que, al igual que Chile en tiempos de la dictadura, es evidente la violencia política y el terrorismo de Estado. En este contexto, se ubica el interés por la EDH a partir de 1990 con la puesta en vigencia la constitución política de 1991, que en el Artículo 41 establece que:

> en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución. (Constitución política de Colombia, 1991)

Se parte del hecho de que estudiar y conocer la constitución política conlleva a la comprensión de las obligaciones y beneficios que otorga un Estado Social de Derecho; asimismo, conocer los derechos y las garantías que tiene un ciudadano brinda el beneficio de la capacitación y, de esta manera, puede exigir su cumplimiento.

Ese es, el punto de partida de la EDH en Colombia desde dos perspectivas: una muy ceñida a los mandatos del sistema internacional de los derechos humanos materializada en la elaboración del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), en el año 2005, con lo cual se pretendía:

> consolidar una política pública de formación con valores, que respete y promueva los Derechos Humanos", también le apuntará a la convivencia escolar y a la resolución de conflictos en el entorno educativo". Igualmente, la ministra Campo señaló que para 2014, todas las instituciones educativas del país desarrollarán proyectos pedagógicos transversales que formen la ciudadanía. La educación en Derechos Humanos se fortalecerá también gracias al crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por valor de 12 millones de dólares, para el desarrollo de programas pedagógicos transversales que desarrollen las competencias ciudadanas, así como para crear ambientes de aprendizaje democráticos que mejoren el clima escolar. Igualmente, la ministra Campo señaló que

> para 2014, todas las instituciones educativas del país desarrollarán proyectos pedagógicos transversales que formen la ciudadanía. (MEN, 2012, s. p.)

A la par con esta perspectiva, ajustada a los mandatos del BID y la ONU, se destacan otras iniciativas encaminadas hacia la formación docente y hacia la investigación y la educación popular, lideradas por el CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular) y la ADE (Asociación Distrital de Educadores). Estas iniciativas han contado con la colaboración y capacitación de Abraham Magendzo, importante intelectual y activista de los derechos humanos chileno, quien desde el 2001 ha realizado aportes a la capacitación de maestros, a través de la Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia (CDHCP). Es claro que el trabajo del profesor Magendzo ofrece notables avances y reflexiones acerca de la EDH; su producción intelectual, representada en libros, artículos y conferencias, es una base bibliográfica importante en los procesos de reflexión y formación en derechos humanos.

A través de Magendzo y su equipo de trabajo se conoce la experiencia chilena y todas sus peripecias en lo referido a la EDH. La EDH fue asumida con restricciones y dificultades en escenarios chilenos, pero que aportaron en gran medida a la tarea de educar en /para los DD.HH., fundamentalmente en Bogotá.

Lo anterior permite evidenciar un vínculo fuerte entre Colombia y Chile, lo cual marca un interés hacia el análisis de las experiencias de EDH, desarrolladas en Chile en el contexto escolar. Otra de las razones que nos anima a apostar por un estudio que abarque los dos países es la necesidad de ampliar la mirada local hacia los contextos regionales; esto con el propósito de comprender los procesos políticos y educativos de otros países latinoamericanos, hecho que nos permite evaluar y comprender los desarrollos propios en relación con los de los otros y, de esta manera, aportar a la ardua labor de estrechar lazos e intereses comunes a nivel regional.

En lo atinente al componente de memoria, consideramos que Chile se constituye en un importante referente, en la medida que después de pasar por una dictadura signada por el terrorismo de Estado, que supuso detenciones arbitrarias, desapariciones forzadas, torturas y ejecuciones extrajudiciales, logra adelantar procesos de democratización y emprender un trabajo por la memoria (Jelin, E.2002)[37], desde diversos flancos. Trabajo que arroja como resultados la elaboración de informes de verdad, el desarrollo de juicios en pro de la justicia y la reparación de las víctimas, la implementación de museos de la memoria y el desarrollo del arte. Todos estos avances se han direccionado hacia la no repetición, bajo la consigna

[37] Elizabeth Jelin denomina trabajos de la memoria a la acción de procesar los recuerdos y tomar distancia para volver sobre ellos de modo crítico.

de “nunca más”. Todas estas iniciativas de memoria sitúan el recuerdo en una memoria pública (Vinyes, 2009) y aportan elementos para la discusión sobre las implicancias de este y su incidencia en la educación de las nuevas generaciones, situación que es posible vislumbrar en ambos países.

Al ser conscientes de la complejidad que encierran las dinámicas históricas, sociales y políticas de cada uno de los dos países, consideramos que vale la pena lanzarse a la aventura de indagar por estos procesos. Este ejercicio lleva a extender lazos en pro de fortalecer vínculos regionales, a pesar de sus múltiples diferencias, en la medida en que estos países comparten el interés por hacer extensiva la EDH desde la memoria y la pedagogía de la memoria, con el fin de evidenciar y comprender la complejidad de la violencia política que afecta a todos de una u otra manera.

En estos procesos de afectación, la escuela no está exenta, por cuanto es allí donde confluye población de diversas regiones que han sido víctimas de la violencia. Pese a que la escuela, como unos de los grandes escenarios educativos, posee sus propias narrativas, las disposiciones curriculares sobre derechos humanos y memoria instalan dispositivos susceptibles de ser abordados desde perspectivas hegemónicas y contrahegemónicas. Allí, los posicionamientos docentes son claves para dar estas orientaciones, por ello es pertinente estudiar las trayectorias profesionales y los dispositivos pedagógicos que los docentes construyen para adelantar la EDH de las nuevas subjetividades, integrando en ese proceso la memoria**.**

2.2. Delimitación del Problema

El tema de los derechos humanos empieza a posicionarse en el discurso político mundial desde la segunda mitad del siglo XX, a partir de la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el 10 de diciembre de 1948. Esta promulgación surge como respuesta a la barbarie producida durante la segunda guerra mundial y ante la necesidad de evitar la repetición de estos hechos atroces. Es en esa coyuntura política que se ubica la organización del sistema internacional de los derechos humanos, en el contexto de las necesidades de los países del norte político, pero con claras irradiaciones hacia el resto del mundo.

Este sistema de los derechos humanos, de evidente tendencia e interés liberal, produce una proyección tanto política como educativa, centrada en el conocimiento de los instrumentos y leyes que favorecen la perpetuación del sistema y la cultura claramente eurocéntrica. Aunque los derechos humanos es un asunto que interesa a todos, esta perspectiva liberal ha generado, y sigue produciendo, infinidad de tensiones provenientes de los países del sur. Ello debido a que estos han pasado por ingentes procesos de aculturación, esclavización y colonización, por lo tanto, no se ven representados del todo en el discurso sobre DD. HH., que proviene de la cultura occidental moderna.

Como alternativa a esta perspectiva liberal, se perfila una perspectiva contrahegemónica de los DD. HH., liderada por intelectuales y movimientos sociales procedentes de los países del sur político. Entre ellos se destaca Boaventura de Sousa Santos, quien propone una transformación del estado de cosas y la construcción de una sociedad en la que se reconozca y comprenda el discurso contrahegemónico, a partir de diálogos interculturales sobre las diferentes concepciones de la dignidad humana (De Souza, 2014). De esta forma propone una reconstrucción cosmopolita y emancipadora de los derechos humanos, que sea capaz de superar los actuales sesgos eurocéntricos y, con ello, responda a las exigencias de las sociedades culturalmente pluralistas y democráticas, "(…) dejando de lado las concepciones y prácticas mono culturales dominantes, las cuales se constituyen en el principal obstáculo para la construcción de una lucha de abajo a arriba, real y universal, por los derechos humanos" (De Sousa, 2015, p. 68).

Pese a los distintos puntos de vista en relación con la universalidad de los DD. HH., se puede identificar un punto de confluencia entre estos: la necesidad de educar en derechos humanos. En América Latina, esta idea se consolida desde 1990, a partir de los procesos de democratización que siguieron a las dictaduras del cono sur. Ese anhelo se tradujo en normatividades, planes y programas de política pública, entre los que se destacaron: el Decenio para la Educación en Derechos Humanos (EDH) 1995-2004, el Plan de acción y el PLANEDH (Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos) 2005-2009. «Junto a estas instancias de la política pública, el discurso de la EDH circula, configura y se configura a través de enunciados como "formación ciudadana, competencias ciudadanas", y "sujeto de derechos"» (Espinel, 2013, p. 47).

En Chile, la EDH comienza a gestarse en la década de 1980. Así, en plena dictadura militar se implementaron proyectos en torno a los derechos humanos y ciudadanía, organizados y liderados por ONGs, iglesias y movimientos populares, cuya lucha se enfocaba hacia la participación del pueblo y el retorno de la democracia (Basombrio, 1991). En 1984 se llevó a cabo el I Seminario Chileno de Educación para la Paz y los Derechos Humanos; este evento tuvo como principal objetivo articular los diversos esfuerzos e iniciativas sobre la EDH. En 1987 se realizó el IV Encuentro chileno de Educación para la Paz y Derechos Humanos, que se centró en reflexionar sobre la incorporación de los derechos humanos en la escuela (Sacavino, 2012).

En 1991, Ricardo Lagos, como Ministro de Educación, conformó una comisión de trabajo que tuvo como objetivo realizar un estudio cuidadoso sobre el tema de los DD. HH. y su relación con la educación formal. Como producto específico se le solicitó la formulación de una propuesta que permitiera la incorporación del tema de los derechos humanos al currículo escolar. Hasta el presente, las diversas organizaciones

populares y sociales han venido reflexionando y trabajando por realizar una formación efectiva en derechos humanos. Sin embargo, a diferencia de Colombia, en Chile, sólo hasta 2018, se lanza el primer plan nacional de derechos humanos; esto permite señalar que, a pesar de su larga y valiosa experiencia en la EDH, el Estado formaliza el plan tardíamente con respecto a Colombia. Cada uno de los países señalados plantea su propia senda para la EDH, lo cual será analizado en forma particular en otro apartado de este trabajo.

Así como existen diversas perspectivas teóricas y políticas sobre los derechos humanos, también se pueden diferenciar dos vertientes en matera de la EDH. Según Sacavino (2012), se distingue una centrada en el conocimiento de los cuerpos normativos y otra, en la comprensión de los procesos históricos de América Latina, a raíz de la democratización y la necesidad de establecer vínculos entre EDH, ética, ciudadanía y paz[38]

Con respecto a la vinculación de los DD. HH. al currículo escolar de los dos países es de anotar que, aunque desde la academia y el escenario político se critica la visión liberal de los derechos humanos y se propone una perspectiva contrahegemónica, la incorporación de la EDH se ha hecho con fundamentos liberales y con una serie de matices, establecidos por las instituciones y los maestros, según sea su perspectiva y proyección educativa.

Frente a este déficit que se materializa en una visión descontextualizada y despolitizada de la EDH, se requiere integrar una mirada contrahegemónica que dé cuenta de las necesidades de formación para propiciar una comprensión de las realidades de la historia reciente. Lo anterior implica integrar a la EDH el componente de memoria, teniendo siempre presente que el sujeto maestro, así como sus trayectorias de vida y profesionales, son los elementos que hacen posible otra EDH que trascienda el aprendizaje de los instrumentos, leyes y protocolos que conforman el sistema internacional de los DD. HH.; esto es, dejar de lado lo que Sacavino (2012) denomina la educación en derechos humanos desde los instrumentos internacionales y los cuerpos normativos, para llegar a una EDH contextualizada y promotora de la transformación de las realidades contextuales.

Desde la EDH contrahegemónica[39], educar en DD. HH. supone formar sujetos políticos y sujetos de derechos, capaces de comprender el contexto histórico en el cual se desenvuelven. Sujetos que se asuman,

[38] Las tendencias en relación con la EDH serán desarrolladas en los referentes teóricos.

[39] La EDH contrahegemónica es una categoría que no ha sido elaborada conceptualmente aún. Al respecto, Boaventura de Sousa propone unos DD. HH. contrahegemónicos; en ese orden de ideas, esta investigación intenta plantear algunos aportes que permitan contribuir a la construcción teórica de dicha categoría.

entonces, como ciudadanos activos capaces de emprender acciones tendientes a la transformación social y política. Por esto, los procesos de EDH en el periodo que se va a estudiar están estrechamente relacionados con la memoria, como ya se ha señalado; además de esta es pertinente involucrar, como otro elemento constitutivo, la subjetividad[40]. Memoria y subjetividad se instauran como un binomio que juega y se entrecruza en el camino de la EDH en sociedades como la colombiana y la chilena, caracterizadas por la fuerte vulneración de los derechos humanos a causa de la violencia política que ha signado su historia reciente.

De este modo, la labor de la EDH cobra sentido en la medida en que se propende por una visión integral para el "nunca más", y adquiere importancia la promoción del devenir histórico, esto es, privilegiar el lugar de la memoria en "lugar del olvido, lo cual supone romper la "cultura del silencio y de la invisibilidad" y de la impunidad" (Candau, 2005, p. 8).

En concordancia con los planeamientos de Candau, se considera conveniente y adecuado apostar por una EDH que aborde la memoria histórica. Desde esta perspectiva, la constitución de la subjetividad, en particular de la subjetividad política, concebida como aspecto importante para la conformación de una ciudadanía crítica, centrada en la autonomía y la toma de decisiones. De esta forma, dicha subjetividad se torna en la base, el sustento y la proyección de los DD. HH. Lo anterior implica asumir una postura frente al campo de los DD. HH., sustentada en la propuesta de Boaventura de Sousa Santos, en el sentido de considerar que la EDH cobra sentido en la medida en que conlleve a una transformación individual que trascienda a la esfera de lo colectivo y lo social.

Lo anterior corresponde a lo que De Sousa Santos, ha catalogado como una visión contrahegemónica de los DD. HH. Esta visión surge desde el sur político y se proyecta como una construcción epistemológica que se distancia de la concepción liberal hegemónica elaborando, por tanto, sus propias categorías y conceptos base para la comprensión de las realidades Latinoamericanas. Boaventura De Sousa, a través de su extensa obra, ha desarrollado esta visión contrahegemónica de los derechos humanos, la cual implica una serie de contradicciones y tensiones entre el discurso de los derechos humanos y las realidades de las sociedades latinoamericanas.

[40] La subjetividad es una categoría muy amplia que se puede abordar de múltiples maneras (memoria vivida, heredera de la memoria social, militante, víctima o de los vencidos), no obstante, como se trata de un análisis de experiencias pedagógicas docentes, y el foco lo constituyen las trayectorias profesionales de los maestros, la subjetividad en este trabajo hace referencia a la que se ha venido formando en la consolidación de sus trayectorias y cómo esta se constituye en elemento importante a la hora de decidir el tipo de EDH que el docente desarrolla, la subjetividad que motiva las acciones y las decisiones en el ámbito de sus prácticas.

Un ejemplo de ello se puede observar en lo que ha denominado la tensión entre la razón de Estado y la razón de los derechos (De Sousa, 2014). Esta tensión presenta, de forma clara, la situación de la memoria en algunos países de la región que atravesaron por dictaduras militares en la década de 1970 y que avanzaron hacia procesos de democratización; en estos casos es evidente un enfrentamiento entre

> las creencias con los intereses políticos, el derecho internacional con el nacional, los pactos políticos y las luchas sociales, y la normalidad democrática con el Estado de emergencia. Es el reconocimiento o no (y por tanto el castigo o no, y la reparación o no) de las violaciones masivas de los derechos humanos masacres, asesinatos, torturas, desapariciones, confiscaciones, homicidios en general, crímenes contra la humanidad cometidas por Estados de excepción, potencias coloniales o regímenes dictatoriales. Este es el campo de la justicia transicional; de las reparaciones históricas, morales o económicas; del derecho a la verdad y la memoria, al reconocimiento de injusticias odiosas y las correspondientes peticiones de perdón a los colectivos perjudicados; de las amnistías, de la revocación de las amnistías, de las comisiones de la verdad y la reconciliación. (De Sousa, 2014, p.49)

Esa permanente tensión y enfrentamiento entre las organizaciones de víctimas, que no aceptan otra cosa que la verdad y la justicia, y un Estado, que se ve obligado a reconocer sus violaciones a los derechos humanos, se torna en un aspecto poco comprensible en una visión liberal de los derechos; en esa medida, cobra sentido tener una mirada distinta tanto de los DD. HH. como de los procesos de educación contextualizada, ya que la característica de universalidad, propia del discurso de los DD. HH., encuentra muchas contradicciones en las regiones del sur.

En este orden de ideas, contribuir a la consolidación de una visión contrahegemónica de los DD. HH. supone, a la vez, apostar por una EDH igualmente contrahegemónica[41] que se enfoque en la comprensión de las realidades latinoamericanas en lo que respecta a los acontecimientos de la historia reciente, que se caracteriza -como se planteado- por las cruentas dictaduras, los conflictos armados y el desarrollo de

[41] La EDH contrahegemónica, es una denominación que surgió como resultado de las indagaciones y reflexiones del presente estudio, para nombrar una educación en derechos que de relevancia a los siguientes elementos: memoria, la subjetividad, pedagogía critica, alteridad, ciudadanía memorial, entre otros elementos que se amplian en un apartado del capitulo 3.
Importante aclarar que esta noción conceptual, pretende ser un aporte del presente estudio, y tiene como base la denominación que realiza Boaventura de Sousa Santos de unos DD.HH. contrahegemónicos, a lo cual correspondería también una educación del mismo tipo, apropiada para lograr la comprensión de los contextos latinoamericanos en cuanto a EDH se refiere.

democracias fachada, en las que se evidencia la exclusión y la represión como principales acciones del Estado.

Ante esas realidades, la EDH, necesariamente, tiene como componente de primer orden la memoria, dado que gracias a esta se puede ahondar en el pasado y reconstruirlo desde otra perspectiva distinta a la hasta ahora realizada por la historia oficial; escuchando las diversas voces de los sujetos, y sus respectivas subjetividades, que vivieron y actuaron en épocas recientes, puesto que la múltiplicidad de las narraciones se constituye en un aporte para la configuración de una memoria histórica de los pueblos, con un alto contenido de memoria.

En este sentido, la incorporación de las voces de los excluidos a través de testimonios y narrativas biográficas, aporta a la consolidación de nuevos relatos sobre la historia reciente, contribuyendo a la construcción de un futuro con justicia social.

El hecho de acercarse y comprender la memoria, como un campo de disputa, les ofrece a los sujetos la oportunidad de acercarse al pasado y entender, que este es el resultado de la imposición de unas narrativas y discursos dominantes que pueden ser transformados; en esta labor, la pedagogía de la memoria ocupa un lugar preponderante. Al respecto, se hace necesario destacar que la memoria, en este caso, es una

> actividad reflexiva del sujeto en que el recuerdo se evidencia conscientemente desde un presente, un presente inquietante que busca respuestas para configurar un futuro. Que asume la condición vital del sujeto que se entiende a sí mismo "tarea por sí mismo y de sí mismo" que asume su existencia como devenir. Reflexión en que la explicación es complementada por la necesaria comprensión de los actos humanos. (Osorio. y Rubio, G., 2014, s. p.)

En esta dirección, se hace patente una identificación con los planteamientos de la profesora Graciela Rubio, en varias de sus reflexiones y aportes en torno a la memoria, la historia y la pedagogía de la memoria, en el sentido de señalar que no se trata de una memoria que mire al pasado como un tiempo ya cerrado, con el fin de buscar las causas que permitan justificar la situación presente.

Asimismo, para vincular, de forma verdadera, la memoria como actividad reflexiva en la EDH, se requiere de una transformación real de los procesos, las estrategias, la metodología y los objetivos que orientan la enseñanza del pasado reciente. De no darse tal transformación, esto es, si se mantiene una enseñanza que privilegie el discurso y la voz del dominador, que invisibiliza a la mayoría, una mayoría afectada por los procesos de exclusión y represión política, esta enseñanza no tiene ningún sentido y no proporcionará el resultado esperado.

La enseñanza de la historia reciente, en perspectiva crítica, debe propender porque los estudiantes lleguen a una comprensión del pasado como un espacio en el que se han desarrollado luchas entre fuerzas de poder. En dichas disputas, los grupos que se han considerado subalternos han actuado y aportado al desarrollo de los acontecimientos y procesos del pasado. Lo anterior plantea también una visión distinta de ciudadanía a la que sustenta el pensamiento liberal, que se restringe al ejercicio del voto y a la participación de un pequeño sector que apuesta por la perpetuación del *status quo*. Esta nueva ciudadanía corresponde a una ciudadanía memorial que le apunta a fortalecer la solidaridad individual, las prácticas ciudadanas a favor del ejercicio de los derechos humanos y, en definitiva, a la creación de sociedades más justas (Rubio,2007). En palabras de los profesores Jorge Osorio y Graciela Rubio (2014):

> Una ciudadanía memorial debe asumir la responsabilidad social que requiere el reconocimiento de un fondo de experiencia basado en un nosotros para poder avizorar un futuro en unidad. La responsabilidad social implica reconocer la diferencia, hacerse cargo del otro, acogerlo en la memoria para construir un horizonte de espera más humano. Dotar de sentido memorial a la Ciudadanía significa plantear el tema del vínculo. Sólo es posible una ética pública memorial aspirando a construir una comunidad de sentido y de procedimientos para resolver dilemas y conflictos políticos, morales, sociales. Lo anterior implica el reconocimiento del sujeto víctima como ciudadano y de esta manera un sujeto político y sujeto de derechos. En este escenario de EDH propuesta, entonces es fundamental tener en cuenta la emergencia y constitución de subjetividades específicamente de carácter político, aquí la subjetividad política se mueve en forma bidireccional, es elemento y resultado de la EDH y con ello del ejercicio de los derechos humanos. (s. p.)

En este orden de ideas, la EDH que se propone para la historia reciente es una educación política, en cuanto intenta formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad en una más justa y democrática, en la que los DD.HH. sean parte integral de la cultura ciudadana. Todo ello se viene visibilizando en las acciones concretas de las asociaciones de víctimas, en la medida en que han logrado posicionar sus testimonios y, con ello, aportar a la consolidación de una memoria que da cuenta de las vulneraciones de los derechos humanos. Estas asociaciones, al mismo tiempo, a través del trabajo político, se han instituido en defensoras y promotoras de los DD. HH. De esta forma, se puede ver cómo los procesos de EDH, necesariamente, se relacionan con los aconteceres sociales y políticos, para que puedan responder a unas necesidades éticas, pedagógicas y políticas.

Ahora bien, este trabajo investigativo ha asumido como lapso temporal el periodo comprendido entre 2005 y 2015; esta definición está motivada por dos razones fundamentales: la primera tiene que ver con

el hecho de que en 2005 se lanza, a nivel mundial, el PLANEDH (Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos), y a nivel distrital (ciudad de Bogotá) se emitió el Decreto 024 de 2005 que reglamenta la cátedra de Derechos Humanos; la segunda, porque en el año 2015 se concretan, en Colombia, los diálogos de paz con las FARC, razón por la cual toma fuerza la educación para los derechos humanos y la paz; situación está que lleva a que el Ministerio de Educación Nacional expida el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la cátedra para la paz en todas las instituciones educativas del país.

En el caso de Chile, el corte temporal está relacionado con los Informes de Verdad. Al respecto, como se ha planteado, la Comisión Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura (Comisión Valech 2004) pone en evidencia el lugar de los Derechos Humanos y la EDH en los procesos de democratización y, con ello, la necesidad de tener verdad, justicia y restitución de los derechos de las víctimas del terrorismo de Estado durante el período de la Dictadura cívico militar, en cabeza del general Augusto Pinochet (1973-1990). Para el año 2015, el gobierno chileno le da un nuevo impulso a la EDH; si bien esta ya se había incluido en el currículo, ahora se le imprime más relevancia mediante el lanzamiento del Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, se puede establecer la necesidad y la pertinencia de asumir la categoría de tiempo reciente y los hitos más relevantes de la historia reciente de los países objeto de este estudio, para poder analizar la constitución de las subjetividades de estos países. Ello con el fin de indagar sobre la constitución de las subjetividades de los docentes, en el contexto de la violencia política, producto del conflicto social armado en Colombia y el proceso de democratización en Chile, y la manera cómo dicho contexto impacta en, y contribuye a, la consolidación de las trayectorias y las prácticas docentes de los sujetos educadores en/para los DD. HH.

En concordancia con lo anterior, el estudio pretende elaborar las trayectorias profesionales de cuatro docentes de Chile(2) y de Colombia (2), que hubiesen liderado proyectos de EDH y memoria desde la enseñanza de la historia reciente, con el fin de establecer relaciones entre el despliegue de las subjetividades políticas y los pasados traumáticos de cada uno de los países en los cuales se desarrollan las propuestas de enseñanza.

Lo cual requiere de una revisión documental de la historia reciente de Chile y Colombia durante el corte temporal mencionado (2005-2015), la elaboración e implementación de políticas públicas de memoria, y la consolidación de la EDH en América Latina, todo ello, como insumo para la elaboración y análisis de las trayectorias y las prácticas de enseñanza.

Lo expuesto lleva a formular estos interrogantes que han orientado la investigación:

- ¿Qué relaciones se pueden identificar entre la subjetividad política de cuatro maestros de educación secundaria de Chile y Colombia, y la integración de la Educación en Derechos Humanos y la memoria en las prácticas docentes desplegadas en sus trayectorias profesionales?
- ¿Qué vínculos y tramas se identifican entre los pasados traumáticos de los países, la consolidación de las trayectorias profesionales y las prácticas de enseñanza en EDH y memoria de estos docentes?
- ¿Qué aproximaciones teóricas y qué valoraciones sobre la EDH y el trabajo sobre la memoria se presentan en las orientaciones de la práctica educativa de estos docentes?
- ¿Qué articulaciones se establecen entre la EDH, el trabajo de memoria y la enseñanza del pasado reciente, en las prácticas de los cuatro docentes?

2.3. Objetivos de investigación

2.3.1. Objetivo general

- ✓ Analizar las relaciones entre la subjetividad política de cuatro docentes de educación secundaria de Chile y Colombia, y la integración de la Educación en Derechos Humanos y la memoria en sus prácticas docentes, desplegadas en sus trayectorias profesionales.

2.3.2. Objetivos específicos

- ✓ Analizar los vínculos y las tramas que se identifican entre los pasados traumáticos de los países, así como la consolidación de las trayectorias profesionales y las prácticas de enseñanza en EDH y memoria de los cuatro docentes.
- ✓ Analizar qué aproximaciones teóricas y qué valoraciones sobre la EDH y el trabajo sobre la memoria se presentan en las orientaciones de la práctica educativa de estos docentes.
- ✓ Analizar las articulaciones que se presentan entre la EDH, el trabajo sobre la memoria y la enseñanza del pasado reciente, en las prácticas docentes de los cuatro maestros.

2.4. Antecedentes Investigativos

El campo de la Educación en derechos humanos es de reciente interés investigativo en Colombia, sin embargo, se puede encontrar bastante producción académica en algunas universidades tanto en pregrado como en posgrado. Razón por la cual se identifican numerosos trabajos de grado que, bajo el título de educación en derechos humanos, dan cuenta de asuntos que van desde la clasificación de los derechos humanos hasta el análisis de experiencias educativas que abordan aspectos teóricos de los derechos

humanos, casos específicos de vulneración de estos en el escenario escolar, local y nacional, en los ámbitos social, cultural y político. Trabajos que tienen en común el hecho de relacionar los derechos humanos con la ética, la ciudadanía, la política y la discusión teórica dentro de la configuración de la EDH como campo de acción e investigación.

La presente investigación tiene como foco la Educación en Derechos Humanos (EDH), de ahí que tanto en los antecedentes como en la elaboración teórica se ubica esta categoría y su relación con la memoria y la subjetividad política. En este orden de ideas, es importante tener en cuenta algunas de los vínculos que se establecen entre estas categorías, tal y como se planteó en apartados atrás, con el propósito de establecer un diálogo entre el campo educativo y el desarrollo histórico y político en la historia reciente los países estudiados, así como las posibles relaciones de estos procesos, con la consolidación de las trayectorias de vida de maestros como sujetos políticos, promotores y formadores en EDH.

La revisión bibliográfica que se presenta a continuación da cuenta de trabajos de investigación de educación superior, por lo tanto, se incluyen trabajos de pregrado, maestría y doctorado de programas ofrecidos por la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Los Andes. Asimismo, se han consultado algunos repositorios de universidades de España y Perú y de las revistas de la Universidad Pedagógica Nacional (Pedagogía y Saberes, Revista Colombiana de Educación y la Revista Folios) todos en el período 2004-2017. La revisión se realizó con base en las categorías sobre las cuales gira el proyecto de investigación, con el objetivo de indagar sobre qué tanto se han investigado las relaciones que se establecen entre las categorías mencionadas, así como las tendencias teóricas y metodológicas que se pueden evidenciar, los puntos en común con la presente investigación y, por supuesto, identificar avances y vacíos en los estudios objeto de análisis.

2.4.1. Educación en/para los Derechos Humanos

Al realizar la revisión de investigaciones cuyo centro de interés y análisis es la EDH, se pudo encontrar que aún no es clara la delimitación epistemológica de esta categoría, pues se suele confundir con nociones como la educación como derecho o derecho a la educación; es más, en algunas investigaciones, especialmente de pregrado y maestría, estas se usan de forma indiscriminada dentro del mismo texto. Lo anterior nos indica que la construcción epistemológica sobre la EDH es reciente (se ubica en el año 2004 con la promulgación del decenio de los derechos humanos, en la que adquiere valor la educación como forma de promover los DD. HH.). No obstante, cabe señalar que el primero de los trabajos que se revisó ubica la EDH como un campo en emergencia, es de 2010, de la autoría de Orlando Espinel. Ahora bien,

sobre la categoría EDH se presenta un total de siete trabajos, de los cuales cinco (Álvarez, 2012; Espinel, 2010; Giménez, 2013; Rodríguez, 2015 y Sánchez, 2012) realizan un análisis de experiencias educativas que se adelantaron en instituciones escolares, en distintos niveles educativos. De estas experiencias se pudo establecer que tienen en común el asumir que la EDH es un campo del saber de reciente configuración tanto en Colombia como en América Latina y que es la respuesta a una situación histórico-política de fuertes vulneraciones a los derechos humanos, suscitadas por eventos de violencia política y dictaduras. De otro lado, también coinciden en el hecho de señalar que la EDH puede ser abordada desde distintos enfoques, entre los que se destacan dos en particular: el que Sacavino (2012) ha denominado como "la educación en/para los derechos humanos en los instrumentos internacionales" (p. 61), y el enfoque crítico que aboga por la formación del sujeto político como fundamento de la EDH, desarrollado por Espinel (2010).

Un tercer aspecto en el que coinciden los estudios corresponde a las fuertes tensiones que se identifican en la EDH como campo de saber y disputa política. Finalmente, los autores referenciados consideran que la EDH se ubica al margen del currículo oficial de las instituciones educativas, que es una apuesta personal de ciertos docentes y que existe una brecha entre las políticas públicas sobre la EDH y la realidad educativa.

En las investigaciones analizadas podemos identificar estas tendencias:

1. Indagación sobre la construcción del campo del saber y la categoría EDH. Al respecto, las investigaciones de Sacavino (2012), Espinel (2011) y Sánchez (2012) plantean que la EDH es un campo de saber de reciente configuración que encierra fuertes tensiones y disputas de carácter político, cuya emergencia se data a partir de la década de 1990.
2. La EDH desde una perspectiva crítica se enfoca hacia la formación de sujetos políticos transformadores de sus realidades (Espinel, 2010; Giménez, 2013; Álvarez, 2012; Rodríguez, 2015).
3. La EDH como una apuesta personal de un reducido grupo de docentes, especialmente adscritos al área de ciencias sociales (Álvarez, 2013 y Giménez, 2013).

Entre los referentes teóricos más utilizados en las investigaciones se pueden distinguir tres grupos: en primer lugar, se puede ubicar lo que se conoce en la literatura como la EDH desde los instrumentos internacionales; los referentes teóricos en este caso son autores como Tibbitts (2002) y Mujica (2002), que asientan sus planteamientos en el sistema internacional de los DD. HH., los Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), así como en protocolos y convenciones. El trabajo, desde esta perspectiva, se orienta hacia la promoción de los Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), al igual que el conocimiento de la legislación propuesta por el Sistema Internacional de los DD.

HH. Los autores citados sitúan el surgimiento del campo de la EDH, en Colombia y América Latina, a partir de la década de 1990, con el fin de la guerra fría. En esta orientación teórica se concibe la labor formativa como un ejercicio memorístico y carente de una perspectiva crítica, por cuanto se centra básicamente en conocer tratados, protocolos y declaraciones, sin tener en cuenta las necesidades del contexto.

En segundo lugar, se ubica la perspectiva crítica que se fundamenta en los planteamientos de Sousa (2009, 2014), Magendzo (2001, 2008) y Freire (1994, 1997). Esta orientación crítica centra su ejercicio pedagógico en la formación de sujetos políticos empoderados, que conocen su contexto social y están dispuestos a impulsar transformaciones sociales. Así las cosas, el sentido y propósito de la educación en derechos humanos apunta al desarrollo de una conciencia crítica y la promoción de la acción social para superar las estructuras de opresión. En esta concepción se considera que la EDH proporciona herramientas para el empoderamiento, la vez que propone un aprendizaje igualitario, autosuficiente, que resignifique la dignidad de la persona en contextos de exclusión, propiciando así una transformación del entorno.

De otro lado, la metodología que se ha utilizado en los estudios ha sido variopinta, sin embargo, todos se inscriben en la investigación cualitativa, en la que se destacan los estudios de caso, el análisis de experiencias pedagógicas, el enfoque antropológico y el método arqueológico genealógico. Esta diversidad metodológica deja entrever que la EDH se está estudiando desde diversos campos disciplinares y se está abordando con distintos diseños metodológicos.

Los documentos revisados dan cuenta de un avance en la discusión académica en torno a la EDH, lo cual aporta a la consolidación de un campo de estudio en permanente tensión y constante disputa entre actores sociales, políticos y académicos. No obstante, en los trabajos se evidencia un vacío en lo que respecta a la relación explicita entre la EDH, el pasado reciente, la memoria social, la subjetividad y la ciudadanía. Estos aspectos son de gran relevancia e interés para esta investigación, en la medida en que guardan una estrecha relación y tensión en contextos afectados por la violencia política y las restricciones al ejercicio de la ciudadanía.

Otro aspecto que se evidenció en la revisión de los trabajos sobre la EDH está relacionado con la preocupación de los maestros por formular y llevar a cabo propuestas enfocadas a la educación en derechos humanos desde una amplia variedad de asuntos. Con ello buscan algún tipo de verbalización de las problemáticas que se presentan en los distintos contextos y, de esta forma, el planteamiento de alternativas de comprensión y transformación de los sujetos y de los contextos mediante el acercamiento a los derechos humanos. Empero, se hace necesario señalar que, a pesar de existir políticas públicas que establecen la EDH en las instituciones escolares, el cumplimiento de estas no se hace efectivo, ya que no

se evidencia una verdadera integración de los DD. HH. a los currículos ni una transversalización de los mismos. Esta realidad permite concluir, una vez más, que las experiencias son de carácter aislado y obedecen a intereses individuales o de pequeños grupos.

En los trabajos analizados no se encuentra ninguno que considere la EDH desde el pasado reciente en forma explicita y ubique la memoria como elemento central del proceso formativo en DD.HH., lo cual permite inferir que esta pespectiva ha sido poco explorada. Lo anterior, puede obedecer a la situación de violencia política latente y al interés del Estado por mantener en silencio los episodios que han producido un amplio número de víctimas.

Si bien algunos de los trabajos se autodenominan críticos y se centran en la formación de sujetos políticos y de derechos, no consideran de forma explícita la subjetividad o la ciudadanía como elementos claves en el desarrollo de ese enfoque crítico. Por lo tanto, las investigaciones analizadas se acercan parcialmente al interés y objetivo de esta investigación en lo que respecta a las categorías y al enfoque de la EDH. Es interesante encontrar que en los documentos analizados se da cuenta del hecho de que, aunque desde la esfera gubernamental y el sector educativo existen lineamientos de política pública que ubican la necesidad de formar en derechos humanos, no existe un desarrollo riguroso de un PLANEDH, sino que dicha formación se supedita a intereses políticos y pedagógicos de unos pocos maestros.

2.4.2. Memoria y Derechos Humanos

El tema de la memoria se ha venido posicionando en el campo investigativo en la última década desde diversas perspectivas. En este sentido es importante destacar que se puede encontrar una numerosa y variada producción académica al respecto; sin embargo, en este apartado se presentarán sólo trabajos que aportan a la consolidación de esta investigación. A continuación, se desglosan los análisis, los resultados y las conclusiones de distintos estudios.

En primer lugar, el trabajo de Jiménez et al. (2012) corresponde a un Estado del arte, razón por la cual presenta libros, artículos, capítulos de libros y experiencias pedagógicas (desarrolladas en la educación superior, secundaria y primaria), en los que se da cuenta del interés, desde 2010, por la investigación en el campo de la memoria ligada a los sucesos del conflicto armado; interés que ya tenía unos antecedentes en el marco de la historia oral y barrial.

Además de este Estado del arte, se ubicaron varios trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado de distintas universidades que muestran el posicionamiento del tema en el ámbito académico; estos estudios se referencian teniendo en cuenta tres líneas marcadas de investigación y reflexión.

En las investigaciones revisadas se han identificado varias tendencias. La primera se centra en la relación que se establece entre memoria e historia del pasado reciente. En este caso se asume que la memoria es de gran importancia en el proceso de interpretación, comprensión y reflexión sobre los pasados traumáticos. En estos trabajos, la memoria, desde una perspectiva reflexiva, se constituye en un elemento fundamental para entender y resolver los problemas del pasado de cara a la consolidación de un futuro mejor con justicia social y pleno ejercicio de los derechos y la ciudadanía. Entonces, la memoria es valiosa en la búsqueda de la verdad, al igual que en la toma de conciencia frente a pasados traumáticos marcados por dictaduras y por conflictos armados prolongados, que han dejado como consecuencia la vulneración de los derechos humanos. En este sentido se plantea abordar la memoria y la EDH como posibilidad para comprender el pasado reciente y aportar a la construcción de un futuro mejor. Así, se considera que la formación de sujetos políticos empoderados, esto es, que estén en condiciones de exigir sus derechos y los de sus comunidades, sí es posible, si se asume como aspecto fundamental la pedagogía de la memoria.

Los autores que se ubican en este grupo plantean las tensiones entre historia y memoria, debido a que cada una de ellas corresponde a un régimen de historicidad distinta. Por esta razón, no es adecuado pretender asimilar la una con la otra, lo que sí es claro es que en tiempos recientes, por la efervescencia de los acontecimientos, no es conveniente considerar que la historia ha dicho la última palabra, pues es un pasado todavía vivo en el cual se puede intervenir a través de la memoria (Rubio, 2010; Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015; Herrera y Pertuz, 2016).

Una segunda tendencia es la relacionada con la pedagogía de la memoria. En esta línea de trabajo se ubican las investigaciones de Rubio (2010), Rincón (2016), Ayllón (2012), Antequera (2011), Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2015), Herrera y Pertuz (2016), García, et al. (2015). Estos autores plantean que, para llegar a la comprensión y la transformación de los pasados traumáticos, la pedagogía de la memoria se constituye en un camino superlativo. En consecuencia, asumen esta pedagogía como una opción que permite, a través de las narrativas sobre estas realidades traumáticas, identificar procesos que faciliten abrir las puertas del dolor en el presente con el fin de reconfigurar el futuro; esto implica reconstituir y validar una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde un dolor impotente, sino desde uno proyectivo que aspira a la reparación integral y al derecho fundamental a la existencia que, como el deseo a la memoria, se fundamente en “una consideración humana y temporalizada del sujeto constructor de significados con otros, pueda facilitar los espacios para expresar las configuraciones de las identidades en devenir, devenir humano y justo como memoria cultural y memoria comunicativa” (Osorio y Rubio, 2006).

Aunque existen interesantes reflexiones y construcciones epistemológicas sobre la pedagogía de la memoria, cabe señalar que aún falta mucho camino por recorrer en este campo, en la medida en que, si bien es cierto que dicha pedagogía se ubica dentro de la política pública de los distintos países como estrategia para la tramitación del pasado, no forma parte de los planes de estudio y de los currículos escolares, sino que se circunscribe, en el mayor de los casos, a iniciativas de carácter individual.

Un tercer grupo de documentos plantean propuestas de enseñanza de la historia reciente desde la pedagogía de la memoria; forman parte de este grupo los trabajos de Rincón (2016), Ayllón (2012), Ortega et al. (2015), García et al. (2015), Herrera y Pertuz (2016). En estos casos se plantean propuestas de pedagogía para diferentes niveles educativos, en los que las narrativas se constituyen en una importante estrategia. También ponen en evidencia el hecho de que la pedagogía de la memoria se puede implementar desde diversas áreas del saber, como la literatura (García, et al., 2015) y el arte (Herrera y Pertuz, 2016). En este orden de ideas, la historia reciente y la comprensión del conflicto armado es asunto de todos, por tanto, no es tarea exclusiva de la historia y de las ciencias sociales. Estas propuestas se enfocan en el abordaje de la memoria como sentido ético y político, en tanto consideran que la pedagogía de la memoria se tiene que enfocar hacia el logro de la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas. En esa medida, consideran que la pedagogía de la memoria es, al mismo tiempo, una pedagogía de la alteridad, de la acogida y del reconocimiento del otro, en tanto otro. Las propuestas pedagógicas tienen como objeto la comprensión y reflexión sobre el conflicto armado interno colombiano, destacando la emergencia del sujeto víctima como un sujeto que encarna la resistencia y se encauza hacia la exigibilidad de sus derechos.

Un cuarto grupo de trabajos se orienta hacia el análisis de experiencias pedagógicas centradas en la pedagogía de la memoria. En esta dirección, Rincón (2016), Ayllón (2012) y Bermeo (2015) analizan experiencias de educación básica en contextos afectados por el conflicto en escuelas de Colombia y de Perú. Los autores adelantan análisis sobre la relación entre violencia, memoria, derechos humanos y enseñanza de la historia reciente. Este análisis les permite establecer que el desarrollo de la EDH debe estar directamente vinculado con la lectura del contexto e involucrar, además a los estudiantes. Estos participantes, a través de las narrativas testimoniales, contribuyen al surgimiento de memorias que aportan a la comprensión del pasado reciente y de la vulneración de los derechos humanos; asimismo, se sienten sujetos que han sido partícipes de las dinámicas sociales y políticas que se indagan en la escuela.

Estas investigaciones permiten conocer cómo los maestros, comprometidos con los procesos de enseñanza contextualizada, involucran a sus estudiantes en el estudio y la comprensión de sus contextos

afectados por el conflicto armado y la violencia política. Con estos procesos han logrado la concientización y la construcción de ciudadanía, al hacer sentir a niños y jóvenes como parte de esos acontecimientos históricos marcados por el conflicto, pero también como artífices de un futuro diferente. De esta forma, estos procesos de enseñanza se constituyen en un ejercicio de EDH, fundamentada en la memoria, a través de la pedagogía de la memoria.

El documento de Bermeo (2015) también es un análisis de una propuesta de enseñanza que involucra la memoria con estudiantes de secundaria. Este trabajo presenta una perspectiva distinta a las anteriores, dado que el autor considera que es poco acertado realizar el ejercicio de memoria en situación de conflicto armado, ya que "cada situación de violencia hace más difícil el olvido y con ello la posibilidad de perdón" (p. 40), además, porque la complejidad de los procesos de violencia que ha vivido y sigue viviendo el país, imposibilitan tener una memoria, incluso desde lo individual. Aquí se puede notar una postura escéptica hacia la posibilidad de recurrir a la pedagogía de la memoria como herramienta para construir una cultura de paz y comprensión de los pasados recientes, signados por el conflicto y la exclusión política.

Ahora bien, la metodología implementada en las investigaciones citadas es cualitativa desde el paradigma interpretativo y descriptivo, en las que se utiliza ya sea el método biográfico narrativo o el estudio de caso.

Con respecto a las relaciones entre las categorías se encuentra que todas las investigaciones establecen nexos y relaciones entre memoria y derechos humanos. Esto les permite plantear que en los conflictos de carácter político se ven afectados los derechos humanos de la población, y que los trabajos de la memoria contribuyen al esclarecimiento de la verdad y a la lucha política por el restablecimiento de los derechos humanos. Aunque no se explicita el hecho de que los trabajos pedagógicos, sustentados en la memoria y la pedagogía de la memoria, se constituyen también en procesos de EDH, se esbozan algunas ideas al respecto, especialmente en los trabajos de Piedad Ortega (2015, 2017).

En cuanto a la categoría de subjetividad, los autores abordados encuentran relaciones entre memoria, derechos humanos y subjetividad, no obstante, en la mayoría de los casos no centran sus reflexiones en esta relación, la mayoría hace referencia a la forma como la violencia política afecta a los sujetos y en extensión a los derechos humanos sin ahondar en el asunto; excepto Herrera y Pertuz (2016) y Herrera, et al. (2013), quienes, desde un análisis centrado en la cultura política, la memoria y la formación, plantean debates sobre la subjetividad en estrecha relación con la memoria.

Los referentes teóricos más utilizados en estas investigaciones son: Ricoeur (2001), Halbwachs (2004), Jelin (2000, 2004), Rodríguez (2009), Herrera (2009), Bárcena y Melich (2000), Giroux (2003), Benjamín (1970), Todorov (2011), Florescano (2012) y Norá (1984).

La memoria, como campo de investigación y campo epistemológico, se encuentra consolidado y cuenta con líneas de investigación sólidas con amplia producción académica. La pedagogía de la memoria, por su parte, es un campo en emergencia, por lo menos en Colombia; aquí se destacan los trabajos elaborados en la Universidad Pedagógica Nacional por el Grupo de Cultura Política. En Chile, entre tanto, se destacan los aportes de la profesora Graciela Rubio de la Universidad de Valparaíso. Si bien es cierto que se ha dado investigación sobre este campo en las universidades (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital, Universidad de Los Andes y Pontificia Universidad Javeriana) y en institutos como el IPAZUD (Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano), el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico), así como en el Centro Nacional de Memoria Histórica, estas investigaciones no llegan aún al ámbito escolar. En esta medida, se evidencia una distancia entre la producción académica y los procesos de enseñanza.

La pedagogía de la memoria se ha podido consolidar y sigue siendo iniciativa de un reducido número de instituciones y de docentes, a pesar se hallarse contemplada en las políticas públicas de memoria (Ley 795 de 2005 o Ley de Justicia y Paz, y la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras).

Entre las investigaciones sobre la memoria, pedagogía de la memoria y su relación con la enseñanza de la historia reciente, Ortega (2015, 2017) documenta experiencias en el escenario escolar, no obstante, ninguna de ellas tiene en cuenta la interacción de las cuatro categorías que propone esta investigación.

2.4.3. Subjetividad y Memoria

El concepto de subjetividad surge y se desarrolla esencialmente en la filosofía y en la psicología, pero con el tiempo se convierte en elemento fundamental en los procesos sociales, políticos y culturales. Esto lleva a que se torne en elemento de interés investigativo de las ciencias sociales y humanas, al punto de considerarla de gran relevancia al momento de comprender los diversos fenómenos. A partir del siglo XX, la subjetividad cobra importancia en el campo investigativo en diversos escenarios como el escolar, el social, el político y el cultural.

Por lo anterior, es evidente la proliferación de artículos e investigaciones en las que la subjetividad hace parte de las categorías de análisis y del método de investigación. En este caso, se hace alusión a ocho investigaciones que permiten dar cuenta de la manera como se articula la subjetividad en los diversos escenarios de investigación.

Algunas investigaciones se enfocan hacia el análisis de la constitución de subjetividades en el ámbito escolar, entre ellas las de Ruiz (2013), Escobar et al. (2015), Barragán (2015) y Palacios (2015). Estos estudios relacionan la configuración de la subjetividad escolar en relación directa con el poder, la imposición y la dominación de los sujetos involucrados. A partir de ello, establecen claras relaciones entre saber y poder en un ejercicio de subjetivación que conduce a la normalización y la reproducción; esto se constituye, en el mayor de los casos, en manifestaciones de violencia y, en algunos otros, se direcciona hacia la participación y el ejercicio de los derechos humanos.

Los desarrollos más importantes sobre la subjetividad escolar los ha adelantado el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE); asimismo, la Universidad de Manizales y el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Francisco José de Caldas (DIE) han adelantado investigación al respecto. La educación vista como una función social, institucionalizada por el Estado como función pública, nos ubica en el terreno propio de la escuela. Esta función tiene de entrada un claro contenido subjetivizador de los seres humanos en el entorno de una sociedad específica, pues sus propósitos están relacionados con la guía y aconductamiento de los niños y jóvenes. Así, la pedagogía se erige como la ciencia de esta subjetivación dado que es la que enseña y forma en valores y saberes, en conocimientos socialmente útiles, en disposiciones político-ciudadanas.

A pesar de los dispositivos de que dispone la escuela y las relaciones poder-saber, se encuentra que se hace posible, a través de los procesos formativos de ciertos docentes, la configuración de la subjetividad política como una forma particular de subjetividad, la cual:

> no solo se vincula con las formas de gobierno, sino que atraviesa los ámbitos de la vida cotidiana, lo cual posibilita a los sujetos una acción reflexiva que conlleve a comprender el orden social de la colectividad y el ejercicio de la política, este proceso de transformación que implica autoconciencia y autoconocimiento del rol que se desempeña como miembro de una sociedad, conlleva a una participación desde el lugar de un agente dinamizador y transformador. (Ruiz, 2013, p. 40)

Estos procesos de configuración de la subjetividad en la escuela son procesos de subjetivación, en tanto hacen parte de la sociedad del control y la configuración de sujetos funcionales.

Otro grupo de trabajos se enfocan hacia la emergencia de las subjetividades en contexto de vulneración de los derechos humanos, esto es, en escenarios marcados por el conflicto interno. Aquí ubicamos las investigaciones de Terryl (2016), Avella (2016), Peña (2016) y Díaz (2012). Estos trabajos se enfocan en el estudio de la composición de subjetividades políticas en escenarios afectados por el conflicto. Es variado

el interés dentro de este mismo campo, pues va desde indagar la configuración de la propia subjetividad, en calidad de victima (Peña, 2016), hasta la indagación con respecto del surgimiento de las subjetividades de otros sujetos en particular (Terryl, 2016) y de un conglomerado social en un territorio particular. Para Avella (2016), la subjetividad es asumida como:

> Un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de los cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas desdelos cuáles los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (p. 8)

En este sentido, la noción de sujeto no aparece como algo dado sino como ser constitutivamente incompleto, modelado por el lenguaje, cuya dimensión existencial es dialógica y abierta a (y construida por) un Otro: un otro que puede ser tanto el tú de la interlocución como la otredad misma del lenguaje; aquí se presenta también la idea de un Otro como diferencia radical. En otras palabras, el sujeto se configura a través de la multiplicidad de experiencias insertas, a su vez, en espacios sociales heterogéneos con la marca particular de ser responsable de su propia vida, de sacar de ella lo mejor, de tener una historia, de ser "protagonista" de sí mismo (Peña, 2016). En esta relación entre el sujeto y su lenguaje, emerge la fuerza de la resistencia:

> Sin esta fuerza, los resultados quedarían atrapados en lo previsible, y entonces el efecto interpelativo dependería estrictamente por un lado de la autorización con que cuenta quien actúa, así como de la conveniencia de la acción realizada, conforme con la situación que lo configura. (Avella, 2016, p. 69)

Además de lenguaje, el sujeto tiene una forma corpórea que también ocupa un lugar destacado en la configuración de subjetividades, ya que en cada situación y acción, tanto individual como colectiva, el cuerpo está ahí: siente, actúa y resiste. Para Díaz (2012), el cuerpo ocupa un lugar destacado en la emergencia de la subjetividad, de ahí que la denomine como subjetividad política encorpada:

> La Subjetividad política encorpada, visibiliza la existencia del cuerpo como elemento central en la emergencia de la subjetividad, que no es autónoma y metafísica, sino que esta interrelacionada con dimensiones biológicas, una de cuyas expresiones es la psique y ambas tienen asidero en el cuerpo; la subjetividad política se despliega en acciones, si la subjetividad es reflexividad del sujeto sobre sí mismo y sus acciones, la subjetividad política no se puede quedar sólo en ello, por lo que se lleva al plano de la realidad mediante acciones específicas que se realizan en el ámbito tensional de la

política y lo político; los dolores que se forjan en la subjetividad política cuando esta emerge en contextos de conflicto armado, permite reconocer la particularidad de la subjetividad política y como ésta cuando se despliega en ámbitos sociopolíticos de autoritarismo, dictadura, conflicto armado o guerra, se expresa mediante trazos que dan cuenta de esos ámbitos. (p. 98)

De acuerdo con lo que se ha venido planteando, se puede establecer que todas las investigaciones revisadas consideran, en términos generales, que la categoría subjetividad se puede entender como un sistema complejo, constituido por el sujeto que incorpora elementos simbólicos, sociales, culturales e históricos, resignificados desde la experiencia particular de cada quien, y como un sistema arraigado en el cuerpo, móvil y susceptible de cambio (Muñoz, 1996). También se encontró que la subjetividad se relaciona estrechamente con otras categorías como cultura política, socialización política, identidad, memoria y derechos humanos, las cuales posibilitan comprender la emergencia de las subjetividades en espacios y tiempos concretos.

La metodología que se empleó en los trabajos revisados es variada, de tal forma que se encuentra modalidad mixta (Escobar et al., 2015 y Palacios, 2015), estudio de caso (Barragán, 2015), investigación biográfico-narrativo (Peña, 2016 Terryl, 2016 y Díaz, 2012), etnografía (Ruiz, 2013) y hermenéutica (Avella, 2016).

En lo que respecta a la relación entre categorías, se encuentra que memoria, subjetividad y ciudadanía se entretejen y contribuyen, en gran medida, a la consolidación de sujetos políticos en el marco de un conflicto político. De esta manera, la subjetividad, y la subjetividad política en particular, se constituye en elemento fundamental en el proceso de configuración del pasado reciente atravesado por conflictos políticos; en este pasado se dan cita las memorias y con ellas la configuración y el despliegue de subjetividades que representan las acciones y posiciones de los sujetos en épocas y contextos determinados; sujetos que luchan por ser visibilizados y, de esta manera, lograr una participación real en pro de una ciudadanía real.

En este orden de ideas, ratificamos la necesidad de valorar y considerar la subjetividad como elemento importante a la hora de pensar una EDH en la historia reciente en nuestra América.

Los referentes teóricos más destacados son Ricoeur (1996), Arfuch (2005), Zemelman (2010), Najmanovich (2001), González Rey (2002), Touraine & Khosrokhavar (2002), Cubides (2007), Castoriadis (1997, 1998, 2000, 2001, 2003, 2004), Lacan (1998), de Austin (1957) y Butler (1997, 2007b). Estos referentes permiten comparar las diversas conceptualizaciones sobre la categoría subjetividad.

La subjetividad como campo de investigación y campo epistemológico se halla consolidado en las

diversas disciplinas, de igual manera posibilita establecer relaciones interdisciplinares y cuenta con enfoques de investigación sólidos con amplia producción intelectual. Por un lado, encontramos los planteamientos de Castoriadis para quien la realidad no la reproducimos tal cual, sino que constantemente la inventamos, atendiendo a dos procesos:

> El imaginario social que es característico de la sociedad en su conjunto, presentándose como lo instituido, lo dado; y la imaginación, que corresponde a una cualidad propia del sujeto y que emerge en tensión con aquel, como lo instituyente, la novedad, el acontecimiento. (Díaz, 2012, p. 14)

Por otro lado, se encuentra González Rey, quien desde una perspectiva histórico-cultural plantea la

> diferencia entre subjetividad individual y subjetividad social sin reconocer la subjetivad política a la que asume como expresión de ésta. Ahora, la diferenciación que realiza no es para presentar una dualidad, pues es claro que ambas son un desdoblamiento de la subjetividad y que no se constituyen independientemente. (Díaz, 2012, p.16).

En la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad de Manizales es notorio el interés investigativo en el campo de la subjetividad, reflejado en líneas de investigación consolidadas con numerosas publicaciones (libros, artículos e informes de investigación).

Para concluir este apartado, es importante mencionar que, aunque la subjetividad ha venido consolidándose epistemológicamente desde la modernidad, se hace relevante en el pasado reciente marcado por la violencia política y la exclusión, dado que, desde las investigaciones en el campo de las memorias, se hace fundamental el acercamiento a la emergencia de subjetividades que brindan elementos de análisis y comprensión del presente desde diversas disciplinas académicas.

Además de lo anterior, vale la pena señalar que, para esta investigación, el concepto de subjetividad política encorpada es relevante, en la medida en que el cuerpo es un elemento indispensable en la configuración de la subjetividad en todo momento, pero en mayor medida en contextos en los que el dolor ha moldeado, una y otra vez, la corporeidad de los sujetos, tanto en el sentido individual como en el colectivo. También es importante cuando se trata de la subjetividad del maestro, pues el cuerpo se constituye en otro recurso más dentro del proceso formativo.

Sin embargo, se encuentra que en los trabajos que se han adelantado sobre las categorías de EDH, memoria y subjetividad, no son explícitos en cuanto a la relación memoria y la subjetividad como elementos relevantes en los procesos de EDH, aunque tienden algunos puentes entre estas categorías, los análisis optan por centrarse en una sola de ellas.

Si bien es cierto que, se halla una amplia producción investigativa alrededor de la memoria y la

subjetividad, en su gran mayoría se centran en la memoria recuperada y los procesos de subjetividad que allí se configuran entre los sujetos que recuerdan; por ejemplo, los estudios realizados por la profesora Martha Cecilia Herrera, sobre subjetividad y memoria se enfocan en la formación de subjetividades políticas de las víctimas.

La indagación y reflexión sobre el lugar de las subjetividades políticas y la subjetividad encorpada de los profesores y el despliegue de estas subjetividades en sus prácticas de enseñanza del pasado reciente y la EDH desde la memoria no ha sido objeto de investigación.

CAPÍTULO 3. REFERENTES TEÓRICOS

Esta investigación se sustenta sobre cinco categorias teóricas: Educación en/para los Derechos Humanos (EDH), memoria, subjetividad política, historia del pasado reciente y prácticas de enseñanza[42]; las cuales se constituyen en el soporte para la comprensión, análisis y reflexión que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación y a los eobjetivos formulados.

3.1. Educación en Derechos Humanos (EDH). Una construcción histórica reciente

> La educación en derechos humanos se erige como una de las principales herramientas que tienen tanto las instituciones públicas como la sociedad para caminar hacia una cultura real de vigencia y respeto a los derechos. (Magendzo, 2015, p. 7)

En este apartado se presentarán los planteamientos más relevantes en relación con la configuración de la categoría Educación en Derechos Humanos (EDH). Esta categoría se ha asumido como una construcción histórica, por lo tanto, se mostrarán los aspectos destacados en cada uno de los períodos, a partir de la aparición del concepto en el contexto latinoamericano, específicamente en Chile y Colombia, así como las definiciones más utilizadas desde distintas organizaciones y movimientos involucrados con la defensa y promoción de los DD. HH.; también se enfatizará en la consolidación y avance de la EDH.

Para efectos de esta presentación, en lo atinente a los antecedentes históricos, se ha recurrido al análisis de un corpus documental que da cuenta de los procesos de afianzamiento y desarrollo de la EDH en los dos países en cuestión, tanto desde las políticas públicas como desde las experiencias educativas en escenarios escolares. Finalmente, se pondrá en evidencia cómo se han ido configurando las relaciones entre memoria y EDH a partir de las experiencias históricas ya desarrolladas.

Las Organizaciones que hacen parte del Sistema Internacional de los DD.HH., han venido realizando una ardua labor encaminada a la consolidación y avance de la EDH. Desde la fundación de las Naciones Unidas y la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

[42] Esta categoria se de desarrolla en la segunda parte del documento con el propósito de hacer más evidente la relación de esta con los posicionamientos teóricos de los docentes y el desarrollo de las trayectorias vitales y profesionales.

La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), fundada en 1945, ha llevado a cabo una notoria labor encaminada al fomento de la EDH, mediante la realización de acciones e investigaciones que han contribuido significativamente al avance y desarrollo de esta. Así, en su recomendación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los DD. HH., y las libertades fundamentales emitidas el 19 de noviembre de 1974, destaca la importancia del conocimiento de los derechos y los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones con los otros, y propone una educación que elimine las formas de discriminación y fomente la consolidación de la paz, a la vez que invita a:

> Los Estados Miembros deberían tomar medidas destinadas a lograr que los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada niño, adolescente, joven o adulto, a medida que ésta se desenvuelve aplicando esos principios en la realidad cotidiana de la enseñanza en todos sus grados y en todas sus formas permitiendo así a cada individuo contribuir en lo que a él respecta, a renovar y difundir la educación en el sentido indicado.(Unesco, 1974, título V, numeral 11).

De otro lado, el Congreso Internacional sobre la enseñanza de DD. HH., celebrado en Viena en 1978; el Encuentro en Malta (1987), que generó la recomendación de Malta sobre la enseñanza, documentación e información sobre los DD. HH., el Congreso Internacional sobre Educación para los DD. HH.: la Democracia, reunido en Montreal en 1993, y la 44 reunión de la Conferencia Internacional de Educación, llevada a cabo en 1994, se constituyen en eventos que han aportado elementos al debate sobre el concepto de EDH y el vínculo evidente que existe entre democracia y DD. HH., por un lado, y entre EDH, desarrollo y paz, por el otro (Sacavino, 2012).

Por último, se considera necesario hacer mención la Carta Democrática Interamericana (2001), en la medida en que en esta se reitera la relación entre la educación de calidad con el fortalecimiento de las instituciones democráticas, la institucionalidad política y las organizaciones de la sociedad civil:

> La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos,

> incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías. (Art. 16)

Los anteriores planteamientos, permiten poner de presente que la EDH ha sido centro de interés de las distintas organizaciones que hacen parte del Sistema Internacional de los DD.HH., cuyo trabajo en distintos escenarios sociales y políticos contribuyeron enormemente al posicionamiento de ésta como un movimiento global, que ganó un impulso considerable después del final de la Guerra Fría, a principios de la década de 1990 (Bajaj, 2017), cuando se evidencia la necesidad de hacer de las escuelas escenarios de promoción de la equidad y la paz.

En ese sentido, surgieron distintas ideas y planteamientos acerca de lo que implicaba la EDH, teniendo en cuenta que una de las características relevantes es la contextualización socio política e histórica de los escenarios en los cuales se lleven a cabo los procesos formativos. De este modo, se presenta un consenso entre académicos, miembros de organizaciones sociales y educadores respecto a los componentes centrales que cruzan la categoría conceptual.

En primer lugar, algunos académicos (Flowers, 2003 y Tibbits, 2002) consideran relevante incluir en la EDH tanto contenidos como procesos relacionados con la enseñanza de los derechos humanos. En segundo lugar, gran parte de la literatura producida en el campo de la EDH concuerda en que las metas de esta se enfocan hacia tres componentes: el cognitivo (contenidos), el actitudinal o emotivo (valores / habilidades) y el práctico (acciones) (Tibbits, 2005), Orientaciones (Unesco, 2011).

Los componentes mencionados permiten establecer tres preposiciones al momento de enunciar el concepto: educación **sobre** o **en** derechos humanos, en este caso se hace alusión al componente cognitivo; educación **a través** o **en** los derechos humanos, cuando el centro de interés son los métodos participativos que crean y fortalecen habilidades para la ciudadanía activa; y educación **para** los derechos humanos, aquí se orienta el proceso hacia la acción, fomentando y preparando a los educandos en su capacidad de hablar y de actuar frente a las injusticias (Amnistía Internacional, 2015). En este orden de ideas, este documento asume la EDH con las preposiciones *en/para*.

A partir de lo planteado, se abre el ramillete de posibilidades y perspectivas para la EDH en las diferentes regiones del mundo. Al respecto, según Sacavino (2015), se pueden distinguir al menos dos perspectivas: la que se sustenta en los instrumentos internacionales, es decir, en los avances y logros

jalonados por el Sistema Internacional de los Derechos Humanos, con la ONU y sus agencias a la cabeza; y la que procede de las organizaciones populares regionales y las ONG.

Para el caso de América Latina se destaca la relación entre derechos humanos y los procesos de democratización, posteriores a largos periodos de dictaduras, en los que se evidencia una relación estrecha entre la memoria y la EDH. A lo anterior, se suma una perspectiva de EDH que surge de la educación popular y la teología de la liberación, y que logra importantes aportes a la educación y el respeto por los derechos humanos; esta perspectiva asume como soporte pedagógico, ético y político el pensamiento de Paulo Freire.

Por otro lado, es importante desglosar las acciones políticas implementadas por la ONU y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) encaminadas a la tarea de abordar el asunto de educar para el ejercicio de los DD.HH. Para ello, lanzaron una serie de programas, protocolos e informes que invitaban a los Estados a hacer parte de la tarea de la educación enfocada hacia los derechos humanos, al mismo tiempo que se proponen una serie de definiciones que delimitan el concepto de EDH.

La Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 49/184 de 23 de diciembre de 1994, proclamó que el periodo comprendido entre 1995-2004 sería el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Para llevar a cabo esta tarea, se estableció un plan de acciones y algunas directrices encaminados a elaborar planes nacionales de acción de educación en el ámbito de los derechos humanos, los cuales debían ser liderados por los gobiernos, las asociaciones intergubernamentales y la sociedad civil. Desde allí, la educación en la esfera de los derechos humanos se define como:

> El conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes. Cuyo fin es actuar como una estrategia eficaz en la prevención y la disminución de las violaciones de derechos humanos y a la creación de sociedades libres, justas y pacíficas. (ONU, Asamblea General, 1997, p. 5)

La ejecución de este plan de acción requería que los Estados integrantes de la Asamblea General de las Naciones Unidas se comprometieran a impulsar la elaboración de estrategias enfocadas a la implementación de la capacitación en DD. HH., en pro de la consolidación de una cultura universal de derechos, así como la integración de estos a los sistemas educativos. Continuando con esta labor de

fomento de la educación centrada en los derechos humanos, se realizó una evaluación de la implementación de esta en el año 2000 y se encontró que:

> Las iniciativas tomadas desde el sistema de las Naciones Unidas como desde las entidades nacionales, regionales y locales; así como la supervisión, aplicación y evaluación del Decenio; y los recursos asignados, han resultado insuficientes. Las propuestas de los programas no han calado lo suficiente en las políticas educativas de los diferentes países y en consecuencia no se han implantado en las escuelas. (Ugarte, 2005, p. 125)

Frente a estos resultados, se decide tener en cuenta las recomendaciones generales de la Alta Comisionada de la ONU, que insiste en que la EDH debe estar enfocada, por un lado, a disminuir las violaciones de los derechos humanos en el mundo y, por el otro, a formar defensores de estos. Razón por la cual recomienda "el fomento de métodos pedagógicos participativos que resulten apropiados para la vida de las personas y la promoción de la interacción entre niños de diferentes comunidades" (Ugarte, p. 126). Estas recomendaciones fueron relevantes para la puesta en marcha de una EDH centrada en la responsabilidad y el compromiso tanto personal como social; para ello, se enfocaron todos los esfuerzos hacia la promoción de planes de educación en derechos humanos, los cuales tendrían que ser elaborados por los Estados, quienes brindarán las condiciones para su desarrollo.

Es importante mencionar que esta iniciativa de elaborar los Planes de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) no fue acatada por todos los países; entre tanto, en aquellos en los que se formularon no dieron el resultado esperado, ya que el éxito del proceso dependía de las acciones encaminadas a la formación; en este punto, las familias y los docentes se convirtieron en actores esenciales en la consolidación de hábitos, la formación en valores y el respeto a la dignidad humana. Al asumir estos aspectos como centrales, la EDH dio un giro en el ámbito pedagógico, asumiendo que era,

> necesario que la metodología de la educación en derechos humanos combine la formación teórica y la formación práctica. Formación teórica para reflexionar sobre el fundamento de los derechos humanos y sobre los acontecimientos políticos y sociales para juzgarlos con criterio. Formación práctica para educar el marcado componente actitudinal de este aspecto de la educación. El empleo de métodos dialógicos, tan acertado para desarrollar el razonamiento moral, se ha de completar con otras acciones. (Ugarte, p. 128)

Lo anterior conllevó a que, con la promulgación del Programa Mundial para la EDH, mediante la Resolución 59/113 A del 10 de diciembre de 2004 y su plan de acción para la primera etapa 2005-2007, publicado en 2006, se ampliara la definición de la EDH:

> Puede definirse como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad. (ONU, 2006, p. 1)

Así, las actividades propuestas y desarrolladas deben transmitir los principios fundamentales de los DD.HH., como la igualdad y la no discriminación y, al mismo tiempo, consolidar su interdependencia, indivisibilidad y universalidad. Del mismo modo, esas actividades deben ser de índole práctica y estar encaminadas a establecer una relación entre los DD.HH., y la experiencia de los educandos en sus propios contextos sociales y culturales.

Esta nueva definición tiene en cuenta la evaluación del Decenio, realizada por las Naciones Unidas para la EDH; asimismo, pretende incluir estos procesos formativos al sistema formal de educación, en los niveles de primaria y secundaria. Dicha integración se instaura como alternativa para garantizar procesos de formación continua y permanente que conlleven a que los sujetos tomen conciencia de sus derechos y sean agentes activos de cambio, tal y como se explicita en el punto 1 del Programa Mundial para la EDH:

> La educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En este sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos. (p. 13)

Dentro del avance del Programa Mundial para la EDH, se distinguen cuatro etapas enfocadas a cubrir distintos niveles educativos y escenarios sociales con algunas restricciones en la participación democrática.

La primera etapa (2005-2009), se centró en los niveles de educación primaria y secundaria. La segunda se lanzó para el periodo 2010-2014, esta se orientó hacia la EDH en la educación superior y en los programas de capacitación sobre DD.HH., para educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar, en todos los niveles. La tercera etapa comprendió el periodo 2015-2019 y se enfocó en la promoción de la formación en DD. HH. dirigida a los profesionales de los medios de comunicación y periodistas. Finalmente, la cuarta abarca el periodo 2020-2024 y se concentra en los jóvenes, haciendo especial hincapié en la educación y formación sobre la igualdad, los DD.HH., la no discriminación, la inclusión y el respeto a la diversidad; todo ello con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas.

Como se puede observar, este Programa ha tenido diversas estrategias y metodologías que favorecen la implementación de la EDH en los distintos escenarios sociales, políticos y culturales. Sin embargo, es importante mencionar que la existencia de los planes de acción, las estrategias y la evaluación de la implementación en cada una de sus etapas, logran avances en los distintos países y regiones. Es notorio que en un alto número de escuelas no se aborda la EDH, y en otros escenarios, como el de las fuerzas armadas, el mundo de los comunicadores sociales y los jóvenes, se continúen haciendo patentes las violaciones a los derechos humanos. Asimismo, hay que resaltar el hecho de que el proceso de formación en EDH se constituye en una apuesta ética y política de unos pocos sujetos democráticos.

El Instituto Interamericano para los Derechos Humanos (IIDH) también emprendió un trabajo para evaluar la realización de la EDH en América Latina; como resultado de este trabajo, a partir de 2002 inicia la elaboración de una serie de informes (10 en total) que se ocupan de analizar el avance de la implementación de la EDH en 19 países de la región.

Estos informes plantean aspectos importantes que se deben tener en cuenta en los procesos formativos en DD. HH., los cuales se pueden sintetizar así: situar la EDH como práctica indispensable en la realización del derecho a la educación, en todos los niveles y modalidades, el Estado es el encargado de su cumplimiento; prevenir la violencia, combatir la discriminación, la injusticia y la exclusión social; educar para la democracia y la participación; incluir la EDH en la educación formal en especial en las escuelas en donde llevará a cabo el proceso de curricularización y, además, se implementará la formación docente; finalmente, hacer de la EDH política de Estado mediante la elaboración, implementación y evaluación de Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) (Informes del Instituto Interamericano para los Derechos Humanos, 2002-2006).

Estos reportes que incluyen 19 países permiten contextualizar, visualizar y reconocer los aportes del Instituto Interamericano para los Derechos Humanos en la consolidación de un concepto de EDH, al igual que en la promoción y avance en la implementación de iniciativas enfocadas a la EDH , al instar a los Estados a integrarla como parte del derecho a la educación, a la elaboración de planes de educación en la materia y a la realización de reformas en el ámbito educativo para garantizar que esta se constituya en tarea importante de la política pública que posibilite la transformación social[43].

Cabe resaltar que una gran mayoría de los 19 países de la región involucró en la política pública de educación reformas tendientes a ubicar a la EDH como parte del derecho a la educación; aunque algunos Estados no gestionaron la elaboración del PLANEDH[44], sí involucraron la EDH como parte del currículo en los escenarios de educación formal.

Frente a lo anterior, es importante mencionar que algunos países, tal es el caso específico de Colombia, cumplieron el mandato de elaborar el PLANEDH, pero en la realidad, su realización plena dista mucho de lo esperado. Si bien el plan se menciona en muchos de los documentos de política pública de Colombia, como la Ley general de educación de 1994, el Plan decenal de educación 2006-2016, Ley 1098 de 2006 o Código de la infancia y la adolescencia, no se evidencia un seguimiento, por parte del Estado, a la implementación efectiva del mismo; lo que se encuentra es una serie de propuestas de EDH, en distintos niveles educativos y sociales, que no se hallan articuladas a una política pública de implementación, seguimiento y evaluación del PLANEDH.

De todo lo expuesto, se puede concluir que, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta la actualidad, el Sistema Internacional de los Derechos Humanos, a través de sus diversas instituciones, ha venido constituyendo un amplio marco jurídico que respalda plenamente a la EDH. No obstante, ello no es garantía suficiente para que se lleve a la práctica, pues muchos países firman, e incluso ratifican, los pactos internacionales que, en la práctica, no siempre se hacen cumplir. Esta situación se erige como ejemplo de que se da mayor énfasis a demostrar, ante la comunidad internacional, el interés

[43] En el Anexo 5 se presenta en forma detallada las conclusiones de cada uno de los informes.
[44] Únicamente siete países (Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México, República Dominicana y Perú) formularon el PLANEDH (Cuarto Informe de la IIDH, 2005).

por incorporar las directrices y políticas en torno a DD. HH., pero no se enfatiza en el cumplimiento de estos en las realidades nacionales y regionales.

Al respecto, Russell y Suárez (2017) plantean que algunos países firman los tratados de derechos humanos con el propósito de desviar críticas por los abusos que han cometido en contra de estos o de ganar legitimidad internacional, pero no hay unas directrices claras de su puesta en marcha; de esta forma,

> los países a menudo no implementan los tratados de derechos humanos debido a la falta de mecanismos de monitoreo y aplicación. Dado que el régimen de derechos humanos está vinculado a un movimiento social más amplio a través del "efecto boomerang" o redes de ONG nacionales, movimientos sociales y ONG internacionales que abogan por los derechos, uno esperaría encontrar una relación coherente, entre intención y práctica (p. 58).

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que los DD. HH. y la EDH son responsabilidad del Estado-nación, razón por la cual están contemplados en las cartas constitucionales, tal y como lo constata el estudio de Beck, Drori y Meyer (2012). Estos autores señalan que, en el año 2005, el 60% de las constituciones de 189 países menciona el término “derechos humanos”, al menos una vez, con un promedio de seis alusiones por constitución. De acuerdo con estos datos, se puede establecer que es común y recurrente el lenguaje de los DD. HH., y de procesos formativos en la materia; pero en la realidad, la realización de las políticas y los convenios es bastante restringida y, en algunos casos, relegada a lo simbólico.

La EDH en el Sistema Internacional de DD. HH. queda reducida a la parte jurídica, dado que su ejecución implica una gran tensión entre el Estado y la sociedad civil. En este orden de ideas, asumir la EDH, como una herramienta transformadora de carácter universal, implica que el Estado brinde los mecanismos a los ciudadanos para que se empoderen y planteen luchas contra el *statu quo*. Estas luchas llevan a que el estado de cosas imperante sea sometido a permanentes críticas y a posibles acciones tendientes a modificaciones estructurales, lo cual, desde luego, no es conveniente para los estados neoliberales.

Por fortuna, esta no es la única perspectiva de EDH, sino que en los distintos escenarios regionales se han venido tendiendo puentes que han permitido apostar por procesos e iniciativas de formación en derechos desde las necesidades puntuales, de tal manera que, cobra importancia el vínculo entre memoria y DD.HH., como indispensable para la comprensión del pasado reciente en una región como la Latinoamericana en donde la vulneración de derechos se asocia en gran medida con las distintas formas

de violencia política, cuya transmisión generacional a través de la educación es relevante, lo cual marca como necesario asociar la EDH con la comprensión de los pasados traumáticos de los distintos países.

3.2. Educación en/para los Derechos Humanos en América Latina.

> La educación en derechos humanos en América Latina, es como una red de "gritos escuchados y sentidos como en carne propia, los gritos de quienes se han convertido en víctimas, de quienes han sido despojados de su dignidad o de sus derechos". (Aguirre, 1997)

La historia de América Latina, desde la llegada de los europeos, es una historia de dominación, discriminación y despojo, que ha supuesto una permanente violación a los derechos y la dignidad de millones de personas. En términos de Galeano (1988):

> La historia del subdesarrollo de América Latina es parte de la historia del desarrollo del capitalismo mundial, la fuerza del conjunto del sistema imperialista descansa en la necesaria desigualdad de las partes que lo forman, y esta desigualdad asume magnitudes cada vez más dramáticas. (p. 4)

La pobreza, la desigualdad y la marginalidad de un amplio número de población, así como la exclusión, el racismo y el patriarcalismo, se ven claramente en la concentración del poder en todas sus manifestaciones (económico, político y sociocultural), como una constante a lo largo y ancho de la región latinoamericana. Región que, salvo contadas excepciones, atravesó por un largo y terrorífico período de dictaduras militares que agudizaron la situación de menoscabo a los derechos de la población.

> Como resultado de esta misma historia, la Educación en Derechos Humanos - EDH tiene características comunes a todos los países del Subcontinente latinoamericano. Surge en el contexto histórico de transición de regímenes dictatoriales civil-militares a sistemas democráticos. Nace de las luchas de resistencia contra las dictaduras y el fortalecimiento del Estado de derecho democrático y social en toda América Latina. En este proceso, los estudios identifican tres períodos: resistencia a la dictadura, transición democrática e institucionalización de EDH. (Rodino, 2014, p. 15)

En este orden de ideas, es importante hacer alusión a los tres períodos antes señalados. Para comenzar, es pertinente recordar que América Latina ha atravesado por largos periodos de violencia institucional, promovida por los regímenes dictatoriales y, en el caso particular de Colombia, por el conflicto armado.

Este terrorismo de estado se manifestó en las detenciones arbitrarias, el uso sistemático de la tortura, las ejecuciones extrajudiciales, el exilio forzado, el funcionamiento de los centros clandestinos de detención y el desplazamiento forzado de miles de personas. Por todo lo anterior, la rampante violación a los derechos humanos ha sido, y continúa siendo, una constante, lo cual llevó a que diversos grupos sociales levantaran la voz para exigir el respeto de la dignidad humana, al igual que el cese de la represión y el regreso de la democracia; es así como:

> En los años setenta, las "Comisiones de Justicia y Paz", los "Centros de Defensa de los Derechos Humanos", los "Centros de Educación Popular", vinculados a las iglesias, abrieron el camino para movilizaciones más amplias a través de la amnistía y la apertura política, eso terminó derrocando las dictaduras, aunque de manera diferente en cada país. (Arquidiocese de São paulo, 2011; Cancian, 2005, citados por Rodino, 2014, p.17)

En este proceso de resistencia se destacó la movilización de los distintos grupos sociales que se habían formado en la educación popular, como una educación liberadora, inspirada en el trabajo de Paulo Freire y en la labor del Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), el cual, a través de su trabajo basado en el cristianismo ecuménico, animó y fortaleció la lucha por los derechos humanos y la paz. De esta manera se considera que la resistencia a las dictaduras y las luchas enfocadas hacia una transformación de tipo político, se constituye en la génesis de la Educación en Derechos Humanos en América Latina, al plantear la resistencia a las injusticias y el avance hacia la transformación como uno de los principios fundacionales de esta educación.

El segundo periodo de la EDH corresponde a la transición democrática. Como se ha expuesto, al culminar las dictaduras se implementaron las comisiones de verdad que sacaron a flote las ingentes violaciones a los derechos humanos. En este proceso, la memoria ocupa un lugar destacado en el desarrollo de la transición, así como en la reparación a las víctimas. En este segundo momento, los movimientos sociales, las ONGs y las universidades se articulan con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos para promover una EDH que lleve a la transformación de la sociedad latinoamericana en todos sus ámbitos.

El tercer período concierne a la institucionalización de la EDH, la cual se inicia en los años 90 del siglo XX. En esta etapa, los estados dieron muestras de un marcado interés por implementar políticas públicas que favorecieran la incorporación de la EDH en los sistemas educativos formales. En esta dirección, se

elaboraron currículos y se plantearon planes de formación para los educadores, con el fin de llevar a cabo la enseñanza de los DD. HH. en las escuelas; al mismo tiempo, se adelantaron propuestas para hacer extensiva esta formación a la educación no formal y a la informal.

Esta periodización está enfocada hacia el surgimiento y la institucionalización de la EDH en América Latina, la cual se enmarca en procesos políticos comunes en la región, en los que el foco se centra en las luchas de los pueblos latinoamericanos por la organización y la exigencia de sus derechos.

Además de dicha periodización, algunos académicos latinoamericanos (Rodino, et al., 2014; Rodino, 2008; Sacavino, 2012; Basombrío, 1991; Magendzo, 2000 y 2015) comparten la propuesta de organizar la EDH por décadas, partiendo de 1980, 1990 y el inicio del siglo XXI.

La década de 1980, denominada la visión jurídica-política (Rodino, 2008), se caracteriza por la investigación y la difusión de conocimientos específicos sobre los DD. HH., así como su protección. Esta autora considera esta etapa como una legitimación y expansión de la doctrina de los DD. HH., en la que la preocupación fundamental estaba centrada en establecer desde qué orientación se debía llevar a cabo la EDH, quién y de qué manera podía direccionar esta tarea, en un contexto con fuerte presencia de totalitarismos. Al respecto, una premisa, o idea fuerza, consistió en considerar que en la tarea educativa era indispensable la independencia institucional para garantizar la credibilidad política y académica. Se considera que en esta década se presenta una estrecha relación entre democracia y DD. HH., de ahí que la EDH se enfocara hacia el fomento de la participación activa de los ciudadanos.

De acuerdo con lo anterior, se asumía que, en los distintos países, la transición a la democracia se vería reflejada en auténticas prácticas de justicia e inclusión social; sin embargo, la realidad fue bien distinta, en cuanto que, en lugar de una auténtica democracia, lo que se vivió fueron meros formalismos electorales. Esta situación evidenció que el respeto hacia los DD. HH. requería del accionar de la ciudadanía. Para llevar a cabo esta participación, la EDH se constituye en elemento fundamental para reconocer las vulneraciones a los derechos humanos, rechazarlas y exigir la reparación; para esto, la formación en EDH implica conocer los fundamentos históricos, jurídicos, así como los mecanismos y sistemas de protección de los DD. HH., establecidos en el orden nacional y supranacional, “en particular el Sistema Interamericano y la reciente creada corte IDH” (Rodino 2008, p. 140).

Como se ha planteado, en esta época, además de la ONU, el IIDH y la UNESCO, también hubo aportes importantes de las ONG, la educación popular y los movimientos sociales en la consolidación de la EDH. Para Magendzo (2000):

> En la década de los ochenta, fueron las ONG`s las instituciones que asumieron el mayor protagonismo en la EDH Los movimientos populares, la educación popular, los movimientos revolucionarios jugaron un rol central cuando se pensó en introducir la temática a educación formal se señaló enfáticamente que esta no debiera ser una nueva materia, que había necesidad de incorporarla al curriculum con carácter transversal e interdisciplinario y a la cultura escolar. Inclusive se insistió que hay necesidad de considerar a los derechos humanos como contenido de formación general, otorgándole importancia a los cuerpos normativos nacionales e internacionales. Además, se comenzó a pensar que hay necesidad -en la educación formal- de motivar la reflexión crítica de la historia de violaciones recientes. (s. p. párr., 21)

En lo que respecta a la educación popular se hace necesario destacar la labor del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Este Consejo, a partir de actividades formativas (el I Seminario chileno sobre Educación para la Paz y los Derechos Humanos, que coincidió con el II Curso Interdisciplinario en DD. HH., ambos realizados en 1984), ayudó a la difusión de experiencias en EDH y a su sistematización, con el propósito de evaluar los avances de estas y establecer lineamientos para el futuro. Los movimientos de educación popular se enfocaron hacia un sentido liberador y transformador, es decir, asumieron la EDH como una herramienta para el cambio social.

Las iglesias católica y cristiana también contribuyeron de manera activa a los procesos de EDH a través de la promoción de los DD. HH., mediante la creación de vicarías que implementaron una importante labor humanitaria. Según Magendzo (2000), la CELAM (Conferencia Episcopal Latinoamericana) aportó bastante en la promoción de los DD.HH., mediante sus programas de solidaridad liderados por las parroquias en los distintos países. De igual forma, se destaca el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), organización que en distintos países latinoamericanos aboga por una sociedad pluralista, justa y libre, mediante el trabajo solidario con la población más vulnerable; por medio de este trabajo desarrolla actividades a favor de la no violencia y la construcción de alternativas de dignidad y liberación humanas.

En la década de 1990, catalogada como la visión pedagógica (Rodino, 2008), el interés se concentró en la introducción del conocimiento sobre los derechos humanos en la escuela, lo anterior que supuso un

cambio de concepción, en el sentido en que empezó a ser accesible para niños, niñas y jóvenes, que no eran activistas ni especialistas, el tema de los derechos humanos, esto con el propósito de contribuir tanto a la formación de sujetos de derechos y sujetos políticos como a la transformación de la realidad en la que se encuentran inmersos (Magendzo y Pavés, 2015).

La inclusión de la EDH en la educación formal implicó un esfuerzo por organizar el currículo, los materiales pedagógicos, el enfoque pedagógico y la capacitación de los docentes; todo ello teniendo en cuenta el nivel de complejidad de cada uno de los niveles educativos. Esta organización curricular supuso, asimismo, la promulgación de políticas públicas que establecieran los objetivos y los lineamientos necesarios para adelantar el proceso de escolarización de los DD. HH. Con ello se hizo evidente, de igual forma, la intervención y el protagonismo del Estado como agente promotor y garante de la EDH.

En definitiva, la década de 1990 se constituyó en una época en la cual se extendió la EDH a los distintos sistemas y niveles educativos, en procura de un proceso de transformación individual y colectiva de los sujetos, para que se posesionaran como sujetos de derechos, así como promotores y defensores de los DD. HH., al tiempo que protagonistas de transformaciones sociales y políticas.

La Educación en/para los Derechos Humanos en América Latina, en las primeras décadas del siglo XXI, fue denominada por Rodino (2008) como el periodo de la doble dimensión política y pedagógica de dicha educación. Se precisaron distintas definiciones de EDH, se establecieron contenidos conceptuales, se analizó la relación entre temas jurídicos y sistemas de protección; de igual forma se llevó a cabo la sistematización de las experiencias de los participantes en los procesos formativos, lo cual permitió evaluar el avance de la EDH.

Desde lo pedagógico se lograron avances sustanciales en lo relacionado con el currículo, hubo organización de temáticas para cada uno de los grados de educación formal y se plantearon estrategias pedagógicas y didácticas. Se evidenció la incursión de esta en la educación superior, razón por la cual se crearon diplomados y maestrías al respecto, a la vez que se fomentó la investigación, la organización de eventos académicos y de redes de educación y de educadores en derechos humanos.

A diferencia de la década anterior, en esta, el currículo explícito se vuelve objetivo estratégico de los esfuerzos por transformar la educación pública, la institución escolar y, en última instancia, la vida social. Lo anterior se posibilita porque “la realidad política de la región es otra: los derechos humanos ya están legitimados como práctica y como campo de conocimiento, y pueden entrar a la escuela por la puerta

grande del currículo. Esa entrada, a su vez, terminará de legitimarlos como saber valioso" (Rodino, 2008, p. 161).

Con el objetivo de garantizar que los Estados hicieran efectiva la EDH en los diversos escenarios y niveles escolares, se toma conciencia de la importancia de que los países elaboren sus propios Planes de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH); esto atendiendo al llamado de la Asamblea General de las Naciones Unidas, al proclamar la década de la EDH (1995-2004), y el ya mencionado Programa Global de la EDH (2005-2009).

3.2.1. EDH, una categoría polisémica. El problema de las definiciones. Como se planteó líneas arriba, la EDH tiene su origen, al menos en su denominación, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), sin embargo, es solo hasta 1980 que se propone una definición relacionada con la formación en el asunto concreto de los DD. HH. A raíz de esto fueron apareciendo enunciados que representaban los puntos de vista de distintos grupos políticos, sociales y educativos; lo cual refleja la discusión y aportes sobre esta temática.

Nancy Flowers (2003), identificó tres tipos de definiciones[45] que guardaban íntima relación con los agentes implicados en el proceso educativo:

Los diplomáticos y expertos en tema de justicia[46] plantean objetivos enfocados a la preservación del Estado como institución encargada de promover los derechos, la dignidad y la igualdad de los ciudadanos. Esto implica, por lo tanto, que la educación se enfoca hacia el conocimiento y reconocimiento de las instituciones y los instrumentos, tanto regionales como internacionales, que dan paso a negociaciones, tratados y convenciones que reafirman la conservación de las dinámicas estatales.

Por esta circunstancia es común encontrar en las definiciones, que se hace referencia a la promoción de la paz y la cohesión social, a la tolerancia y al desarrollo como sustentos para mantener el orden establecido. En estas definiciones se sugiere que el Estado es el encargado de delinear los procesos de EDH, con miras a lograr la cohesión social.

[45] En el año 2002 la consultora de DD.HH de Amnistía Internacional emprendió la tarea de analizar 300 experiencias asociadas con EDH, con el propósito de identificar las deficiones que subyacían en cada propuesta desarrollada, pues consideraba que después de 50 años de la DUDH, en donde apareció por primera vez la idea de educar en DD.HH., no se evidenciaban avances claros respecto a la defición del concepto, lo cual contrastaba con el amplísimo numero de experiencias pedagógicas en distintos lugares del mundo enfocadas a enseñar asuntos relacionados con los derechos.El análisis realizado la llevó a concluir la falta de claridad y solidez teórica alreedor del concepto EDH.

[46] Miembros de organismos gubernamentales, agencias de la ONU, organizaciones Intergubernamentales (OIG) y conferencias patrocinadas por la ONU.

Para los miembros de organizaciones no gubernamentales (ONG) los objetivos van enfocados al logro de transformaciones sociales. Plantean limitar el poder del Estado para, así, proteger a las personas de sus prácticas abusivas y vulneradoras de los derechos.

Estas organizaciones consideran que, mediante una educación orientada al desarrollo de habilidades y actitudes críticas que les permitan a las personas reconocer en los contextos las desigualdades y exclusiones, se abre un camino hacia la toma de la conciencia política, lo que conlleva a la búsqueda de un cambio social favorable a la población que vive en los contextos en donde se producen las acciones educativas.

Los educadores en general, consideran los derechos como un sistema de valores y opciones morales, surgidos de las necesidades humanas, por tanto, de aplicación universal. En esta medida, el enfoque de los docentes es de carácter reflexivo. Mientras que la mayoría de las definiciones gubernamentales se refieren a "responsabilidades", algunas de las definiciones más abstractas se refieren explícitamente a "deber moral" y "acción moral", esto es, a la esencia de la ética.

> Esto significa que los estudiantes deben ser enseñados que tienen el deber moral de asegurar que existen las condiciones necesarias para la actividad humana, para que todas las personas puedan ejercer sus derechos. Los derechos humanos en este contexto se convierten en el foco de la acción moral. (Spring, 1999, citado por Flowers, p. 10)

Para este grupo es de especial importancia la metodología y los contenidos a desarrollar en los diversos escenarios en donde se promueva y desarrolle EDH.Así, desde esta manera de concebir la EDH, la formación se enfoca al fortalecimiento de la conciencia ética y moral, de tal forma que esta posibilite en los sujetos la toma de decisiones en forma responsable, favoreciendo la justicia y la igualdad.

En el ámbito de la educación formal, los educadores han demostrado interés y preocupación por asociar la EDH con otras formas de educación ya establecidas en los planes de estudio, tales como la educación para la paz, la educación en ciudadanía y la formación ética[47].

[47] Es fundamental tener claridad que cada una implica un desarrollo de habilidades y capacidades específicas, sin embargo, guardan elementos comunes asociadas con la promoción y el respeto por los DD.HH, en ese sentido están incluidas en la EDH.
La educación para la paz incluye el desarrollo de habilidades, actitudes, comportamiento y conocimientos necesarios para lograr la paz; la educación para la ciudadanía promueve valores, actitudes y comportamientos para formar ciudadanos respetuosos de los DD.HH., comprometidos con la paz. La formación ética prioriza la educación integral de los sujetos, fomentando valores como el respeto, la responsabilidad, la honestidad y la libertad, base de

Esta asociación está motivada por el hecho de que una mayoría de los docentes cree que los derechos humanos son parte integrante de estas otras formas de educación, sin detenerse a considerar hasta dónde se extienden los límites conceptuales de cada uno de estos campos.

Para Flowers (2003), la EDH presenta dos dificultades latentes, relacionadas con el ámbito teórico, dado que no se evidencian rasgos que posibiliten una generalización y tampoco es claro el objeto de estudio. Pese a estas dificultades, resalta la praxis en distintos contextos mundiales, al dar a conocer la riqueza de experiencias desarrolladas tanto en contextos de educación formal como no formal, que tienen en común la búsqueda de soluciones a las ingentes vulneraciones de los DD. HH. En sus palabras:

> Finalmente creo que la educación en derechos humanos desafía las definiciones debido a que su potencial creativo es mucho mayor de lo que podemos imaginar. Podemos describirlo como existe hoy, ejemplos de captura de buenas prácticas, o mostrar evidencia de su éxito, pero tenemos sólo el más mínimo atisbo de lo que la gente puede hacer con esta potente herramienta. Cada vez que tratamos de envolver la educación en derechos humanos en el idioma oficial de enseñanza como ideología revolucionaria, que estalla las costuras y crece en una dirección nueva e inesperada. Estos son los primeros días. Cincuenta años es un tiempo muy corto. Propongo una conferencia el 10 de diciembre de 2048, el 100 aniversario de la Declaración Universal. Tal vez entonces, o nuestros sucesores en este trabajo, podemos empezar a saber lo que la educación en derechos humanos realmente puede y debe ser. (p. 32).

La clasificación que adelanta Flowers, en relación den la EDH, resulta interesante en la medida en que llama la atención sobre el carácter contextual del concepto, la complejidad y la necesidad de ahondar en los aspectos teóricos que este supone, si se quiere diferenciar de otro tipo de educación como la educación para la paz, la convivencia o la ciudadanía. De otro lado, Flowers deja en claro el sentido transformador que subyace a las prácticas educativas, promovidas en las comunidades, de docentes que buscan la comprensión y transformación, mediante el desarrollo de habilidades y actitudes de los sujetos que hacen parte de las distintas actividades y programas de la EDH.

Se resalta también el esquematismo de la clasificación al ubicar los actores involucrados en el proceso, pues los avances en el asunto demuestran que en muchas oportunidades se juntan esfuerzos provenientes

---

comportamientos democráticos. Los tres se asocian con la EDH, pero cuentan con sus propias bases epistemológicas y fislosóficas.

de distintas instancias y organizaciones, tanto gubernamentales como de la sociedad civil, para llevar a cabo acciones de EDH.

3.2.2. Modelos de Educación en/para los Derechos Humanos. La EDH, desde sus inicios en los años 80, se ha venido expandiendo a través de las distintas regiones del mundo de diversas maneras, de acuerdo con las situaciones e intereses de cada contexto local, regional o nacional. Durante las tres décadas, la EDH ha sido impulsada por las ONG, las Naciones Unidas y movimientos sociales y populares de las distintas regiones del mundo, con un objetivo común: la comprensión y promoción de los DD. HH., que conlleve a la prevención de abusos, a zanjar las desigualdades y fortalecer la democracia, mediante procesos educativos permanentes y progresivos.

Las investigaciones realizadas por Monisha Bajaj[48] (2011,y 2017) la llevan a plantear que el surgimiento, la institucionalización y la progresiva expansión del campo de la EDH se asocia a tres factores interrelacionados: la globalización que ha permitido la difusión de distintos tipos de normas y modelos, por medio de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de carácter internacional y las redes de profesionales y educadores de DD. HH; la masificación de la educación a través del Movimiento Educación para Todos (EPT) de la UNESCO, basado en un enfoque de derechos; y la consolidación del movimiento mundial de DD. HH., a partir de la segunda guerra mundial, expresado en la organización de la ONU y todos los organismos asociados, en el que se destaca la necesidad de educar en DD. HH.

En uno de los desarrollos más recientes, la Asamblea General de la ONU adoptó la Declaración de la ONU sobre Educación y Formación en Derechos Humanos en diciembre de 2011 (ONU / RES / 66/137) establece la “Educación y formación en derechos humanos”.

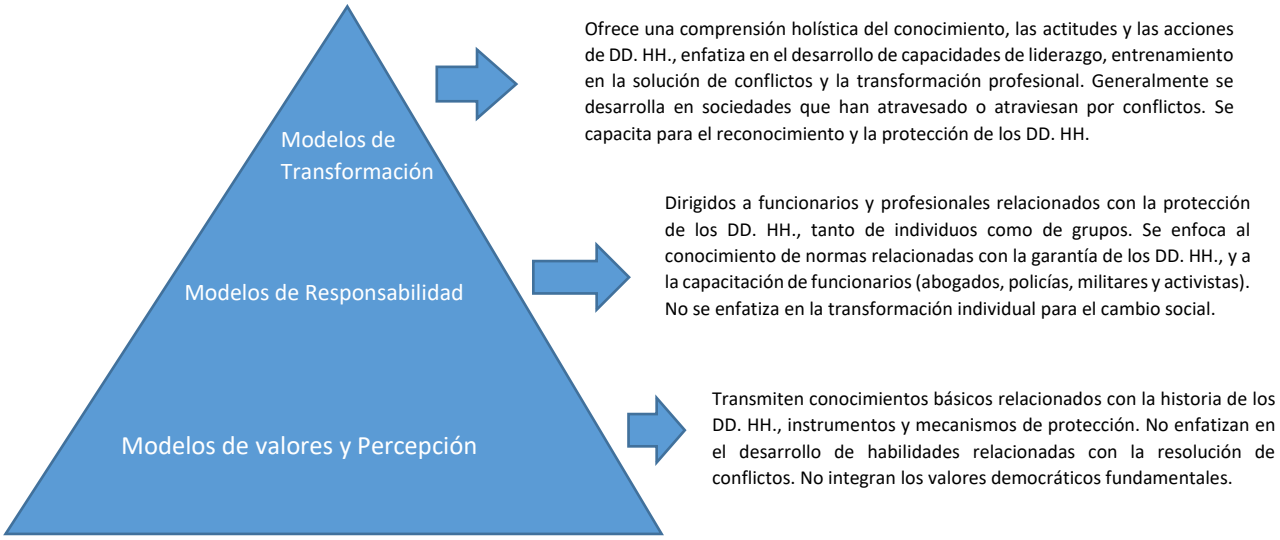
Paso seguido, se realiza una presentación general de los modelos propuestos por (Tibbits, 2002), Monisha Bajaj (2011) y Madgenzo (1990), para poder situar la propuesta que se vincule las memorias.

Así, en primer lugar, se presentan los modelos en EDH planteados por Tibbits (2002), organizados en

[48] Monisha Bajaj es profesora de Educación Internacional y Multicultural en la Universidad de San Francisco; cuenta con una amplia trayectoria en la elaboración planes de estudios alrededor de la Educación para la Paz, los DD. HH., prevención del acoso escolar y estudios étnicos. Su obra presenta la EDH desde una perspectiva norteamericana, hace alusión a las investigaciones realizadas en este campo y su aplicabilidad en distintas regiones del mundo. En las investigaciones Latinoamericanas respecto a la EDH, son poco conocidos sus planteamientos y aportes. Por ello, se consideró importante dar a conocer esta otra perspectiva que cuenta con una vasta producción bibliográfica entorno a la EDH, la pedagogía y la didáctica en distintos escenarios educativos, incluyendo desde luego la escuela.

forma piramidal (figura 3).

Figura 3.
Modelo de EDH planteado por Tibbits (2002)



Fuente. Elaboración propia.

En los modelos de valores y percepción no existe una teoría específica del cambio social; en estos, los agentes involucrados en el proceso educativo no logran niveles de conciencia social que conlleve a tomar medidas para reducir las vulneraciones de los DD. HH., pues la metodología se ubica dentro de lo que Paulo Freire denominó como educación bancaria (Tibbits, 2012).

Los modelos de responsabilidad, entre tanto, enfocan el cambio social hacia la transformación de las prácticas profesionales de funcionarios relacionados con la vigilancia de los DD. HH.; esto en la medida en que se supone que el cambio de comportamiento de dichos funcionarios con respecto al conocimiento y aplicabilidad de las normas, impacta directamente en la reducción de las violaciones de los derechos humanos.

Desde los modelos de transformación, el cambio está enfocado hacia lo personal, lo cual se logra mediante la incorporación de las pedagogías críticas direccionadas hacia la reflexión en torno a situaciones de injusticia y opresión.

En la década de 1990, Abraham Magendzo y su grupo de trabajo plantean el modelo problematizador

como una contribución a la EDH, para una región con particularidades en sus procesos sociales y políticos, en donde se hacen evidentes las tensiones producidas por intereses públicos y privados, así como "entre el bien común y el individual, entre la libertad y el orden, lo deseable y lo indeseable, entre la justicia y la misericordia, entre el desarrollo económico y el desarrollo sustentable, entre las normativas legales nacionales y las internacionales" (Magendzo, 2005, p. 77).

El modelo problematizador es abarcador en la medida en que tiene en cuenta los derechos desde el ámbito familiar, escolar, comunal y social. Al mismo tiempo, aborda situaciones problemáticas de la vida cotidiana, del currículo manifiesto y de la cultura escolar. El tratamiento de las situaciones específicas es el resultado de un diagnóstico en los niveles mencionados, y de la delimitación de problemas concretos y específicos, en los que se pone a prueba la capacidad de comparación y contrastación, resultado de una formación del pensamiento crítico.

Una vez acordados los problemas que se van a trabajar en las sesiones de formación, se elabora una red de planificación que orienta el trabajo. Finalmente se lleva a cabo el momento de plantear alternativas de solución desde la práctica, lo actitudinal y lo cognitivo.

En este modelo, la acción de cambio se enfoca a una transformación individual que trasciende a la comunidad, logrando que el alumno se convierta en conocedor y defensor de sus derechos y los de los demás, en un contexto particular marcado por la controversia y el conflicto.

En segundo lugar, Monisha Bajaj (2011) considera que la implementación de alguno de los modelos identificados por Tibbits no tienen que ser excluyentes entre sí, pero establece que a la hora de llevarlos a la práctica es relevante tener en cuenta el contexto de aplicación y las necesidades educativas particulares. Bajaj organiza los modelos según la orientación ideológica que subyace a estos, de tal manera que los clasifica así:

1. EDH para la ciudadanía global; este modelo busca proporcionar los conocimientos y habilidades relacionadas con los valores universales que guardan relación con los DD. HH. y que aportan a la consolidación de una ciudadanía global.
2. EDH para la convivencia; en este caso, la atención se centra en los aspectos interpersonales e intergrupales de los derechos, estrategia que se suele utilizar en contextos afectados por conflictos políticos o violencias relacionadas con aspectos étnicos entre la población civil. Este modelo enfatiza en los derechos de las minorías y el pluralismo como aspectos relevantes en el

marco de los DD. HH.

3. EDH para la acción transformadora. Este modelo se preocupa por comprender cómo se estructuran las relaciones de poder y las posibilidades de colaboración entre distintos grupos; esto puede fomentar el sentido de la agencia transformadora en contextos altamente afectados por la vulneración de DD. HH.; asimismo, considera que la injusticia representa una amenaza para el conjunto de la sociedad, por lo tanto, mediante la EDH se contribuye a trasformar ese orden de cosas.

Diez años después, Tibbits (2012) realiza una revisión de los modelos planteados y encuentra que es fundamental evaluar los posibilidades que cada modelo presenta para lograr una praxis que propicie la transformación social. En esa dirección, se encuentra que los más pertinentes son los modelos transformadores y en el caso de las sociedades azotadas por largos períodos de violencia y altos niveles de vulneración de los DD.HH., es necesario incluir como componente en los procesos de enseñanza, la memoria, ya que esto permite una mejor y mayor comprensión del pasado y la transformación social y política en un futuro próximo.

Los modelos presentados fueron planteados desde una visión norteamericana, por lo cual se hace necesario indagar otras posibilidades que se acerquen a los contextos estudiados. En América Latina la Educaión Popular ha logrado importantes avances en los procesos de educación, por lo cual es indispensable examinar sus desarrollos y establecer cómo contribuye a los procesos de EDH.

3.1.3. EDH, Educación Popular y Pedagogía crítica.

En la década de 1970, surge en América Latina la epistemología crítica, enfocada al desenmascaramiento de las relaciones de injusticia, opresión y desigualdad que se hacían patentes en un amplio sector del subcontinente. Así las cosas, Feinmann (1998), consideró que era pertinente llevar a cabo un proceso de reconocimiento de la situación existente y, de este modo, emprender acciones para su respectiva transformación.

Para hacer frente a esta necesidad de hacer conciencia se llevan a cabo una serie de prácticas alternativas tales como “la educación popular, la comunicación alternativa, el derecho alternativo y la teología de la liberación, que, en las últimas décadas, se han convertido en movimientos de gran influencia en una amplia gama de procesos organizativos y movimientos sociales a nivel mundial” (Torres, 2018, p. 176).

En el intento por hacer frente a las situaciones de opresión, se hace necesario que las comunidades reconozcan las condiciones de respeto y vulneración de los derechos; en este proceso el aporte de la educación popular y las pedagogías criticas ha sido invaluables. En las siguientes líneas se tratará de esbozar los principales aportes en la consolidación del movimiento de la EDH. Este tiene su origen en el contexto latinoamericano, en la década de 1980, cuando el trabajo de alfabetización promovido por la ideología de Paulo Freire toma amplia relevancia. Esta alfabetización tiene como objetivo aprender a leer la realidad y a escribir la historia de las comunidades vulneradas, todo ello mediante el diálogo y la denuncia como estrategia para liberarse del silencio opresor y sacar a flote la capacidad de exteriorizar las inconformidades. Estas acciones aportan a la constitución de sujetos de derechos y sujetos políticos, aspecto que se constituye en el objetivo principal de la EDH, según Magendzo.

Tanto la EDH como la educación popular (EP) se constituyen en formas de educación política que cuestionan el orden establecido y proponen una transformación. Dicha transformación solo es posible si los sujetos involucrados en el proceso educativo logran asumir conciencia de la situación que genera la vulneración de sus derechos. Otro aspecto común en estas dos formas de educación es lo relacionado con la práctica, asumida como una praxis transformadora que "orienta las acciones individuales y colectivas, desde la ya clásica consigna "ver-juzgar-actuar" que le imprime una función transformadora de la realidad" (Torres, 2009, p. 21).

En definitiva, la EDH encuentra en la EP una inspiración para llevar a cabo acciones en la promoción y defensa de los DD. HH., lo cual es reconocido ampliamente por los educadores en derechos humanos de trayectoria en el contexto regional (Abraham Magendzo, Soraya El Achkar y Rosa María Mujica, entre otros).

Cabe señalar que la Educación en Derechos Humanos, particularmente en América Latina, comenzó con y desde los movimientos sociales o movimientos de "Educación popular": movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos de trabajadores, movimientos ambientalistas, movimientos de derechos de las minorías, etc. Todos ellos trabajan con el enfoque de Freire, en el cual las personas, a través del diálogo, aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y, así, aprenden cómo trabajar por su propia "liberación". Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos se vuelve una educación política.

"El enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también

a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta de empoderamiento" (Magendzo, 2003, p. 21). Con respecto a la manera como los formadores en DD. HH. se vinculan con la EP se encuentra que, en distintas comunidades, los educadores en derechos humanos llevan a cabo acciones que propician la toma de conciencia sobre situaciones de violación a los derechos; un ejemplo de ello, documentado y analizado, lo constituye el caso de abuso policial del que fueron víctimas algunos miembros de las comunidades en Caracas; este caso fue abordado en talleres de EP. El Achkar (2009) analiza la forma en que, por medio de las prácticas de alfabetización inspiradas en Paulo Freire, lograron que las víctimas de abuso policial rompieran el silencio y defendieran sus derechos:

> Comenzamos en prácticas de defensa y éstas nos condujeron inevitablemente a las prácticas de educación popular con énfasis en los derechos humanos porque estábamos realmente indignados frente al abuso policial, la pobreza crónica, éticamente insostenible; la criminalización contra esa pobreza, la tortura; la violencia de Estado, el racismo, la discriminación e intolerancia, la impunidad y la cultura del silencio que imposibilitaba a la gente denunciar y exigir respeto a la dignidad humana. (2000, p. 32).

Entre los propósitos de la EP está el generar espacios de diálogo que aporten a la transformación del miedo para expresarse y opinar, busca que los sujetos elaboren y planteen argumentos, rebatan los puntos de acuerdo y/o desacuerdo, persuadan o se dejen convencer, demostrando la facultad del juicio como elemento clave en el ejercicio de la ciudadanía crítica (El Achkar, 2009). De igual manera se enfoca

> A a) desarrollar una conciencia de derechos desde la convicción de que el conocimiento de los derechos humanos le permite a la gente defenderlos, exigirlos y promoverlos; b) promover la organización porque una institucionalidad democrática, fundada en el respeto a los derechos humanos no se construye por voluntad individual aunque ésta haga la diferencia; c) desarrollar la autonomía de las personas y fomentar la confianza en sí mismas desde la valoración propia; d) favorecer la solidaridad y la empatía con quienes están en situación de riesgo y aquellas que han sido víctimas de abusos policiales o militares. (El Achkar, 2009, p. 288).

La metodología implementada se centra en la realización de la lectura y escritura de la realidad por la que atraviesan las comunidades, acompañada de información y formación sobre procesos y acciones jurídicas, la formulación de denuncias una vez tuvieron claridad sobre la existencia de mecanismos legales que les garantizaban un proceso ante las autoridades en busca de justicia.

Es importante destacar algunas de las organizaciones no gubernamentales de DD. HH. por el incansable trabajo en torno a la Educación popular y la EDH:

El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y La Red Latinoamericana de Educación Popular para la Paz y los Derechos Humanos. Esta última es una red temática del CEAAL que cuenta con 48 ONG, para promover una cultura de respeto por los DD. HH., para la paz y la democracia. Esta red "ha creado y recreado un campo de experiencias prácticas y reflexiones teóricas sobre Educación Popular (llamada también Pedagogía del Oprimido o también Educación Liberadora) en el quehacer educativo de los derechos humanos" (López, 2010, p. 91).

El CEAAL es un referente en la región en lo relacionado con educación para la paz y los DD. HH. Este Consejo ha promovido relaciones justas, solidarias y equitativas enfocadas a la construcción de una democracia participativa; también es notoria la labor enfocada a "impulsar el tema de la educación en derechos humanos, en las agendas y políticas públicas, compartiendo metodologías y saberes, para la promoción de una cultura de paz y derechos humanos" (López, p. 95).

En Chile hace presencia el PIIE: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación[49], el programa ha contribuido a la promoción de procesos educativos tolerantes en pro de una ciudadanía moderna (https://www.piie.cl/index.php/institucion/historia).

En Colombia, el CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular)[50],. Su trabajo se dirige a las comunidades excluidas y víctimas, a las cuales no se les respetan los DD. HH. Es notorio el interés permanente del Centro por la EDH, que se ha materializado en la conformación, en 2003, de la Escuela de Derechos Humanos y Paz, cuya labor se enfocó a la realización de talleres con docentes de distintas instituciones educativas del país. En 2006, el CINEP se fusiona con el Programa por la Paz y el Banco de datos de DD. HH., y violencia política, con el fin de potenciar su trabajo a favor de los derechos humanos y los procesos de EDH.

Como se puede observar, es bastante clara la relación persistente entre la EP y EDH, dado que ambas trabajan para lograr cambios en las realidades de los sujetos sociales, mediante la configuración de

[49] Inicia su labor en el año 1971, como parte de la Universidad Académica de Humanismo Cristiano y actualmente es una ONG y centro académico independiente CAI

[50] Fundada en 1972, es una propuesta de "educación popular para el fortalecimiento de las organizaciones y las comunidades, en una acción de incidencia intencionada en lo público" (https://www.cinep.org.co)

subjetividades críticas y contextualizadas. Por esta misma razón, tampoco se puede desligar la EDH y la EP de las pedagogías críticas, en tanto que todas desarrollan acciones transformadoras que van de lo individual a lo colectivo, haciendo posible la formación del sujeto político pues "la pedagogía crítica es definida como una instancia de formación ética y política que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas sociales" (Ortega, 2018, p. 133).

Al respecto, Magendzo (2003) establece la relación entre EDH y pedagogías críticas, con base en cinco puntos: el carácter emancipador; la capacidad para analizar las relaciones de poder que se entrecruzan en los componentes del sistema educativo y aportar a una transformación; la fundamentación en una educación critica en contraposición a la bancaria que forja individuos ingenuos y sumisos; el aprendiz controla sus aprendizajes y la forma como se apropia de ellos, evitando así la dependencia del currículo y del maestro; el sujeto que aprende aplica esos conocimientos a su propia transformación y a la del contexto. En este orden de ideas, la EDH y las pedagogías críticas son dos apuestas ético-políticas; en el caso particular de la EDH, el accionar político se direcciona hacia la vigilancia y cumplimiento de los DD. HH.

En América Latina se tiene, entonces, que se contraponen dos vertientes de la EDH: la que corresponde a los instrumentos internacionales, asociados al sistema internacional de la ONU y todas sus agencias; esta señala que la labor de la EDH le corresponde exclusivamente al Estado y se enfoca en mantener el orden establecido por los Estados nacionales de carácter neoliberal; en estos se ha buscado permear los sistemas formales y no formales de educación, mediante planes y programas propuestos por el sistema internacional de los derechos humanos sin carácter vinculante.

Por otro lado, encontramos los procesos de Educación en/para los derechos humanos, promovidos y llevados a su realización desde las ONG y los movimientos sociales enfocados a la transformación de las realidades de opresión e injusticia que aquejan a un amplio número de habitantes de la región que por siglos han soportado la exclusión en todas las esferas de la sociedad. Aquí la EDH, se direcciona hacia la lectura de las realidades, la consolidación de la conciencia histórica y la escritura de sus propias vidas, empoderándose para romper los silencios y reclamar los derechos, mediante una ingente necesidad de transformar las estructuras. Allí el Estado, es atacado y criticado por la responsabilidad frente a la promoción de algunas violaciones a los DD.HH., promovidas desde instancias gubernamentales, sin embargo, es claro para los educadores en derechos humanos que el trabajo se enfoca a buscar la forma

que el Estado desarrolle la labor de garantía y promoción de los derechos. En este orden de ideas, es claro que es la segunda vertiente la que brinda mayores y mejores posibilidades en lo que respecta al desarrollo de una EDH contextualizada en Chile y Colombia, a lo que se suma el importante recorrido adelantado con las comunidades afectadas por las violencias, la pobreza y el abandono del Estado.

Las dos líneas de EDH, conviven en los contextos, se nombran de la misma manera, pero mantienen una distancia bastante amplia, como se mencionó líneas arriba. Vale la pena aclarar que el radio de acción de la pedagogía critica y La Educación Popular, no se restringe a las comunidades, sino que también se encuentran acercamientos a la educación formal, disputando los escenarios escolares considerados territorio exclusivo de las políticas estatales de EDH enfocadas a la formación en DD.HH. vacías de contenidos y estrategias emancipatorias.

3.1.4. Pistas para construir una EDH contrahegemónica

Pensar en una EDH contrahegemónica[51] implica partir de una concepción de DD. HH. también contrahegemónica, como una alternativa posible para las sociedades del sur (De Souza, 2006, 2009, 2014, 2015). Dicha concepción supone el reconocimiento de la multiculturalidad, la diversidad y el lugar del componente religioso de los pueblos del sur, dejando de lado la visión globalizante y universalizante del discurso europeo sobre los derechos humanos, que no corresponde a las realidades y dinámicas históricas, sociales y políticas de los pueblos del sur político.

Para ello, es importante partir del hecho que la EDH en América Latina ha venido desarrollándose en distintas direcciones, como ya se ha expuesto, y que ha sido liderada por los movimientos sociales, las organizaciones no gubernamentales, la Educación Popular, las organizaciones cristianas, los académicos y los intelectuales. En la mayoría de los casos, las acciones del Estado han sido bastante limitadas y, en algunos contextos, se han acogido a los lineamientos del sistema internacional de los DD. HH., mediante la vinculación de la EDH a los planes y programas de gobierno, pero sin una implementación efectiva de políticas públicas destinadas a tal fin.

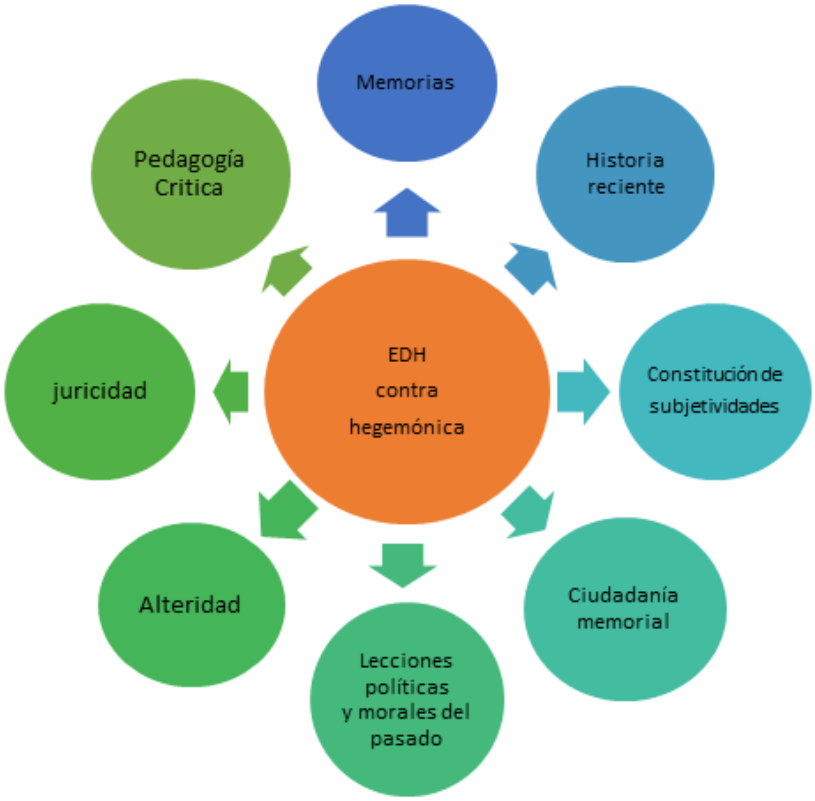
En ese orden de ideas, el rol que se la ha asignado al Estado, según la concepción liberal de los DD. HH., como garante de estos no se evidencia en América Latina. Es por ello que han sido otros actores sociales

[51] No existen referencias a una EDH contrahegemónica, de ahí que las consideraciones que se presentan pretender ser un aporte de esta investigación. Únicamente se dan algunos esbozos de lo que podría incluir esta categoría teórica, cuya consolidación requiere de un trabajo investigativo alrededor de este asunto.

quienes han emprendido esta labor, lo cual le imprime un sello distinto a la EDH y también una denominación distinta que permita identificar el proceso.

En ese sentido, una EDH para el tiempo presente requiere de una indagación y comprensión de la historia reciente, así como un vínculo con las memorias, el análisis de la constitución de subjetividades y el ejercicio de una ciudadanía memorial, las lecciones políticas y morales del pasado, la alteridad, la juridicidad y la pedagogía crítica (figura 4).

Figura 4. *Dimensiones de la EDH contrahegemónica*



Fuente. Elaboración propia.

Las memorias y la historia reciente enfrentan un gran desafío que consiste en mantener vigente la memoria de las violaciones de los derechos humanos que han sufrido las sociedades en tiempo de dictadura y de restricción de la democracia. Entre tanto, la EDH tiene el cometido ético de recuperar, esclarecer, apropiarse y transmitir la memoria; tarea, desde luego, dispendiosa y exigente en una sociedad que pugna entre el esclarecimiento de la verdad y la imposición del olvido.

Es por esto que, en muchos casos, se argumenta que lo mejor es recurrir al olvido, ya que este asegura la quietud, la paz, la tranquilidad, la convivencia y la reconciliación, "sin comprender o no querer comprender que en el olvido se abren las vías para el retorno de la historia y la herida traumática" (Magendzo, 2015, p.50). De allí la importancia de las memorias como dimensión de una EDH contrahegemónica.

La subjetividad[52], entendida como el conjunto de normas, valores y creencias de los sujetos, permite crear y recrear mejores mundos posibles; de esta manera, se constituye en una dimensión relevante a la hora de emprender tareas de formación encaminadas a la transformación de las realidades caracterizadas por las violaciones a los DD. HH., a causa de la violencia política. En estos escenarios toma fuerza la subjetividad política encorpada, ya que el cuerpo ha sido moldeado por el dolor y el sufrimiento, así "cuando se entiende al cuerpo como el espacio en el que se objetivan no solo las violencias, sino las resistencias, este se puede reconocer como medio y fin en el proceso de constitución del sujeto" (Díaz y Alvarado, 2012, p. 117). Un sujeto de derechos y un sujeto político que enfoca sus esfuerzos a la transformación social.

La ciudadanía se constituye en una dimensión fundamental de la EDH en la medida en que el proceso educativo aporta a la constitución de un sujeto ciudadano, que logra involucrarse como promotor y defensor de los DD. HH. Sin embargo, en las sociedades de las cuales se viene hablando, esto es, aquellas que han sido azotadas por fuertes dictaduras y conflictos internos, se requiere de una ciudadanía memorial que represente,

> El reconocimiento de formas morales que se consideran sustantivas para la democracia que deben incorporarse a través de la normativa legal, la comunicacional que permitan conmemorar y educar en los DD. HH. y la educativa que demanda una cultura política. (Rubio y Osorio, 2017, p. 145).

Al llevar a cabo los procesos de EDH se garantiza una transmisión transgeneracional que posibilita a las nuevas generaciones aprender y comprender la situación de las víctimas y aportar para vislumbrar un futuro democrático. Es decir, se logran integrar las experiencias pasadas y las recientes promoviendo un diálogo entre historia y memoria, lo cual redunda en un análisis crítico del pasado reciente.

[52] Aquí se mencionan las categorías de memoria y subjetividad como dimensiones constitutivas de una EDH contrahegemónica, sin embargo, la ampliación de cada una de estas categorías se realiza más adelante en un apartado específico para cada una de ellas.

En este sentido, es claro que la historia y la memoria son elementos centrales para lograr procesos de comprensión del presente y consolidar una ciudadanía memorial. En las indagaciones por el pasado, se hace necesario mirar hacia las lecciones que este deja a las futuras generaciones; por ello, otra dimensión que se debe tener en cuenta en la propuesta de EDH contrahegemónica, por ser esta una perspectiva que se posesiona desde el análisis histórico relacionado con el pasado, le otorga un lugar destacado a las lecciones políticas y morales que este deja . En lo que respecta a la política, conocer y comprenderlo, es decir, entender el porqué de los procesos del pasado, de la toma de decisiones, las relaciones de poder y los propósitos de cada acción, permite aprender de estas acciones políticas y, de esta manera, seguir algunas pautas establecidas o, por lo contrario, buscar la debida transformación en actuaciones que denotan aprendizajes de los hechos pasados. En este sentido, Paul (2016) plantea que:

> La relación política con el pasado, por ejemplo, incluye tanto una legitimación histórica rudimentaria de las relaciones de poder contemporáneas como inspiración histórica para procesos actuales de toma de decisiones (...) sirve como herramienta heurística para distinguir los objetivos que persiguen las personas en su conexión con el pasado. (p. 75)

Si se trata de educar para el "nunca más", el acercarse al pasado y tomar lecciones en el ámbito de lo político, contribuirá también, de manera sustancial, al desarrollo de un pensamiento histórico-crítico, pues las enseñanzas relacionadas con la moral proporcionan unas pistas de los valores y comportamientos propios de una época. Estos suponen tanto transformaciones como aspectos que permanecen, que ayudan a los habitantes del presente a aprender lecciones que favorezcan los procesos de educación moral. En palabras de Herman (2016):

> El estudio del pasado aumenta el repertorio de experiencias morales del pasado, por tanto, son ante todo indirectos e incluso pueden ser inconscientes. Son influencias que, a menudo de forma tácita, contribuyen a la educación moral de la persona. Por definición estas lecciones no sólo se refieren a "cuestiones morales" y "posiciones éticas", sino también y sobre todo, a los aspectos morales del "carácter", la "personalidad" o el "yo" de una persona. (p. 212)

Siendo así, el estudio del pasado en lo que respecta no solo a las vulneraciones a los DD. HH. sino a las luchas, logros y aprendizajes de hombres y mujeres en otras épocas, se constituyen en aprendizajes que deben ser tenidos en cuenta, si se quiere emprender la labor de EDH que valore la historia y la memoria como elementos posibilitadores de transformación social en el presente y el futuro.

El reconocimiento del Otro, de lo otro, de lo diferente, de lo diverso, se ha convertido en el conflicto político más paradigmático de las últimas décadas en el mundo. Las luchas por la valoración de la diferencia se adelantan bajo diferentes banderas: nacionalistas, religiosas, étnicas, sexuales, etarias, de género. En todas, la reivindicación común es de naturaleza identitaria, esto es, el reconocimiento de cómo nos representamos y cómo queremos que el otro nos represente. En este sentido, una EDH debe tener como centro de su formación el otro, en cuanto otro distinto en cultura, pero igual ante la ley y frente a los derechos. Por esto, la alteridad se constituye en una dimensión a la hora de educar en DD. HH.

"La dimensión jurídica tiene que ver fundamentalmente con dos aspectos: con la protección y garantía de los derechos por un lado y, por otro lado, con la legitimidad y legalidad de esos derechos" (Gómez, 2009, p.234). Educar en el conocimiento de lo jurídico es de gran relevancia, dado que posibilita que los sujetos conozcan el acervo legal que les permitirá reclamar y ejercer sus derechos fundamentales. Esto implica que la juridicidad es esencial en la conformación de un sujeto de derechos.

Finalmente, la pedagogía crítica se constituye en una importante dimensión conceptual y práctica para el planteamiento y el desarrollo de una EDH contrahegemónica. Esta pedagogía resalta la importancia de tener en cuenta la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social.

La participación social implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa sobre la responsabilidad con el desarrollo del contexto social y político, con miras a construir un mejor futuro, fortaleciendo el pensamiento democrático. La comunicación horizontal valida el discurso del otro, lo reconoce ética y políticamente y respeta las diferencias. La significación de los imaginarios simbólicos interconecta la reconstrucción histórica, social, política y cultural de los grupos en la búsqueda de sentido de las realidades. La humanización de los procesos educativos sugiere la implementación de la reflexión, el análisis y el discernimiento, relacionando los cambios en las distintas estructuras. La contextualización del proceso educativo implica educar para la vida mediante la confrontación de la realidad vivida con la estudiada, realizar cuestionamientos a las discriminaciones, la injusticia, la crisis de valores, la concentración de poder y la democracia restringida. Por último, la transformación de la realidad no es adaptarla a las necesidades del momento, sino sustituir la hegemonía del discurso político dominante, en el que se hace patente la manipulación (Ramírez, 2008).

En definitiva, la Educación en Derechos Humanos tiene como objetivo desarrollar una conciencia crítica en las personas para promover una acción social que aliente a atender y superar las estructuras violentas y represivas, dando voz a las víctimas de las violaciones de los DD. HH. En esta tarea, la emergencia de la memoria y la constitución de subjetividades de las personas afectadas por las situaciones de violencia política, son aspectos relevantes en la crítica al pasado reciente y la consolidación de una memoria histórica que tenga en cuenta las voces de los excluidos, planteando alternativas de verdad, justicia, reparación y no repetición.

3.2. Memoria, un camino para la Educación en Derechos Humanos

> Escucharte es buscar los cristales rotos de lo que fue tu vida y recomponerse como flores de jardín después de una tormenta. (Patricia Nieto)

La EDH es de gran preeminencia en contextos de alta vulnerabilidad como Colombia y Chile, países en donde su larga historia de violencia política ha dejado miles y miles de víctimas que claman por el esclarecimiento de la verdad y la aplicación de justicia y reparación. En esta búsqueda, la memoria ocupa un lugar imprescindible, pues es a través de ella que se logra una cohesión social y un camino hacia la verdad y la restitución de los derechos; es por ello que consideramos de gran importancia esta categoría en la investigación.

En el siguiente apartado se presentan algunas líneas teóricas relacionadas con los conceptos de memoria colectiva, memoria social, memoria política, cultural e histórica; así como con los aspectos más relevantes del debate sobre la diferencias y similitudes entre historia y memoria. Finalmente, se abordará la pedagogía de la memoria como elemento clave en los procesos educativos en la historia reciente, marcada por el conflicto y la violencia política.

En primer lugar, se hace necesario señalar que el espacio de las memorias durante la historia reciente en América Latina, se constituyen en espacio de lucha política, social y cultural, en donde la disputa se enfoca hacia qué versión de los hechos o qué narrativa es la que circula y se impone a los miembros de una sociedad en una coyuntura histórica específica. De acuerdo con Jelín (2002), “las memorias se construyen en escenarios de confrontación y lucha entre actores con diversas narrativas contrastantes” (p. 7). En este sentido, las luchas por las memorias se constituyen en luchas por el poder, para Le Goff:

> La memoria ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases,

> de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas (1991, p.134).

De allí el interés de los diversos colectivos por posicionar su discurso en el ámbito de lo público. Se advierte, entonces, la importancia de las decisiones con respecto al tratamiento del pasado en las distintas sociedades, ya que "la razón por la que las ciudades y los espacios vitales están marcados por elaboradas referencias de sentido de la vida social y política, así como la naturaleza de los decretos de "perdón y olvido" (Antequera, 2011, p. 32).

El interés por abordar la memoria en el campo de la investigación social e histórica se ubica en la década de 1960, para dar cuenta de la violencia política presentada en contextos dirigidos por gobiernos autoritarios. En Alemania se asocia con la reelaboración de la memoria de los hechos victimizantes ocurridos durante el desarrollo del nazismo y el fascismo.(Rodríguez, 2013). Sin embargo, la conceptualización se situa en 1925 cuando el sociólogo Maurice Halbawchs publicó la obra Los marcos sociales de la memoria y en 1950 Memoria colectiva, las cuales se convirtieron en referente importante dentro del campo de estudio de la memoria.

3.2.1. La memoria colectiva, la memoria social y la memoria política

Halbwachs estableció claras diferencias entre memoria social, memoria colectiva y memoria histórica. En lo referente a la memoria colectiva se debe tener en cuenta que, en el análisis de los fenómenos relacionados con la memoria, es imposible separar las dimensiones individuales y colectivas, puesto que esta posee un componente social:

> Cualquier recuerdo, aunque sea muy personal, existe en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje, incluso con razonamientos e ideas, es decir, con la vida material y moral de las sociedades de las que hemos formado parte. (Halbwachs, 2011, p. 101)

En este sentido queda claro que, si bien es cierto que son los individuos quienes recuerdan, estos no lo hacen solos sino en relación con otros, compartiendo los códigos culturales que constituyen narrativas colectivas. Podría afirmarse, entonces, que la memoria se configura en la cotidianidad y se transforma o adquiere ciertos matices, según las diversas interacciones de los sujetos que comparten una situación o un pasado en común. Según Halbwachs,

> la memoria colectiva es un cuadro de parecidos, y es natural que ella crea que el grupo sigue siendo el mismo, pues fija su atención en el grupo, y lo que ha cambiado son las relaciones o contactos del grupo con los demás. Dado que el grupo siempre es el mismo, es necesario que los cambios sean aparentes: los cambios, es decir, los acontecimientos que se han producido en e el grupo, se resuelven ellos mismo en similitudes, porque parecen desempeñar la tarea de desarrollar un contenido idéntico bajo diversos aspectos, o sea, los aspectos fundamentales del grupo mismo. (2011, p 136)

Para Ricoeur (2000), entre tanto, no existe una separación entre lo individual y lo colectivo cuando se trata de recuerdos y olvidos, dado que considera que existe una imbricación por cuanto nadie recuerda solo sino en forma grupal. Esto está asociado a los nexos generacionales que posibilitan la constitución de las identidades desde tres lugares de relación: consigo mismo, con los próximos y con los otros. Por su parte, Jacques Le Goff (1991) plantea que la memoria colectiva se asocia con la lucha por el poder en las sociedades. En esta medida, los grupos y las clases sociales pugnan por apoderarse de la memoria y configurar sus propias narrativas. Prueba de esta lucha serían los silencios y olvidos que se presentan en la historia de los pueblos como revelación de los mecanismos de manipulación de la memoria colectiva.

Roger Bastide define la memoria colectiva; como un sistema de interrelaciones de memorias individuales, en el que se requiere del otro para recordar, no importa que cada sujeto ocupe distintos lugares en la sociedad. Refiriéndose al acto de recordar plantea que

> Esto no sucede porque" yo y el otro" nos sumergimos en el mismo pensamiento social, sino porque nuestros recuerdos personales se articulan con los recuerdos de otras personas en un juego muy regulado de imágenes recíprocas y complementarias. El grupo no conserva más que la estructura de las conexiones entre las diversas memorias individuales. (Candau, 2002, p. 66)

Por último, para Jelín (2002), lo colectivo de las memorias es el entretejido de memorias individuales y tradiciones que entran en diálogo con otros que pertenecen a una organización social que comparte códigos culturales y que le brinda acceso tanto a recursos como a escenarios.

En su totalidad, los autores que hacen referencia al concepto de memoria colectiva comparten el hecho de que las memorias individuales son, al mismo tiempo, sociales en la medida que comparten códigos culturales, es decir, marcos sociales que les posibilitan interactuar y consolidar unos recuerdos comunes a distintos grupos dentro de un contexto social y cultural.

A pesar de quedar claro que toda memoria colectiva es social dadas las interrelaciones que establece, es importante hacer alusión a lo que se ha dado en llamar memoria social. El estudio de la memoria social o la memoria de una sociedad, relacionada con los procesos sociales o colectivos, es reciente. Se ubica entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Halbwachs (2004) la plantea en estrecha relación con los desarrollos sociales, políticos y culturales, es decir, con las costumbres de los grupos sociales. Asimismo, establece una estrecha relación entre el recuerdo individual, el social y el colectivo, por ello, considera que toda memoria es social. Al respecto, plantea que no hay memoria que no sea social, dado que cada yo está conectado a un nosotros, por lo que su recuerdo se forja en la interacción con el grupo o grupos de pertenencia (la familia, la comunidad escolar, la profesión). La memoria individual de cada persona está inmersa en un horizonte de interpretación sociocultural que determina y también posibilita su propia actividad de recuerdo. Lo anterior es lo que Halbwachs denominó los marcos sociales de la memoria; estos son los que determinan el recuerdo, en ese sentido el olvido no sería más que el debilitamiento de ese marco social y la desaparición o transformación del contexto vivido socialmente.

En relación con esto, Lifschitz (2012) señala que la referencia a la memoria social remite a los encuentros de la vida cotidiana, en los que se habla sobre el pasado como:

> Un encuentro entre agentes, opera como un equivalente de solidaridad. La memoria social es un tipo de vínculo, una atracción deseante sobre el pasado que nace en grupos y que remite a grupos, aunque estos no estén presentes. Para recordar siempre nos colocamos en la perspectiva de un grupo, sea real o virtual. (p, 3)

De este modo, la memoria social se asocia con los recuerdos de determinados grupos que se entretejen y que representan algunos puntos de vista en común sobre el pasado; hecho que les permite identificarse y solidarizarse con situaciones específicas, especialmente asociadas con la injusticia, el dolor o algún triunfo en particular. Además de establecer vínculos sociales, esta memoria presenta diferentes puntos de vista sobre el pasado.

Para Etxeberria (2013), la memoria social es más que la suma de recuerdos individuales: es un conjunto estructurado de recuerdos que se asocian con la auto identidad, conformando así comunidades de memoria, donde son relevantes “los recuerdos de los triunfos, logros y traumas. En estos últimos encontramos a las víctimas” (p. 20). Etxebarria presenta la memoria social, como la memoria de las víctimas, en estos términos:

> En la memoria social se incluyen recuerdos de los recuerdos de otros, presupone una acogida empático-solidaria de las víctimas que hace efectiva la afirmación "tu memoria es la mía". Para que esto sea posible se precisa mediar la objetivación de las memorias subjetivas de lo vivido, pues únicamente así pueden compartirse. Por ejemplo, el testimonio memorial de una víctima que queda objetivado en una grabación puede ser escuchado por el conjunto de la ciudadanía en sucesivas generaciones, un centro de la memoria es una gran y compleja objetivación, entre otros casos. (p. 20).

La memoria social, además de ser compartida dentro de un grupo, se transmite y se hereda intergeneracionalmente, estableciendo interrelaciones sociales y políticas complejas, lo cual hace que estas memorias estén abiertas a reconfiguraciones constantes. En ese orden de ideas, la memoria social entendida de esa manera genera impacto social porque motiva a la ciudadanía a asumir posturas criticas que impulsan a la búsqueda de la justicia y en ese sentido guarda estrecha relación con los DD.HH.

Por otro lado, la emergencia de la categoría memoria política se ubica en los hechos de violencia política de América Latina, especialmente en el cono sur con la implantación de regímenes dictatoriales y, en Colombia, con el desarrollo del conflicto armado. Esta memoria, en consecuencia, se refiere a los recuerdos suscitados a raíz de la violencia política y cómo estos recuerdos son llevados a la esfera de lo público. Es una categoría de menor difusión que la de memoria social, memoria colectiva o memoria histórica, tal vez porque muchas investigaciones involucran la memoria social de los hechos políticos. Sin embargo, Lifschitz ha dedicado varios artículos a la reflexión sobre esta categoría y establece claras diferencias con la memoria social y la memoria colectiva; así, la memoria política no es un tipo de representación imagética sobre el pasado, por eso, la cuestión no consiste en intentar deslindar recuerdos "sociales" de recuerdos "políticos"; la distinción entre memoria social y memoria política reside en el tipo de vínculo social que ambas establecen. Al respecto aclara que "la memoria social está asociada a vínculos sociales espontáneos, la memoria política lo está a acciones intencionales" (Lifschitz, 2012, p. 7).

La memoria política no se reduce a las políticas del Estado única y exclusivamente, sino que incluye aquellos actores sociales que guardan una relación con hechos, por lo general, vinculados a terrorismo de Estado y que pretenden visibilizar sus memorias. Al respecto, es evidente que en las últimas décadas surgieron nuevos agentes, instituciones y prácticas vinculados a la memoria sobre el terrorismo de Estado. Entre estos agentes se pueden destacar el movimiento social y político denominado como las Madres de Plaza de Mayo; así como los testimonios de sujetos que fueron víctimas de la represión política, los

movimientos de derechos humanos, las comisiones de verdad y/o de justicia, los centros de memoria, la instauración de monumentos a la memoria de víctimas, entre otras.

Estas memorias, que se visibilizan en marchas, emplazamiento de monumentos, juicios y demás actos y acciones estratégicas, permiten que tanto individuos como grupos sitúen en la esfera pública sus acciones, sentimientos y dolores, con el fin de, en la mayoría de los casos, confrontar al o a los autores de las violaciones de derechos; en la medida en que,

> en la esfera pública los participantes "asumen posiciones" y "uniones potenciales" de diálogo o de opinión. La esfera pública no es una institución, ni una organización, pues no constituye una estructura normativa capaz de diferenciar competencias y roles sociales. Tampoco es un sistema, porque se caracteriza por tener "horizontes abiertos, permeables y desplazables". Es más bien una red adecuada para la comunicación de contenidos, toma de posiciones y opiniones, y está asociada tanto a la acción de movimientos sociales, como a ámbitos considerados privados, donde a través de los medios de comunicación, por ejemplo, los sujetos son convocados a tomar posicionamientos políticos. En suma, hablar sobre memoria política es reconocer intencionalidades estratégicas y esto se evidencia en los procesos de construcción de las memorias nacionales. (Lifschitz, 2012, p.16)

La memoria política sólo adquiere fortaleza cuando ingresa en la esfera pública, porque el destinatario de su mensaje siempre es el poder. En este caso, ya no se trata de memorias espontáneas cuya finalidad es la de ser comprendidas y reconocidas como verídicas, el objetivo ahora es el de intervenir en el mundo social, confrontando la realidad política, jurídica y cultural. Entonces, la memoria política es enunciativa y denunciativa puesto que convoca testigos que interpelan al Estado y exige justicia en el presente y en el futuro. El sentido de la memoria política es poner en evidencia lo que sucede e instar a que las instituciones, bajo la tutela del Estado, las tramiten hacia acciones concretas de justicia jurídica y simbólica.

3.2.2. Memoria histórica

Aguilar (2008) plantea que la memoria histórica es una interpretación del pasado que comparten en forma mayoritaria los integrantes de un grupo; aclara que esta no corresponde a recuerdos, pues es un pasado que es relativamente lejano por cuanto ya no hay sobrevivientes de los hechos. Esas interpretaciones del pasado hacen parte de la identidad compartida por los miembros del grupo social.

> Cuando digo "compartidas" no quiero decir que no haya múltiples interpretaciones del pasado dentro del grupo en cuestión, sino que casi siempre existirá una especie de denominador común

> más ampliamente participado por los demás, una "memoria hegemónica" que obtendrá un respaldo más amplio que otras por parte de los miembros del grupo. (p. 60)

A pesar de que esas interpretaciones del pasado se construyen y modifican con el paso del tiempo y acorde con las necesidades del presente, responden a unos intereses específicos. Por esta razón, la memoria histórica es un territorio de disputa política y mantiene una amplia relación con el manejo del poder.

Santos, J. (2007) precisa que la memoria histórica debe entenderse como la memoria de los relatos que han llegado al sujeto a través de generaciones de antepasados o de testigos de los acontecimientos. "En estos casos lo que recuerda el sujeto no es el hecho sino, lo que le han contado los suyos acerca del hecho: no recuerda una experiencia propia sino una experiencia ajena" (p. 4). Si bien es cierto que la memoria histórica trasciende generacionalmente, como una narrativa de carácter general que da sentido a un periodo de la historia, para Santos constituye un error otorgarle un alcance objetivo:

> Como si se tratara de una especie de depósito en el que se encuentran almacenados acontecimientos del pasado que serían compartidos por una sociedad o un grupo social. La memoria histórica es necesariamente cambiante, siempre es parcial y selectiva y nunca es compartida de la misma manera por una totalidad social: depende por completo de múltiples y muy diversos relatos heredados que normalmente no cuentan –no recuerdan ni conmemoran- los horrores de un pasado del que también pueden ser responsables aquellos cuya memoria se celebra; relatos que se modifican con el tiempo y que, en sociedades complejas, no tienen para todos sus miembros idéntico significado. (p. 7)

La disputa por la memoria histórica se hace mayor en sociedades con pasados traumáticos, en donde se encuentra sujeta a obligaciones jurídicas y ético-políticas. La memoria adquiere un compromiso con las víctimas de violaciones graves y sistemáticas de los DD. HH., en este caso,

> el interés sobre la memoria es el interés que se desprende de la premisa fundamental de entender una ética de la transición. El paso de un régimen político a otro implica la adopción de un canon valorativo que hace referencia especialmente a la democracia y los derechos humanos como centro de la reconstrucción política y social. La memoria histórica cumple un papel clave para pensar el futuro y emprender el camino de la reconciliación y la reparación integral. (Torres, 2013 p. 151)

No obstante, en la búsqueda de consenso sobre las narrativas que han de constituir la memoria histórica de esas sociedades que buscan la transición, se hace evidente una permanente lucha y confrontación entre poderes e intereses de actores sociales, organizaciones y el Estado; en esta lucha cobra relevancia las voces relacionadas con la diversidad de género, el desplazamiento, las infancias, los líderes de movimientos sociales, los campesinos, los indígenas, los afrodescendientes, los grupos al margen de la ley y las facciones políticas, todos inmersos en un diálogo social, en el que la memoria "se convierte en un correlato de relaciones existentes entre el poder y la verdad, ya que narrar es en sí mismo un acto político"(Torres, 2013 p. 155).

En América Latina el relato que se construye a partir de las disputas y consensos logrados, y que es aceptado ampliamente en la sociedad, se posiciona como la versión hegemónica o "memoria emblemática". Este relato fundamenta las políticas oficiales de la memoria y "determina en gran medida el conjunto de las iniciativas que existen en cada contexto, constituyéndose en núcleo de un régimen de comprensión del pasado, desde el presente" (Antequera, 2010, p. 38).

Al ser la memoria histórica una narrativa de un pasado no vivido, lejano en el tiempo, esta es producto de la documentación realizada por los historiadores:

> El historiador tiene que convertir los relatos de memoria en materia de historia con el propósito de dar coherencia al hecho recordado y derivar de ahí un sentido para quienes "lo recuerdan sin haberlo vivido", aunque, en el camino, se produzca el despojo de la memoria de su presunta "función matricial" respecto a la historia" (Santos, J. 2007, p. 10).

Esas narrativas inscriben lo vivido en marcas textuales y perennes, organizadas en cronologías establecidas, en forma exterior, según el criterio de los historiadores:

> Es una memoria necesariamente fija generalizante, lo que estima ser útil en términos pedagógicos, principalmente pensando en las generaciones que no vivieron los hechos narrados. Por contraposición, a la memoria social atribuye la oralidad, las interacciones grupales y un permanente desplazamiento. Es un tipo de narrativa que se produce en grupos y que remite a grupos y por eso la memoria es del orden del lazo social. (Lifschitz, 2012, p. 3)

Cuando se trata de la protección de los derechos de las víctimas y de la definición de las obligaciones del Estado, hablar de memoria histórica resulta un poco problemático y confuso. Esto debido a que el

relato oficial, producto del trabajo de algunos historiadores, puede distar de las memorias colectivas y sociales que vivieron los hechos, en la medida en que el Estado es quien promueve la consolidación de las memorias que pueden ser usadas como botín político, en detrimento de los derechos de las víctimas.

3.2.3. Memoria e historia: el debate

En la presente investigación se asume que la memoria cobra sentido en cuanto hace parte de la historia reciente o del tiempo presente, ya que en ningún momento se puede hablar de unas memorias desligadas de un contexto histórico. En este orden de ideas, es fundamental plantear algunos elementos importantes del debate entre memoria e historia.

En primer lugar, se destacan las pretensiones de objetividad proveniente del positivismo. Esta orientación postula la toma de distancia entre el objeto investigado y el investigador, razón por la cual la memoria solo es factible si se ubica en un pasado que supere los 50 años de distancia temporal. En este orden de ideas, las investigaciones y análisis de hechos recientes, de los cuales se ocupa la memoria, presenta dificultades, no solo de objetividad, sino que también se ve como problemático el uso de las fuentes sobre las que se sustenta, dado que se presupone que por ser testimoniales están atrapadas en la subjetividad, a lo cual se suma el elemento hermenéutico al abordar procesos históricos inacabados en pleno movimiento. Así las cosas, la memoria quedaría fuera de los estatutos disciplinares de la historia, y más cercana a otros campos disciplinares como el sociológico, antropológico o periodístico (Bresciano, 2010).

En esta dirección, se da el hecho de que se le otorga una mayor jerarquía a la historia que a la memoria (Rioux, 1998). Otros pensadores, como Ricoeur (2000), Norá (1984) y Dosse (2012), consideran que la temporalidad, (las dos comparten el objetivo de elaboración del pasado), se constituye en un hilo común entre historia y memoria, por lo tanto, la relación entre ellas es de complementariedad más que de exclusión o de asimilación. Por su parte, Hartog (2003) plantea que cada uno de estos campos del saber corresponde a un régimen de historicidad. Así, en la modernidad, centrada en la idea de progreso, la historia se encontraba al servicio del Estado-nacional y el pasado era la base fundamental para construir el futuro, por lo tanto, la historia ocupa un lugar de gran relevancia. En la contemporaneidad, especialmente a partir de 2001, según Hartog (2003), se configura otra historicidad[53], en la que el

[53] El régimen de historicidad tiene que ver con cómo se organizan las relaciones entre pasado, presente y futuro, incluye tanto a la historia como a la memoria.

presentismo ocupa un lugar destacado y el futuro no depende del pasado, de tal forma que "la memoria ocupa un lugar preeminente. Obviamente, estos dos regímenes de historicidad coexisten, sin que necesariamente el emergente haya conseguido desalojar el otro por completo (Herrera y Pertuz, 2016, p. 30).

La emergencia de la memoria plantea, entonces, una serie de retos para la investigación. Uno de ellos es el acercamiento con la historia; con ello busca incursionar en la dimensión humana de la historia y en el reconocimiento de sujetos y actores sociales que, durante mucho tiempo, han sido excluidos de los relatos oficiales y ahora pugnan por hacer parte de la memoria histórica. Como resultado de estas tensiones y discusiones entre historia y memoria, se pone en escena la historia como presente-pasado o historia vivida, a lo que Dosse (2012) denominó historia del tiempo presente, entendida como:

> La historia del tiempo presente está en el cruce del presente y del largo término. Ella plantea el problema de saber cómo el presente está inscrito, construido en el tiempo (...) Por mi parte defenderé la idea de una verdadera singularidad de la noción de historia del tiempo presente que reside en la contemporaneidad de lo no contemporáneo, en el espesor temporal del "espacio de la experiencia", en el presente del pasado encorpado. (p. 119)

Según Herrera y Pertuz (2016):

> La categoría de tiempo presente nos sirve como fundamento epistemológico para el abordaje de las problemáticas relacionadas con el pasado reciente y la serie de dilemas con respecto a su transmisión, enseñanza y aprendizaje, en escenarios en los que tiene lugar la formación de sujetos y la configuración de subjetividades. (p. 32)

En este sentido, al indagar sobre las dictaduras y el conflicto social armado es pertinente hacer uso de la categoria de tiempo presente dado que da cabida a la indagación en las memorias traumáticas y al mismo tiempo, cumplir con el compromiso ético del deber de memoria.

El deber de memoria se relaciona con el imperativo de justicia, el cual se constituye de tres elementos: el primero tiene que ver con el hecho de que la justicia se asume como componente de la alteridad en la medida que se dirige al otro, por ello, "el deber de memoria es el deber de hacer justicia mediante el recuerdo a otro distinto de sí" (Ricoeur, 2000, p. 119). El segundo elemento es el concepto de deuda que hace referencia a estar obligados con los otros, que existieron, pero que ya no existen, y que fueron

víctimas de algún acto atroz. El tercer elemento es la prioridad moral hacia las víctimas, ese otro distinto de nosotros. Ese deber de memoria oscila entre el uso y el abuso de la memoria, cuando el interés por la memoria se constituye en obsesión (Ricoeur, 2000).

Para Reyes Mate (2018), el deber de memoria se asocia con la lectura moral del pasado y cobra sentido después del holocausto; a raíz de este suceso, la memoria pasa de ser un sentimiento a ser conocimiento porque los sobrevivientes de los campos de exterminio se ponen de acuerdo en que es necesario repensar las condiciones sociales, políticas y culturales que causaron el sufrimiento de miles de víctimas, con el propósito de construir una sociedad basada en la justicia, la paz y la reconciliación. Una sociedad en la cual no se vuelvan a repetir esos actos atroces, de allí sale la proclama del "nunca más".

El conocimiento que se propone, fundado en la memoria, tiene como finalidad la búsqueda de la justicia, no aquella basada exclusivamente en el castigo, sino una justicia restaurativa enfocada hacia la reparación de las víctimas. Es importante relevar el hecho de que el deber de memoria asume que todas las víctimas son inocentes, sin importar su condición política e ideológica, por lo cual deben ser tenidas en cuenta y tratadas de igual manera. Esto no se puede confundir con la significación política de las acciones que produjeron los hechos victimizantes.

El deber de memoria se sienta en tres pilares fundamentales: la paz, que es el objetivo de toda sociedad en conflicto o violencia política; la piedad (compasión), que consiste en tomarse en serio el sufrimiento de los otros; y el perdón, que se logra cuando el victimario se solidariza y empatiza con la víctima, hasta que ella acepta las disculpas y le da paso a procesos de reconciliación. Cabe señalar que esto último es bastante complejo y difícil de lograr. En la consolidación del deber de memoria es necesario que todos los miembros de la sociedad tengan en cuenta y reflexionen acerca del grado de responsabilidad propia en las situaciones que causaron el sufrimiento de las víctimas. (Reyes, 2018).

En la medida en que la justicia y la paz son los ejes del deber de memoria, se hace necesario precisar que estos están contrapuestos, dado que pertenecen a distintos regímenes de historicidad: la justicia pertenece al pasado y la paz, al futuro. El aspecto que sí comparten estos ejes es el ritmo de las transformaciones, ya que los dos procesos son lentos y complejos; no obstante, no se puede renunciar a ninguno de los dos, si lo que se quiere es la transformación de sociedades que han sufrido la barbarie, en sociedades en las que se conquiste la justicia.

Al respecto, Augé (1998) propone que el deber de memoria es el deber de los descendientes de las víctimas; este deber implica dos componentes: el recuerdo y la vigilancia. La vigilancia se erige como la actualización del recuerdo y como un esfuerzo por imaginar, en el presente, lo que podría asemejarse al pasado, por recordar el pasado como un presente. De esta forma, la vigilancia es atención y cuidado tanto del presente como del futuro.

La vigilancia cumple una función de vital importancia: permite entender lo que pasó y velar porque no se repita en el futuro, pues en la mayoría de contextos sociales, signados por la violencia, el trauma y el dolor, se ha tramitado una reconciliación sin que se haya dado una transformación de las estructuras que produjeron los hechos traumáticos, por lo cual existe la posibilidad de una repetición. Es allí donde cobra importancia la memoria ejemplar, entendida como aquella que "recupera el carácter pasado del acontecimiento y, sin abordar su singularidad, lo transforma en modelo para actuar en el presente a situaciones nuevas" (Bárcena, 2011, p. 113); en consecuencia, esta memoria ejemplar no se queda en el pasado, como sí lo hace la memoria literal que convierte en insuperable el acontecimiento.

Al respecto, es importante destacar que una forma de lograr consolidar la memoria ejemplar es mediante el desarrollo de procesos pedagógicos y didácticos que incluyan la memoria, por ello, es relevante visibilizar las propuestas que algunos docentes desde sus escenarios laborales implementan y que sin duda contribuyen a comprender y transformar la sociedad, aportando a la materialización del deber de memoria y la acción de vigilancia planteada por Augé. En ese sentido, el estudio pretende hacer visible los aportes que se realizan desde la aulas escolares en pro de la consolidación de una cultura de derechos y una sociedad que releva el recuerdo como posibilidad de transformación social.

3.2.4. Tramitación del pasado. Pedagogía de la memoria

La pedagogía de la memoria es un campo en construcción a partir del reconocimiento del "deber de memoria" encarnado por distintos agentes sociales y traducido en un deber de transmisión. Esta pedagogía delimita un espacio de reflexión ética y política en torno a las experiencias asociadas a la educación y a la transmisión de pasados traumáticos, tanto en América Latina como en otros lugares del mundo. En Europa, dicha pedagogía se vincula con la tramitación de un pasado de horror y dolor producido por los crímenes cometidos por el nazismo, el estalinismo y el franquismo, cuyo punto de referencia es Auschwitz como emblema de esos crímenes. Frente a estos hechos atroces, la sociedad le exige a la educación la responsabilidad de que esas situaciones no se repitan.

En América Latina, la pedagogía de la memoria se enfoca fundamentalmente hacia la tramitación de los pasados dolorosos producto de la barbarie producida por la violencia política, resultado de regímenes antidemocráticos (tales como las dictaduras) y los conflictos armados internos. Las narraciones ocupan un lugar destacado, por cuanto estas permiten transitar entre el pasado y el presente con el propósito de construir un mejor futuro centrado en la justicia, la democracia y el respeto por los DD. HH. En los dos casos mencionados, la educación tiene el imperativo de formar sujetos conscientes de las atrocidades cometidas en el pasado, con el fin de que no se vuelvan a repetir.

La pedagogía de la memoria tiene como base el reconocimiento de la alteridad, las diferencias, la pluralidad y la responsabilidad con el otro; asimismo, busca rescatar las voces de las víctimas y de los sectores silenciados por el discurso oficial. En ese sentido, reiteramos su carácter ético-político, ya que, a partir de su acercamiento a la historia, indaga reflexiona e interpela sobre los hechos perpetrados como acciones de terrorismo de estado o como producto de los conflictos armados.

Con base en ello, plantea y desarrolla distintas estrategias para dar a conocer los hechos traumáticos, y que aquellos sujetos que no fueron testigos o no vivieron la experiencia de la violencia política, puedan conocer, comprender y tomar conciencia de la necesidad de transformar esas realidades que condujeron a la perpetración de crímenes y a la violación de los DD. HH. Asumida así, la pedagogía de la memoria se constituye en una práctica democrática.

Las reflexiones y aportes teóricos alrededor de la pedagogía de la memoria en América Latina han sido planteados en mayor medida por Graciela Rubio, Piedad Ortega, Martha Cecilia Herrera, Susana Sacavino y Elizabeth Jelin entre otras académicas. El trabajo de la Dra. Rubio se constituye en soporte importante para esta investigación, razón por la cual se tomarán algunos de sus planteamientos como base para comprender los avances en relación con esta categoría conceptual.

En sus trabajos es evidente la relación que establece entre la construcción de la democracia, la historia, la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria. En este orden de ideas, destaca la consolidación de una ciudadanía viva; en ella, las memorias y las experiencias son fundamentales, en cuanto “es posible pensar la ciudadanía como cristalización de la memoria, que rememora, olvida y desea” (Rubio. 2013, p. 401).

De este modo, la pedagogía de la memoria contribuye al ejercicio democrático al propiciar la apertura a la palabra del otro, del sujeto que se ha acallado. De esta forma, da a conocer el trauma y el dolor, así

como los actos de quienes no estuvieron a favor de las acciones y las políticas de los gobiernos autoritarios, gestores de violencia, exclusión y exterminio. Por lo tanto,

> la pedagogía que asume dicha tarea debe orientar la enseñabilidad de los hechos y experiencias, vislumbrando un futuro político que se construya desde un horizonte que integre la temporalidad histórica, los hechos y la experiencia del pasado reciente, y la responsabilidad desde una nueva consideración de comunidad, sustentada por una ética ante el otro. En este marco, es considerado como una acción político-pedagógica para la formación ciudadana que abre futuro compartido. (Rubio, 2013, p. 406)

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria incluye tres coordenadas. La primera está asociada a la temporalidad histórica; en este caso se asume que existe una estrecha relación entre la historia y la memoria, de tal suerte que es imposible hacer trabajos de memoria sin recurrir a la contextualización histórica. En este aspecto, el reconocimiento de sujetos, históricamente situados en un pasado heredado, es un elemento esencial, puesto que ofrece elementos de juicio, tanto políticos como éticos, para aportar en la construcción de un futuro distinto, más justo y democrático. La experiencia vivida y el horizonte de expectativa se tensionan y aportan aprendizajes sobre los modos de problematizar el tiempo. Esta temporalidad histórica permite establecer que el valor del pasado, y de la experiencia humana, radica en que pueda ser conocido y comprendido, con lo cual se contribuye a transformar el futuro, teniendo siempre presente el cuestionamiento de las acciones humanas.

La segunda coordenada tiene que ver con el hecho de que, al abordar los sucesos y la experiencia del pasado reciente, el meollo del análisis es, de un lado, los regímenes dictatoriales y los casos de democracia restringida y conflicto armado, y, del otro, las transiciones democráticas y los procesos de paz. Para el caso latinoamericano, estos fenómenos se ubican hacia la segunda mitad del siglo XX y lo recorrido del siglo XXI, lapso en el que se cuentan por cientos los actos genocidas que han incluido asesinatos, desapariciones, torturas y detenciones arbitrarias; sucesos que algunos sectores políticos han pretendido ocultar y silenciar.

El pasado reciente, en Latinoamérica, se caracteriza por la ruptura indefinida del tiempo colectivo; la aplicación sistemática de la violencia; la destrucción simbólica y física del cuerpo del enemigo, la incertidumbre y el miedo permanentes. Es en este estado de cosas donde cobra importancia los trabajos de la memoria, en la medida en que apuntan a visibilizar las narrativas testimoniales, a la vez que conseguir

las reparaciones materiales y simbólicas, como la implementación de sitios de memoria y las conmemoraciones. Estos son elementos fundamentales para adelantar los procesos de transmisión del pasado a las futuras generaciones y, así, luchar contra el olvido. En este sentido, una pedagogía centrada en el pasado reciente:

> Cuenta con un horizonte pedagógico sustentado en tres aspectos: promover un aprendizaje de la convivencia política, desde el sentido y cuidado del otro, es decir recurriendo a la sensibilidad y la reflexión del dolor y la pérdida de vidas en la sociedad; promover un aprendizaje sobre la identidad como comunidad temporal de sentido, esto es, teniendo en cuenta el pasado reciente como sustrato de la existencia social tanto del pasado como del presente encaminado a la construcción de una memoria cívica; y finalmente, la incorporación de la enseñanza de DD. HH, desde una perspectiva histórico y vital como fuente de reflexión de la condición de ciudadanía. (Rubio, 2012, p. 391)

La tercera coordenada atañe a la responsabilidad y la ética ante el otro. Esta responsabilidad procura la recuperación de aquel que ha sido despojado de su condición humana, a través de la tortura, la invisibilización y la desaparición; procura, por lo tanto, reconocerlo como sujeto, ya que "afirmar la experiencia del sujeto es nombrarla en el marco de sus propias subjetividades como los modos de ser, hacer, estar, sentir y relacionarse con un "otro" en condiciones de diferencia y desigualdad en múltiples marcos cognitivos, valorativos, prácticos y afectivos" (Ortega, et al., 2015, p. 40).

Ahora bien, narrar las memorias del otro, y de los otros que han sido víctimas, es actuar con sentido ético; es actuar con solidaridad y con empatía frente al dolor y el sufrimiento de ese otro, que pudo ser "yo". En ese sentido, "el otro, es decir, la memoria de la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente no es solo el efecto de la acción del vencedor sino también que está construido sobre los cadáveres de las víctimas" (Bárcena y Melich, 2014, p. 156). La visibilización de esos sujetos víctimas ante quienes no vivieron en ese tiempo, mediante procesos educativos, les retorna parte de la humanidad perdida. Desde esta perspectiva:

> La pedagogía de la memoria es, declarativamente, una pedagogía del reconocimiento del otro en mí, de la expresión, de la deliberación necesaria, de la creatividad y del diálogo. Es un pensar lo que no pudo ser pensado pero que ocurrió, en este sentido promueve una educación de la razón crítica y una teoría laica de la esperanza desde la memoria viva. Que reconoce los vínculos cotidianos que

> tenemos con la vida, que nuestra identidad se configura temporalmente, que el recordar nos remite a un pasado y a un futuro ausente, sentido que vincula al trabajo de la memoria con una teoría y práctica de la esperanza. (Osorio y Rubio, 2006, p. 33)

Asumida así, la pedagogía de la memoria evidencia un vínculo entre pedagogía, memoria e historia, a través de lo cual hace posible el análisis, la interpretación y la reflexión sobre la condición humana. Condición en la que se debe "reconocer el pasado como un fondo de experiencia colectivo desde el cual deben emanar las políticas de la memoria. Ello supone desde la convicción unir, memoria, historia, sociedad y política en un argumento humano posible" (Osorio y Rubio, p. 40).

La consolidación de la propuesta de una pedagogía con las características mencionadas, en un contexto de violencia política y terrorismo de Estado, requiere: desmontar las prácticas autoritarias; promover una educación que valore la diferencia; desarrollar en los sujetos un saber-hacer- reflexionar-transformar; trabajar por la construcción social de un orden sin discriminación; relacionar la construcción de ciudadanía democrática y ciudadanía memorial con la reflexión pedagógica; y propiciar la actuación responsable de los sujetos en la vida pública, mediante la producción cultural que genere conciencia y empoderamiento (Osorio y Rubio, 2006).

Para Sacavino (2015), la pedagogía de la memoria está asociada también con la importancia de establecer vínculos entre presente y pasado, que brinden la posibilidad de imaginar y construir futuros más justos, en los que se vislumbre la participación activa de un ciudadano que no es indiferente ante el dolor y el sufrimiento de los otros. En consecuencia, un ciudadano que es responsable y exige el respeto de los derechos humanos de todos.

En esta concepción de pedagogía de la memoria se aprecia el posicionamiento de la EDH. Educación que se erige como elemento central en los procesos pedagógicos que redunden en la no repetición de los hechos de barbarie, acaecidos en el pasado reciente, a causa de las dictaduras militares y los gobiernos civiles autoritarios. Tanto las unas como los otros han pretendido imponer la ley del silencio frente a los reclamos de la memoria por hacer escuchar sus voces.

En este orden de ideas, para adelantar una pedagogía de la memoria para "el nunca más", cuyo centro es la EDH, se plantean estos cuatro ejes pedagógicos relevantes.

1. Vínculo pasado-presente. Este eje se orienta hacia el establecimiento de relaciones entre las violaciones a los DD. HH., en el pasado reciente, con problemáticas actuales asociadas a la vulneración de estos derechos. En este contexto, la dimensión pedagógica se centra en construir escenarios que posibiliten la defensa de los DD. HH., tanto de la experiencia vivida como de la percibida.
2. Desarrollo de una memoria crítica. Con este eje se busca la valoración del ejercicio de recordar y hacer de la memoria una forma válida de construir conocimiento social. Esto implica la aproximación a los contextos por medio de las narrativas testimoniales, así como la escucha activa y la construcción de vínculos intergeneracionales que contribuyan al recuerdo. En consecuencia, mediante la elaboración de historias de vida, construir una visión colectiva de los hechos, partiendo para ello del recuerdo individual.
3. Construcción del pensamiento reflexivo y crítico. Este eje conlleva la comprensión de las dinámicas espaciales y temporales en las cuales sucedieron las acciones victimizantes que produjeron los traumas. Igualmente, la valoración de las acciones de las víctimas en pro de la reparación, así como la evaluación de las garantías de justicia y verdad que se han obtenido. Lo anterior estimula la autonomía y la responsabilidad del sujeto que contribuye, en forma activa, a la construcción de una sociedad democrática, justa, inclusiva y pacífica.
4. La promoción de una cultura de los derechos humanos, se considera como un aporte importante para la configuración democrática. En este eje se incluye el reconocimiento y el respeto hacia el otro, la promoción y el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa, que propicie la deconstrucción de actitudes y prácticas autoritarias y promotoras de violencia.

En el contexto europeo, la discusión alrededor de la pedagogía de la memoria es un poco más antigua que en América latina. Como se señaló al inicio de este capítulo, el asunto de la memoria y el debate sobre la transmisión a las generaciones que no fueron testigos del holocausto, ni de los crímenes producidos por el comunismo, ni de las demás guerras de la primera mitad del siglo XX, se relaciona con el deber de memoria. Es a partir de este debate que se han planteado, en Europa, las reflexiones en torno a la pedagogía de la memoria. Con el propósito de ilustrar un poco el tema, se retoma la postura de Bárcena (2011). Este autor sostiene que la pedagogía de memoria es compleja y se suele confundir con el deber de memoria, razón por la cual,

> hacer una pedagogía de la memoria nada tiene que ver con la imposición de un deber de recordar,

> a las jóvenes generaciones, lo que no han vivido. Si tiene importancia la memoria del pasado (y de lo no vivido) en la educación, como individuos o como miembros de una comunidad que habita su propia historia, entonces creo que hay que evitar algunos riesgos potenciales. (p. 111)

Bárcena destaca dos peligros. El primero consiste en el tratamiento que se dé a los acontecimientos traumáticos; si estos no se abordan de manera pertinente, pueden quedar silenciados y ser ubicados en el terreno de lo indecible. Por ello señala que "una cosa es lo indecible de un acontecimiento como experiencia vivida por un testigo (un superviviente de un campo de concentración, por ejemplo), y otra muy distinta lo indecible como dogma impuesto por un discurso externo a la experiencia vivida" (p. 111). Al respecto, si lo segundo prima sobre lo primero, se impide conocer las atrocidades sucedidas. Este hecho, desde luego, está marcado por un interés político, con lo cual se está castrando la posibilidad de narrar el horror con fines educativos, mediante la imposición del silencio y la sacralización del horror.

El segundo peligro es la excesiva pedagogización del recuerdo, "la imposición, en el orden de la transmisión educativa, de una memoria ya significada, de un deber de memoria que impida un auténtico trabajo de la memoria" (Bárcena, 2011, p. 112). En consonancia con lo anterior, para este autor el proceso de formación sobre los horrores del pasado reciente es, ante todo, un asunto de reflexión ética, de ahí que

> una pedagogía de la memoria, en definitiva, no es un acto, pedagogizado o pedagogizable, en el que se enseñe a otro cómo debe recordar o qué debe recordar y en qué términos hacerlo. Una pedagogía de la memoria es una reflexión ética sobre la memoria como experiencia viva del tiempo, una reflexión sobre la transmisión del dolor y sobre una cultura que a menudo tiene sus propias narrativas de duelo y de sufrimiento. (p. 116)

Así, para Bárcena, la pedagogía de la memoria cumple una función de vigilancia, en la que el acercamiento al conocimiento del sufrimiento y el dolor vivido por las sociedades permite una reflexión de carácter ético que lleva a que los sujetos sociales estén atentos a reconocer el surgimiento de regímenes totalitarios, violentos y excluyentes que puedan conllevar a la barbarie.

Frente a las posibilidades y límites del ejercicio de una pedagogía de la memoria, se hace necesario destacar la relación estrecha, incluso de dependencia, entre memoria e historia. Este hecho permitiría dejar de lado la rivalidad, pues, tanto memoria como historia participan de un diálogo que invita a la historia a abrirse como vivencia social acontecida y narrable, y a la memoria, como categoría ético-política, a tomar distancia con respecto al discurso presentista, modernizador y naturalizador, apartándose así de

la idea de banalizar la experiencia del pasado, por el contrario, valorarlo como fuente importante para la compresión y la narración del recuerdo.

Uno de los mayores obstáculos de la pedagogía de la memoria es el presentismo en el que los sectores dominantes de las sociedades contemporáneas han caído. Hecho que se refleja en muchos de los currículos escolares en los que ha perdido fuerza e importancia la enseñanza de la historia (tal es el caso específico de Colombia), lo cual va en detrimento de la consolidación del pensamiento y la conciencia histórica. Sin estas dimensiones, se hace difícil la reflexión y el análisis sobre la importancia que tiene recordar de forma ética y responsable como parte de la transformación social.

Otro de los obstáculos, que toma el tinte de peligro e irresponsabilidad, es el recurrir al uso de testimonios de víctimas sin contar con el conocimiento adecuado, dado que se pueden producir afectaciones psicológicas, así como la reapertura de heridas dolorosas, con lo cual se incurre en la revictimización. Lo anterior sucede por el mal uso que se hace del concepto de pedagogía de la memoria. Este, en algunas ocasiones, se interpreta como un desbordado transmisionismo frente a la emergencia de las memorias. Tal es el caso del contexto colombiano, en donde la implementación de la ley de víctimas, al igual que el trabajo de organizaciones y emprendedores de la memoria ubican en el debate las voces de las víctimas, de tal forma que distintos sectores buscan acceder al testimonio sin tener claro su uso y sin tener presente la responsabilidad con el "otro". Esta situación genera mayores traumatismos que pueden conllevar al silencio como opción.

Rosemberg y Kovacic (2010) identifican cuatro problemas o discusiones que se deben considerar a la hora de construir e implementar una pedagogía de la memoria:

1. La transmisión generacional. Las autoras plantean que es notoria la dificultad para establecer un vínculo intergeneracional, pues los jóvenes no demuestran interés por el estudio del pasado, al estar inmersos en un presente permanente. Esta situación dificulta el diálogo entre pasado y presente, es decir, entre adultos y jóvenes. Ante este problema, se recurre a la escuela para que, por medio de la interacción con distintos objetos culturales, se logre motivar a los jóvenes para que se interesen por el pasado; en este caso, un pasado traumático y las memorias que de este se puedan derivar.
2. La representación del pasado que estamos dispuestos a "mirar, leer y poner a disposición" (Rosemberg y Kovacic, p. 20) de los niños y jóvenes, por cuanto se trata de acercarlos al horror de

un pasado complejo y doloroso, el cual se debe hacer inteligible y comprensible para las generaciones que no lo vivieron.

3. La dimensión local. Dado que, los hechos victimizantes no sucedieron de igual forma y con la misma intensidad, en todas las regiones de un mismo país y tampoco en las distintas zonas rurales y urbanas. Lo anterior lleva a que los sujetos que habitan lugares en donde el impacto de la violencia política y las acciones victimizantes fue escaso, o incluso nulo, no exista ningún vínculo con el pasado traumático; por tal razón, la pedagogía de la memoria tiene el reto de apostar a la construcción colectiva de las memorias locales inscriptas en una memoria nacional en permanente construcción.
4. Los DD. HH. En la actualidad, la pedagogía de la memoria implica una evidente toma de posición política, por lo cual, claramente, los DD. HH. ocupan un lugar medular en el abordaje del pasado reciente. En esta medida, se hace perentorio que las nuevas generaciones comprendan que estos derechos son producto de las luchas de hombres y mujeres en el pasado, que la garantía de los mismos y la conquista de otros, así como de su expansión, dependerá de la responsabilidad, en el presente, de cada uno de los sujetos.

En este sentido, la Educación en Derechos Humanos es un aporte fundamental para la construcción de una nación justa, habitada por ciudadanos activos, cuya responsabilidad hacia los otros surge, entre otras cosas, al reconocerse como parte de un pasado común, al que no hay que rendirle culto sino reinventarlo en el presente (Rosemberg y Kovacic, p.23).

Lo anterior reafirma lo que ya se había planteado: la estrecha relación que hay entre la cuestión de los DD. HH., la EDH, la memoria y, por supuesto, la pedagogía de la memoria en la tarea de reflexión sobre los pasados traumáticos en el contexto latinoamericano.

Un desafío importante al hacer referencia a la pedagogía de la memoria lo constituye el tratamiento de la categoría de víctima, pues esta, y su testimonio, es central en todo proceso de memoria. Este desafío implica asistir a una disputa por el posicionamiento del testimonio, el cual se ubica en un eterno presente, dejando en un segundo plano la narración histórica. Por ello, el testimonio de las víctimas y el testimonio militante deberían pensarse como un tipo de conocimiento, como un recurso para pensar históricamente la violación de los derechos humanos.

A propósito del sujeto víctima, pieza central en el estudio de la memoria y en la pedagogía de la memoria, es necesario mencionar que la emergencia de las víctimas, como categoría histórica, está unida

al peso del presente, por cuanto:

> El presente del drama que acaba de irrumpir o que irrumpió tiempo atrás pero que sigue siendo para la víctima su único presente. Puede ser un presente fijo o un presente que no pasa. Esta temporalidad propia de la víctima se inscribe muy bien en la configuración presentista en la que nos movemos hoy en día, o mejor, trabaja esta estructura y la refuerza. (Hartog, 2012, p.15)

Esta emergencia de las víctimas ha impactado en la configuración de la memoria pública y las políticas de la memoria de los distintos países que han atravesado por conflictos políticos atroces y que han dejado a su paso centenares de víctimas, las cuales deben ser tratadas como sujetos políticos y no como objetos de compasión. En esta tarea, la pedagogía de la memoria tiene un lugar muy destacado, pues el acercamiento y el tratamiento de las víctimas debe ir más allá de asumirlas como simples fuentes testimoniales, para irlas vinculando a procesos democráticos. Vinculación que se puede lograr mediante la consolidación de una ciudadanía memorial, que las lleve a consolidarse como sujetos y actores políticos activos en una sociedad que comprende los conflictos y los tramita en forma pacífica, dentro de los marcos de la ciudadanía y el respeto por los derechos humanos.

3.2.5. Historia reciente

La necesidad de explicar y comprender los procesos y acontecimientos políticos, sociales y culturales ocurridos en la contemporaneidad, que se prolongan hasta la actualidad más inmediata, ha llevado a historiadores, sociólogos, antropólogos y periodistas a debatir sobre cuál de estas disciplinas es la idónea para realizar las investigaciones y los análisis. Lo anterior hace que los acontecimientos de un pasado cercano se constituyan en un lugar de disputas. Esto ha conllevado a acuñar conceptos que permitan denominar un pasado que se encuentra aún en plena ebullición, en cuanto coexiste con el presente. Lo anterior debido al hecho de que se trata de procesos que no se han cerrado y en los que el sujeto que investiga, en muchos de los casos, ha sido testigo y protagonista de los acontecimientos.

En la medida en que las sociedades contemporáneas se han ido configurando en relación con el tiempo, se han adentrado en otro régimen de historicidad, el cual se caracteriza por una mayor ascendencia y densidad del presente sobre los otros registros temporales. Esta particularidad ha llevado a establecer denominaciones que den cuenta del objeto de estudio y el método de investigación, porque:

> En efecto el título que se le otorgue a un periodo brinda mucha información sobre el tipo de historia que se quiere confeccionar, sobre sus contenidos, sus fronteras temporales, de los elementos que

> quieren ser destacados, así como de las concepciones que a ellos subyacen; en fin, una periodización dice mucho sobre el significado que se le asigna a la historia, en su doble acepción como proceso y como conocimiento. (Fazio, 2010, p. 27)

No obstante, es común encontrar que en algunos documentos se utiliza indistintamente el concepto de historia inmediata, reciente, actual y del tiempo presente. Denominaciones que, según Fazio, (2010), guardan diferencias entre sí. Es así como la historia inmediata se ocupa de eventos y situaciones que ocurren en sincronía con el observador; la historia reciente se interesa por fenómenos concluidos hace poco y deja en suspenso a la actualidad más inmediata; la historia del tiempo presente establece como frontera cronológica, aproximadamente, cincuenta años o el lapso de una vida humana, en esta historia convergen el periodismo, la literatura y es definida por la subjetividad del historiador.

Para el caso particular de este proyecto, consideramos que es la historia reciente la categoría adecuada, por lo tanto, desarrollaremos un poco más lo referente a las especificidades de esta denominación y la relación que esta tiene con el objeto de estudio.

La noción de historia reciente surgió entre mediados y fines de los años noventa del siglo XX y está asociada con las dictaduras, la violencia y el terrorismo de estado y las situaciones de victimización de amplios sectores de la población, con una marcada vulneración de los derechos humanos de estos. Esta es la razón por la que existe una estrecha relación entre la memoria y la historia como una alternativa para hacer frente a las demandas de verdad, justicia y reparación de los sectores afectados, cuyos problemas no han quedado en el pasado, sino que siguen patentes en el presente, aun cuando hayan sucedido casi tres décadas atrás. Es importante destacar la dimensión ética y política de este tipo de historia, surgida en un contexto convulsionado que busca explicar los procesos históricos y hacer justicia. En palabras de Franco y Lvovich (2017):

> Resulta evidente la dimensión política del campo de la historia reciente. Un vínculo no solo explícito sino consciente entre el objeto de conocimiento, la actividad de conocimiento y la búsqueda de ciertos objetivos éticos, como “verdad y justicia”. Este espíritu –que podríamos llamar “militante”-, muchas veces empático con determinados actores a los que se estudia, y manifestado también en la voluntad de muchos de convertir ese saber en un arma de intervención social, se presenta en tensión con el gesto crítico, el establecimiento de la necesaria distancia no sólo respecto, por ejemplo, a los mismos actores a los que se analiza, sino también respecto a las políticas de memoria

> que son tributarias de aquellas identidades. En los términos de esta tensión constituyente entre empatía y distanciamiento, la Historia Reciente se emparenta con otras tradiciones críticas de larga data, como la historia obrera, la historia social, la historia desde abajo, la historia de género. (p. 192)

De tal manera que, además de ser una historia política, también es social, ya que centra su análisis en la perspectiva de varios grupos y sujetos sociales, entre ellos: la iglesia, los trabajadores, los campesinos, la clase política, los sindicatos, la escuela y las fuerzas militares. Todos ellos en clave de relación con la represión, producto de las dictaduras y de los gobiernos que ostentan una democracia restringida y una marcada presencia del conflicto interno, como es el caso de Colombia.

La historia reciente, vista como categoría de análisis, tiene su origen en Argentina a partir de 2003, en donde surge con el propósito de lograr entender las dinámicas de la represión, el horror y el trauma producido por el accionar de la dictadura. De allí se irradia hacia los demás países del cono sur y a algunos otros de Latinoamérica. En estos países, los investigadores encuentran en esta categoría una fuente importante para tratar de comprender el fenómeno de la violencia política y el terrorismo de estado, así como la valoración de los aportes de los movimientos de víctimas a la consolidación de una memoria histórica democrática e incluyente.

Así las cosas, el estudio de la historia reciente es de gran valía, en cuanto avanza un poco en contra de la corriente de la historia oficial, al intentar desnaturalizar las acciones atroces y, con ello, realizar un abordaje crítico de los acontecimientos y consolidar aprendizajes que encaminen las sociedades a un mejor futuro.

En lo que respecta a lo epistemológico y disciplinar, la historia reciente responde a dos regímenes distintos de historicidad: el de la historia y el de la memoria. En esta dirección, podemos reconocer dos modalidades antitéticas y, ciertamente, maniqueas de comprender la relación entre la historia y la memoria (considerada, esta última, en su dimensión epistémica): de una parte, están quienes plantean que existe entre ambas una oposición binaria; de otra, quienes suponen que, en definitiva, las dos son la misma cosa (Hartog, 2003)

En el primer caso, se opone un saber historiográfico, obtenido bajo los preceptos positivistas de verdad y objetividad, a una memoria fetichizada y acrítica. En el segundo, se entiende que la memoria es la esencia de la historia y, por lo tanto, se da por supuesta una historia ficcionalizada y mitificada (LaCapra, 2009). No obstante, esta posición tan dicotómica ha sido discutida por Cuesta (2014), quien considera que historia y

memoria son indispensables para comprender los acontecimientos recientes, dado que “la historia del presente es una historia con memoria y ambos sintagmas apelan y expresan esa voluntad de reconciliarse” (p. 19). Pese a que cada una corresponde a una dimensión distinta en el tiempo, es necesario “superar la clásica escisión entre la ciencia de la historia y la experiencia rememorante de los sujetos” (p.21).

Así pues, aunque guardan amplias diferencias, su estudio es de gran importancia, ya que las historias de estos periodos recientes consiguen una explicación más completa, gracias a los aportes de las memorias. En este orden de ideas, las memorias requieren de la historia para lograr una mejor y mayor comprensión de la política, la sociedad y la economía; ámbitos en los cuales estas se configuran, de tal suerte que entran en relación y disputa para aportar a la consolidación de una memoria histórica, ética y democrática, en contraposición con una memoria oficial, excluyente y lineal.

Además de lo anterior, la historia reciente es objeto de una serie de críticas relacionadas con la concepción tradicional de investigar y escribir la historia. Estas críticas se pueden resumir en cinco aspectos: las fuentes, la distancia temporal, la objetividad, el estudio de los procesos inacabados y el uso político. Cada una de estas críticas ha suscitado respuestas que les quitan peso. Veamos tanto los argumentos en contra de la noción de historia reciente, como las respectivas respuestas.

En lo que respecta a las fuentes, se afirma que la sobreabundancia y variedad de documentos escritos y orales se torna en una dificultad a la hora de seleccionar aquellos que son confiables. Frente a ello, se ha planteado, como respuesta, que la riqueza de los testimonios hace que se conviertan en importante fuente para los análisis históricos, sin entrar a considerarlos como un aspecto negativo, ya que

> seleccionar, procesar, elegir y evaluar la información es la tarea de todo historiador y no es la cantidad lo que determina la naturaleza de la profesión, no es el oficio o la técnica lo que distingue a esta disciplina, sino el hecho de ser un enfoque comprensivo de las realidades pasadas y presentes. (Fazio, 2010, p. 124)

En cuanto a la distancia temporal, algunos historiadores consideran que debe existir un lapso entre los sucesos que investiga y el investigador; por este motivo, consideran problemático que se indague sobre hechos del presente pues las subjetividades se encuentran en juego. Esto hace pensar que la verdad histórica se encuentra en directa relación con el tiempo transcurrido y la acción investigativa, por lo tanto, entre mayor distancia en el tiempo, más cercanía a la verdad. Planteamiento este que carece de argumentos. La objetividad está dada por la rigurosidad del historiador, su honestidad, el uso de fuentes

y no verse tentado a usar la historia para fines distintos a ella; de esta forma, se le presenta al historiador "un desafío entre aprender a conciliar el compromiso personal con el deber profesional" (Fazio, p. 15).

En lo que atañe al estudio de procesos inacabados, se objeta que el investigador no conozca el desenlace de los acontecimientos, porque la distancia temporal no es suficiente. Esta situación podría redundar en el detrimento de un análisis objetivo, en cuanto el que indaga se halla inmerso en el contexto de los hechos y puede involucrar su subjetividad, a lo cual se suma el carácter provisional de las conclusiones o de los pronunciamientos. Frente a estos argumentos, Fazio afirma que la historia reciente es "una actividad mucho más ecuánime en su valoración y más precavida en sus aseveraciones, precisamente porque desconoce el desenlace" (p. 27).

El uso político es otra de las críticas formulada; esta alude al hecho de que las investigaciones realizadas se pueden poner al servicio, o en contra, del poder de turno, con lo cual se alejan del sentido académico de las indagaciones sobre el pasado. Como respuesta a esta objeción se ha planteado que todas las investigaciones históricas, sin importar la distancia temporal entre el historiador y los hechos, se pueden emplear para legitimar o criticar el poder, por lo tanto, el uso político hace parte del profesionalismo y la ética del investigador(Fazio, 2010).

3.3.Subjetividades Políticas[54] : componente esencial de la EDH

> No podemos pensar lo social, sin el sujeto que hace el tejido. Esto sería de alguna manera, desvincular aún más al sujeto de los mundos en los que su existencia tiene sentido. (Luna, 2006, p. 144)

Sin duda, las preguntas a cerca de las subjetividades connotan discusiones en el orden de lo epistemológico y lo metodológico, ya que se trata de una categoría multidimensional, polisémica, compleja y, en algunas oportunidades, ambigua. Esta categoría ha suscitado debates y controversias que se evidencian en aportes conceptuales, emanados de diversas orillas teóricas, y que involucran distintas disciplinas del conocimiento. En el caso específico de las ciencias sociales, cobra importancia como categoría de análisis de las prácticas sociales como subjetividad política, en donde:

> La subjetividad se hace subjetividad política, porque deja de estar referida al yo como ámbito privado contrapuesto al ámbito de lo público, para señalar que las prácticas sociales son, al mismo

[54] A lo largo del apartado aparace tanto subjetividad política como subjetividades políticas, el primero hace referencia al concepto y a las citas textuales de algunos autores. La segunda a la forma como se aborda en el estudio, pues se considera que los sujetos despliegan la sibjetividad de distinta manera.

> tiempo, constitutivas y constituidas por un yo en permanente construcción, que no toma forma sino en el ámbito de lo colectivo. (Herrera y Garzón, 2014, p.76)

Esta acepción es la que, precisamente, se convierte en punto de interés para el presente trabajo, dado que las subjetividades políticas se constituyen en importante elemento en la consolidación de procesos de EDH, asentados en la memoria.

Por lo anterior, vale la pena aclarar que este apartado no pretende incursionar, de forma rigurosa, en las complejidades y entretejidos del sujeto y las subjetividades; en esa medida, el objetivo apunta a la comprensión de las subjetividades políticas, lo cual permitirá tener claridad frente a la relevancia de las subjetividades en los procesos de EDH, desde la memoria, por medio de los cuales los docentes despliegan sus subjetividades para consolidar procesos educativos de EDH relacionados con la memoria.

El concepto de subjetividad política es una categoría relativamente reciente y en permanente construcción; no obstante, la producción académica alrededor de esta es bastante importante en el tratamiento de temas que involucran la participación política, los movimientos sociales y las prácticas educativas. Por ello, en este trabajo se considera que es más apropiado hacer referencia a subjetividades políticas, por cuanto, es claro que, en tanto construcción colectiva de la vida humana, están atravesadas por las tensiones propias del mundo político que incluye diversos actores con posturas disímiles, lo cual le imprime un carácter de heterogeneidad. En este sentido, es evidente que el trabajo investigativo sobre estas subjetividades se produce a partir de distintas perspectivas que es importante tener en cuenta para lograr una mayor y mejor comprensión de esta categoría teórica y de análisis.

Al respecto, González Rey no reconoce el ámbito específico de la subjetividad política, al considerarla inmersa en la subjetividad social, de ahí que la defina en estos términos:

> La subjetividad política es una producción de la subjetividad social, que tiene especificaciones importantes que vale la pena estudiar y que la convierten en un campo de conocimiento. Una preocupación que me asalta es que cuando se habla de subjetividad política –y se tiene en cuenta mi propuesta sobre subjetividad– nunca la podemos referir a un contenido aislado de otros. (Díaz y González, 2012, p. 335)

De acuerdo con dicho planteamiento, la subjetividad social abarca lo político al integrar los sentidos subjetivos con implicaciones políticas. Entonces, la subjetividad política resulta de las interrelaciones de

los sentidos subjetivos provenientes de diferentes ámbitos de la vida social, esto porque lo político tiene la posibilidad de vivir y desplegarse en esos mismos espacios (González, 2012). Para Díaz (2012), la subjetividad política tiene su propia particularidad y se produce mediante procesos de subjetivación sobre la política y lo político, los cuales siempre se despliegan en el ámbito de lo público, i. e., de lo que es común a todos.

Entre tanto, para Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), la subjetividad política se despliega en el ámbito de lo público, se expresa mediante "tramas de subjetividad política" y se manifiesta en acciones que tienen como componentes fundamentales la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearse utopías que se articulan en la acción y negociación con el poder.

Como se puede inferir, estos autores sí reconocen el ámbito específico de las subjetividades políticas como construcción de sentido, dado que la creación de una vida común incluye la pluralidad y la diversidad de lo humano; así, en la relación "entre nos" es que se producen los intercambios y los aportes de los otros. En ese ámbito de lo público es que tiene lugar, por tanto, la vida política.

Por otra parte, Bonvillani (2014) le concede a la subjetividad política una función transformadora de las realidades en las que los sujetos interactúan. En esta línea de pensamiento, esta subjetividad es un modo de ser y estar en el mundo; razón por la cual la define como una apuesta colectiva, como una con-construcción permanente con múltiples otros. Así,

> la subjetividad política es la piel subjetiva que vive la experiencia de encuentro/ desencuentro con los otros que plantea la vida en común. (...). Es una oportunidad conceptual para reencontrar al sujeto en sus capacidades de agencia, de reflexividad, de "ilusionar" otro mundo posible, cuestionando la evidencia del mundo dado. (p. 83)

En esta dirección, "la política existe solamente por la acción de los sujetos colectivos que modifican concretamente las situaciones, afirmando allí su capacidad y construyendo el mundo con esta capacidad" (Ranciere, 2010, p. 12).

De acuerdo con lo expuesto, para este grupo de autores, la subjetividad política está asociada con la producción de sentidos y prácticas orientadas a la emancipación: el sujeto político busca una transformación de las realidades en las cuales vive y actúa. Por ello, según Díaz (2012), la subjetividad política va más allá de la configuración de sentidos subjetivos sobre lo público, dado que conlleva un

potencial transformador en el que “las resistencias tienen asidero, las disidencias emergen, la constitución de lo nuevo se enuncia e instaura por lo que asume su condición de subjetividad política” (p. 19). Mejor dicho, “la subjetividad política es potencia creadora de la novedad instituyente de lo social” (p. 15).

González (2007) considera que la subjetividad social actúa de forma simultánea sobre las condiciones que definen a los sujetos, logrando, por tanto, unos cambios cualitativos. Esto significa que tiene un sentido transformador y emancipador. En este sentido, “la subjetividad es un elemento altamente subversivo, en tanto su desarrollo y desdoblamientos no se puede controlar ni dirigir desde la intencionalidad humana, sujetándola a algún sistema universal de valores” (p. 23). Es por esto que la subjetividad política, como componente de la subjetividad social en tanto hace parte de las vivencias de la humanidad, es dinámica y compleja; como producto de ello, se adapta o se enfrenta a las prácticas humanas, a la vez que aporta a la dimensión teórica: “La teoría de la subjetividad rescata el valor de la dimensión teórica para la producción de nuevos espacios de inteligibilidad sobre el hombre y la sociedad, capaces de generar nuevas prácticas, cada vez más emancipadoras” (p. 23).

Desde la perspectiva de la subjetividad política, asumida como sinónimo de emancipación, Bonvillani (2012) plantea que

> hablar de "subjetividad política" significa desde mi perspectiva reconciliar al sujeto con sus capacidades de agencia, de reflexividad. Se asume así que el despliegue de la potencia subjetiva en procura de la emancipación, en tensión con las condiciones concretas en las que se vive y en aquellas incorporadas que nos han constituido, es una operación inherentemente política y subjetivante. (p. 194)

Esta concepción de subjetividad política está configurada por una fuerte influencia de los planteamientos de Ranciere (2006), quien considera que la posibilidad de emergencia de la política se halla en los procesos de desubjetivación de determinados sujetos que han sido desapropiados de sus condiciones. Este fenómeno implica que la política es un proceso emancipador, de ahí que

> la subjetivación política es una puesta en práctica de la igualdad, por personas que están juntas y que por tanto están “entre”. Es un cruce de identidades que descansan sobre un cruce de nombres: nombres que ligan el nombre de un grupo o de una clase en nombre de lo que está fuera -de- cuenta que ligan a un ser a un no-ser o a un ser-por-venir. (p. 22)

En este orden de ideas, las subjetividades políticas tienen lugar en la emergencia de un sujeto que despliega su potencia, en tensión, en pro de desnaturalizar las situaciones de opresión existentes, motivo que lo lleva a actuar para transformarlas.

En relación con las subjetividades políticas, Torres (2009) afirma que estas no encarnan solo un sentido emancipador, sino que pueden ubicarse tanto del lado de lo instituido como de lo instituyente. Entonces, la resistencia se da en los dos sentidos: algunas subjetividades entran en tensión para mantener el *statu quo*, mientras que otras se enfocan hacia la creación de otro tipo de relaciones que redunden en el cambio social.

En esta línea de pensamiento se encuentran los planteamientos de Martínez y Cubides (2012). Estos autores plantean que no hay un límite claro entre lo instituido y lo instituyente, cuando se trata de abordar las subjetividades políticas, ya que el sujeto se encuentra inmerso en un campo de fuerzas que influyen de distintas maneras en la configuración de las subjetividades. Por esto es común encontrar mezclas de lo tradicional y lo novedoso, haciendo que sea difícil identificar las acciones subjetivas como puramente instituidas o puramente instituyentes. A partir de este planteamiento, estas autoras definen la subjetividad política de la siguiente manera:

> La subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de 'ser' y 'estar' en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar. Posición que está inscrita en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en esa tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente. Tensión en la que coexisten modos de producción heredados, hegemónicos, junto a modos pre-figurativos de la subjetividad, porque como hemos insistido, la subjetividad política se configura en medio de la política tradicional o convencional y los modos de producción emergentes. Entonces, si la subjetividad es plural y polifónica, y producida desde múltiples instancias y escenarios –individuales y colectivos–. (p. 176)

De acuerdo con la perspectiva que orienta esta investigación, estamos de acuerdo con los planteamientos de Torres (2009) y los de Martínez y Cubides (2012), en el sentido de que las subjetividades políticas son complejas, heterogéneas e involucran diversos intereses y formas de ver el mundo y la sociedad; en esta medida no son a blanco y negro, sino que reflejan matices. Asimismo, se presentan como emancipadoras y como conservadoras y se hallan inmersas en un campo de lucha permanente entre

poderes de distinta índole. De otro lado, hay que reconocer este carácter plural, no se trata de encasillar a los sujetos políticos en una dinámica emancipadora, pues el hecho que se mantenga el statu quo en una sociedad, implica que el accionar de las subjetividades políticas conservadoras y retardatarias está presente. Razón por la cual se requiere impulsar la constitución de subjetividades que apuesten por la transformación social.

Así como se encuentran posturas distintas frente a la esencia de las subjetividades políticas, también es importante resaltar que existen coincidencias con respecto a qué a los elementos entran en juego en la producción de sentidos subjetivos, estos son: la dimensión afectiva, la reflexividad, la identidad, la memoria, la socialización y la acción política.

La dimensión afectiva, traspasa y es inseparable de, las relaciones humanas y las experiencias de encuentro y desencuentro en el ámbito de la política; relaciones que siempre están colmadas de pasiones, deseos y sentimientos que impulsan a los sujetos a asumir tal o cual dirección, tal o cual postura frente a lo político, lo económico, lo social y lo epistemológico. Al respecto, Piedrahita (2013) manifiesta que las subjetividades políticas se basan, en principio, en el afecto y en el deseo, antes que en la dimensión racional. Díaz y González (2012), por su parte, señalan que las experiencias concretas con las que se forman las subjetividades políticas están cruzadas por el miedo, el dolor y la indignación, pero también hacen presencia la esperanza y la pasión.

La reflexividad posibilita la transformación subjetiva, puesto que esta no se hace solamente sobre el sujeto *per se*, sino en el ámbito de lo social, es decir, en las relaciones de éste con el mundo. Este proceso de toma de conciencia frente a la esfera de lo público lleva a que el sujeto se cuestione sobre su lugar en la sociedad (Freire, 1985). Ahora bien, la mediación de los procesos reflexivos, al igual que el establecimiento de la relación pasado / presente, mediante los ejercicios de memoria y la construcción de narrativas, conducen a la lectura crítica de las realidades que, al ser leídas como injusticias, conllevan a tomar acciones de transformación, convirtiendo a los sujetos políticos en agentes de cambio (Alvarado, et al., 2010).

La socialización política, en el proceso de constitución de las subjetividades políticas, incluye la apropiación de normas, comportamientos y valores políticos que circulan en las comunidades de pertenencia, es decir, incluye el conglomerado de experiencias que posibilitan la identidad del sujeto. Estas prácticas se direccionan en dos sentidos: como reproductoras del sistema político o como potenciadoras

de acciones transformadoras. Al respecto, instituciones como la familia y la escuela (en todos sus niveles, incluida la universidad) han sido consideradas como los principales espacios de socialización, en donde circulan prácticas, discursos y modos de relación con contenidos políticos, que pueden ser vistos como despliegues de la subjetividad política y que tienen alcances en la constitución de subjetividades políticas (Alvarado, 2014).

La acción política es la fuente que posibilita la configuración de la subjetividad política; esta acción se lleva a cabo gracias a las distintas formas de participación política que implican acciones concretas para conseguir procesos de transformación de las realidades con las que el sujeto no se siente identificado.

En relación con esto, Ruíz y Prada (2012) formulan aportes relevantes en torno a la formación de la subjetividad política, específicamente en el campo de la educación, mediante la elaboración de una propuesta de enseñanza y aprendizaje de esta en la escuela. Estos autores coinciden con lo planteado hasta aquí en relación con la naturaleza social de la subjetividad política: "cuando hablamos de subjetividad política nos referimos a una dimensión de ese ser que somos y que vamos siendo con otros" (p. 35).

Para Ruiz y Prada, la subjetividad política designa el accionar público del individuo y las motivaciones que subyacen al mismo; aunque es una producción cultural, aclaran que esta se produce en contextos signados por las desigualdades estructurales de distinta índole (política, social, de género, religiosa, económica), donde existen ciudadanías activas y deficitarias. Para estos autores, no todos los sujetos devienen en sujetos políticos. Para esto se requiere una clara intención del sujeto de intervenir en la realidad social que le rodea y tomar conciencia, es decir, hacer uso de la reflexividad para llegar a una acción transformadora.

La subjetividad se construye, por ello proponen cinco elementos esenciales que se deben tener en cuenta: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección. La identidad la consideran como una serie de valores y características por los cuales podemos ser reconocidos; en esa medida, no es una asignación genética, sino que los sujetos la van tejiendo: "nos vamos haciendo, vamos encontrando el sentido de la vida y, en él nuestra identidad" (p. 39).

Ese encontrarse implica necesariamente una relación con la historia y las experiencias vividas que modulan y configuran una identidad, "construida en respuesta a los hechos exteriores a uno mismo, a las cosas que están más allá de las elecciones que uno puede hacer" (p. 40). Para el caso específico de la

constitución de las subjetividades políticas, el sujeto construye su identidad a partir de intereses y necesidades que dan respuesta a los interrogantes: ¿quién soy yo? y ¿por qué soy o quiero ser reconocido?

La narración es la posibilidad que tiene el sujeto de contar su vida, dándole una orientación en el tiempo. Por ello, la variedad de narraciones es evidencia de las distintas formas de pensar, entender y valorar lo justo y de reclamar los derechos, también de accionar frente a lo que busca modificar. Si algo puede llamarse subjetividad política, tendrá que ser concebible de manera narrativa, es decir, en la construcción de relatos sobre sí mismo -en tanto individuo y como miembro de colectivos humanos que eventualmente poseen intereses compartidos- y el significado que el sujeto les otorga a las prácticas sociales y políticas. (...) La subjetividad política sería en todo caso, un universo discursivo-narrativo, un campo conceptual en permanente construcción (Ruiz y Prada, 2012, p. 52).

En la labor de educar para propiciar la configuración de las subjetividades políticas, Ruíz y Prada consideran significativo recurrir a la literatura como recurso didáctico. Encuentran en ella una amplia gama de mundos posibles que llegan a los lectores y contribuyen a la toma de conciencia acerca de la posibilidad de vivir de otra forma distinta. Así, la literatura permite imaginar un mundo que supere las dificultades del aquí y ahora de cada sujeto:

> La imaginación literaria nos muestra que las decisiones de los seres humanos, sus acciones, están atravesadas por el intento de ser auténticamente humanos, y es algo que no se clarifica en fórmulas económicas o en cálculos de ganancias o posibilidades. (p. 57)

La memoria se constituye en un componente de la subjetividad política que está en estrecha relación con la identidad y la narración, ya que “las narraciones que hacemos de nuestra vida son posibles gracias a que recordamos; a su vez, en las narraciones que vamos configurando se reinterpretan las vivencias que se han sedimentado en la memoria” (p. 61). Esas narraciones del pasado, en cuanto memoria, posibilitan a los sujetos identificarse y compartirlas con otros, lo que a su vez permite hacerle frente al olvido construido e impuesto por algunos actores sociales y políticos, obedeciendo a intereses particulares.

Cuando las memorias involucran el dolor de las víctimas, estas tienen como función comprender lo sucedido mediante el esclarecimiento de la verdad, propender por la justicia y la no repetición. Frente a esta necesidad de recordar, como eje de la memoria, se contrapone el olvido como condición para llegar a lo que se ha denominado justa memoria. Esta tiene el propósito de corregir los excesos de memoria, así como los excesos de olvido, y, de esta forma, tramitar los hechos victimizantes ocurridos en un contexto

social, con el propósito de hacer posibles acciones que conlleven a la reconciliación. Lo anterior no implica hacer una apología al olvido. De acuerdo con Ruiz y Prada,

> se habla de memoria justa en tanto la justicia, que es por excelencia la virtud referida al otro, enseña a la memoria a reconocer la alteridad, la diferencia mediante el recorte del "cortocircuito entre sí mismo y sí mismo". De igual forma la memoria justa nos recuerda la obligación que tenemos con esos otros que han sido Víctimas de las diversas violencias: obligación de no olvidar, de reconocer que fueron sometidos a navegación y con ella fue mancillada su dignidad, que clama ser restituida, obligación a que esto no se repita. (p. 68)

Como elemento de la subjetividad política, la memoria justa hace posible que el sujeto, una vez comprenda las realidades de su contexto y el dolor de las víctimas, reflexione sobre la urgencia de actuar en pro de los derechos de los otros. De este modo, a través de la empatía y la alteridad, la memoria contribuye a la constitución de las subjetividades políticas.

La categoría posicionamiento está relacionada con una toma de postura frente al mundo, lo cual implica hacer parte de una historia y un proyecto en común. Esto lleva a actuar para construir y defender las visiones personales, los intereses y las necesidades propias, sin apartarse o discriminar otras formas de posicionarse en el mundo. En términos de Ruiz y Prada,

> El posicionamiento es el que permite que nuestra subjetividad política se apoye en los aprendizajes del pasado sin que ello implique clausurar el sentido de la experiencia del porvenir. Es la capacidad de asumir un lugar en un lugar desde donde se pueda contemplar la novedad y desde donde se intenta comprender la diferencia. Por ello, es tiempo, autoafirmación y apertura. (p. 75)

Finalmente, la proyección se relaciona con la perspectiva que moviliza e impulsa la creación de un futuro, esto es, la posibilidad de crear sueños y actuar para realizarlos. Esa proyección de mundos mejores se realiza junto con los otros, allí encuentran los autores la conexión con las subjetividades políticas, la primera otorga sentido a la segunda, al vincular las historias personales con la capacidad de moverse y proyectarse hacia una historia común al porvenir. "La proyección le otorga sentido a la subjetividad política, a las identificaciones del futuro, a los vínculos por construir, por desatar o por configurar" (p. 84).

Estas cinco categorías guardan una importante relación y aportan, desde la particularidad, pero también desde la interrelación entre ellas, a la configuración de la subjetividad política. La identidad

contribuye en la medida en que el sujeto que se desenvuelve en un contexto social va generando vínculos, adscripciones y correspondencias, es decir, se configura políticamente; esto lo hace sentirse parte de esa comunidad en la que se halla inmerso y lo motiva a participar en los proyectos comunes mediante distintas formas del ejercicio de su ciudadanía.

El hecho de involucrarse en las dinámicas sociales requiere que el sujeto se narre, i. e., que comunique sus argumentos, gracias al uso de la palabra; de esta forma, la narración se constituye en un elemento relevante en la constitución de las subjetividades políticas. Entre tanto, la memoria brinda la posibilidad de conocer y comprender el pasado para proyectar un futuro más prometedor, para, así, visualizar posibilidades de imaginar futuros comunes, lo cual supone darle espacio a la promesa, ya que la "promesa permite que no nos quedemos prisioneros del pasado. Hace que tanto individuos como sociedades se proyecten, hagan frente a la incertidumbre, a la contingencia" (Ruiz y Prada, p.84).

Ruiz y Prada realizan un importante aporte tanto en lo epistemológico como en lo pedagógico, puesto que plantean y argumentan los cinco componentes de la subjetividad política y cómo estos se interrelacionan y aportan a la constitución de sujetos políticos. En lo que se refiere a lo pedagógico, presentan recursos didácticos para que los docentes los lleven al aula y mediante su aplicación contribuyan a formar sujetos políticos, críticos de sus realidades. Estos autores aterrizan un discurso teórico al contexto escolar, por medio del uso de recursos literarios y cinematográficos.

> Como se había planteado líneas arriba, la afectividad es un elemento constitutivo de las subjetividades y las subjetividades políticas, mientras que el cuerpo es el depositario de las emociones. El cuerpo es el lugar de vivencia de los afectos y en él se evidencian las marcas de las experiencias vividas. Por lo tanto, es imperativo hacer referencia a este, dado que "la política necesita del cuerpo para hacerse real, para asumir rostro, para que la protagonicen. La política no tiene cuerpo, necesita del cuerpo para ser, para que se le dé movimiento" (Díaz y Alvarado, 2012, p. 125); esto es una subjetividad encorpada.

En este orden de ideas, el cuerpo es el espacio inmediato a interpelar, es el primer territorio de poder, por ello, ninguna acción humana es ajena de lo corpóreo y, por consiguiente, al vínculo entre sus facultades, dimensiones y funciones físicas, mentales y espirituales, inmersas en una cultura. Así, el cuerpo es un territorio de poder (Cardona, Díaz y Vega, 2011). Ahora bien, la subjetividad política, como campo donde convergen las luchas y divergencias por el poder, es un encuentro de cuerpos que expresan ideas,

emociones, dolor, rabia, frente a las injusticias. De ahí que el cuerpo se moviliza, milita en causas políticas, ambientales, sociales; le asigna significado a las experiencias vividas, las crea y recrea, a la vez que encuentra un sentido para los proyectos de vida y de sociedad. El cuerpo que está en relación con los otros se transforma y transforma. Para Melich,

> la corporeidad surge del encuentro, y su Constitución es fundamental para establecer la distinción entre lo objetual, lo instrumental y la alteridad. El encuentro corpóreo no se reduce a un mero contacto físico, sino que en él se trasciende lo meramente físico. Ser corpóreo significa abrirse a toda una serie dimensiones antropológicas y sociales. Significa ser-si- mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo. Pero no ser-en el-mundo receptivo, paciente, sino básicamente activo, agente, ser-con-el-mundo. (1997, p. 79)

Cuando se habla del cuerpo en contextos de represión política y de guerra, tales son los casos de Chile durante la dictadura cívico militar y de Colombia durante el conflicto armado interno, la relación cuerpo-infamia-dolor obligatoriamente hace que este se interpele, desde la dimensión política, por los sentidos de esas realidades que atraviesan, en las cuales se significan y son significados. Así,

> en la guerra los cuerpos son mutilados, humillados, dolidos, torturados, desaparecidos, violados; cuerpos vigilantes, sedientos, hambrientos que, se cosifican para borrar la identidad. Pero el cuerpo también es señal y testimonio de la resistencia y de la lucha por sobrevivir a los horrores de la guerra. (Sánchez, 2008, p. 16)

Esa decisión de sucumbir ante la violencia y la guerra como único destino posible se deja de lado y se opta por emprender acciones que posibiliten un ejercicio de la dignidad. Con esa opción, al tiempo que se está haciendo realidad la acción política, el sujeto ingresa al campo de lucha de poderes, de tal forma que transforma el dolor y la indignación en la razón de ser de su accionar político. En este despliegue de subjetividades políticas en contextos de violencia, exclusión y violación a los DD. HH., es fundamental la memoria como lugar de paso obligado para la reflexión sobre lo sucedido en el pasado, para comprender el aquí y el ahora. Como afirma Ricoeur (2000), no tenemos otro recurso sobre la referencia al pasado que la memoria misma, cuando se trata de comprender el pasado para construir un futuro distinto.

Es por esto que, cuando se hace referencia a una EDH en contextos signados por la violencia política, las subjetividades políticas y, particularmente, las subjetividades políticas encorpadas y la memoria se constituyen en elementos esenciales para lograr una EDH contrahegemónica.

En el campo de la EDH, además de la subjetividades políticas, es importante ubicar otro tipo de sujeto: “el sujeto de derechos”. Este sujeto es producto de la EDH y permite comprender la materialización de los DD. HH.

> El sujeto de derechos es una categoría analítica que permite aprehender la materialización de los derechos humanos. Es decir, que los derechos humanos se aplican sobre el cuerpo humano y a su vez, quien es ser humano está sujeto a unos valores (libertad, dignidad, autonomía, respeto) los cuales le sirven para guiar su conducta. Hay varias formas de entender por qué se habla de sujeto de derechos. Por un lado, porque hay unos titulares de derechos y deberes en un contexto de relaciones jurídicas, es decir, portador o titular de unos derechos que están universalmente reconocidos (declaración universal de derechos humanos) y sobre los cuales puede establecerse una exigibilidad para hacerlos prevalecer en el marco de una sociedad. (Magendzo,2005, p. 45)

Sin embargo, para ser sujeto de derechos no es suficiente la titularidad, se requiere, igualmente, que la persona tenga un conocimiento de los cuerpos normativos sobre los DD. HH., y además los aplique y promueva en beneficio de los demás.

Un sujeto de derechos debe reunir cuatro características fundamentales: desarrolla competencias lingüísticas, es decir, “tiene la capacidad de decir “NO” con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad” (Magendzo, p. 38); rechaza las demandas arbitrarias, indebidas y denigrantes de los derechos, reafirmando su dignidad como persona y defendiendo la de los otros; exige el cumplimiento de las promesas y de la ley; es capaz de actuar sobre el mundo, por medio del uso de la palabra y no de la fuerza, y asume una postura crítica y flexible, en este sentido “un sujeto de derechos es alguien que no orienta sus actuaciones con el fin de complacer a otros, y que sean ellos los que tengan el poder de discernir si su vida tiene o no sentido” (p. 38). En esta medida, tiene la capacidad de autoafirmarse y autoestimarse, de situarse como ciudadano comprometido con lo público.

De otro lado, se reconoce como sujeto autónomo en el reconocimiento de los otros; hace uso de la libertad, observando los límites de esta; valora la diversidad y la diferencia, aceptando al otro como un legítimo otro. Finalmente, el sujeto de derechos es vigilante de los otros. Por eso, es receptivo frente a las vicisitudes de los otros, actúa en solidaridad y justicia, es empático con el sufrimiento, las inquietudes y las necesidades de los demás; por ello asume un rol de vigilante, pero no para controlar sino para acoger, para cuidar.

El sujeto de derechos se constituye a través de los procesos educativos que se enfoquen al empoderamiento de los estudiantes; esto corresponde a una educación que Magendzo caracteriza como pedagogía crítica-democrática para el cambio personal y social, cuyo propósito es "relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las iniquidades y el cambio" (2005, p. 3). Este tipo de educación se centra en el fortalecimiento de habilidades comunicativas, el pensamiento autónomo, reflexivo, crítico, dialógico y divergente. Lograr una educación con estas características es un proceso complejo y requiere de un trabajo comprometido por parte de profesores, estudiantes y miembros de la familia. De lograrse, se constituye en un avance importante en la constitución de subjetividades de derechos y políticas.

Para ir cerrando este apartado, es importante plantear que la subjetividad política es un asunto complejo, se ubica en un campo de tensiones permanentes en el ámbito social; aunque le es inherente un potencial transformador de las realidades, no siempre actúa en esa dirección, pues, como ya se había planteado, en algunas oportunidades las subjetividades se enfocan hacia la preservación del orden establecido, proceso que es también resultado de confrontaciones de poder, que no han trascendido hacia un proyecto emancipatorio. La subjetividad es un elemento clave en los estudios sobre memoria, puesto que el sujeto en su proceso de constitución requiere mirar al pasado comprenderlo y, de esta manera, concebir un proyecto de futuro.

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN EN/PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE Y COLOMBIA

> La educación en derechos humanos es considerada un componente importante de los procesos de modernización de la educación. (Magendzo, 1999)

Tal y como se ha planteado, la EDH en América Latina es de reciente aparición y está asociada con la lucha contra los regímenes dictatoriales y de democracia restringida que se han dado en el subcontinente. La implementación de esta ha sido distinta en cada uno de los países de la región, ya que obedece tanto a las dinámicas políticas y sociales como al interés de los sistemas educativos para incorporarla en los currículos escolares.

En este capítulo se presentan aspectos generales de los procesos de consolidación de la EDH en Chile y Colombia, partiendo de la década de 1970, coyuntura en la cual se hace fuerte la represión en los dos países, razón por lo cual empieza a florecer la idea de educar en/para los DD. HH. En este orden de ideas, el documento desarrolla tres aspectos: en primer lugar, ubica históricamente la aparición y el desarrollo de la EDH, hasta el año 2015; en segundo lugar, da cuenta de las políticas educativas relacionadas con la EDH; en tercer lugar, presenta algunas experiencias educativas, implementadas en el contexto de los dos países que contempla el estudio. De esta forma, con este capítulo se pretende aportar elementos que coadyuven a la comprensión de las relaciones que se establecen entre la EDH, la memoria y la historia del pasado reciente.

4.1. Educación en/para los Derechos Humanos en Chile[55]

En el contexto latinoamericano, Chile ha sido considerado como uno de los países pioneros en el proceso de lucha por los DD. HH., y también en la Educación en/para los Derechos Humanos. No obstante, el camino recorrido ha pasado por muchos altibajos, así como avances y retrocesos, asociados con las luchas políticas y sociales de la ciudadanía frente a la postura del poder del Estado. Este ha adoptado diversas posiciones desde la década del 70 en lo que respecta a los DD. HH. y los procesos educativos; de tal forma que pasó de ser un Estado persecutor durante la dictadura a ser un defensor y promotor de los DD. HH. en el período de la Concertación, eso sí, con diversos intereses y matices.

[55] Es importante aclarar que la pretensión no es profundizar a cerca de la EDH en Chile, solamente se busca presentar algunos aspectos clave para comprender la relación de la EDH con la memoria y el pasado reciente, asunto central de esta investigación. Lo anterior, dada la amplitud y complejidad del asunto, lo cual desborda los objetivos propuestos.

En lo relacionado con el posicionamiento histórico de la EDH, se identifican tres momentos clave para la comprensión del recorrido histórico de los procesos de los procesos educativos en materia de derechos n¡humanos en el país austral.

4.1.1. Del golpe de estado cívico militar (1973) a la transición democrática (1989)

Aunque en Chile, el surgimiento de la EDH está asociado con el inicio de la dictadura cívico militar, no se puede dejar de lado la importante labor que llevó a cabo la Educación Popular (en adelante EP) en épocas anteriores a esta; en esa medida, dicho trabajo se puede considerar como la génesis de los procesos de educación en/para los derechos humanos. En Chile, La Educaión Popular adelantó valiosas e interesantes experiencias en favor de la defensa de los DD. HH, las cuales se constituyen en pioneras de la EDH. En la consolidación de la Educación Popular, se hace necesario recordar el aporte que hiciera Paulo Freire, quien estuvo asilado en Chile entre 1964 y 1969, periodo en el que participó activamente en las campañas de alfabetización de adultos, que se adelantaron durante la presidencia de Eduardo Frei Montalva. Durante la estadía de Paulo Freire en Chile:

> Los planteamientos freireanos calaron hondo en los/as jóvenes educadores/as chilenos, inscritos como voluntarios para impulsar las campañas de alfabetización, pues reconocieron en los planteamientos freireanos, las potencialidades prácticas de la alfabetización en el robustecimiento de la consciencia social y política de las clases populares. Freire permitió que las consignas originales de la campaña de alfabetización campesina, tomarán un giro a la izquierda, puesto que se problematizan las concepciones funcionalistas y sustentadas en el extensionismo, sosteniendo que la alfabetización y la educación en general debían acompañar los procesos de cambio y transformación social, es decir, debía constituirse como una herramienta para la liberación de los sujetos y los pueblos (Bengoa, 1987 y Silva y Andreola, 2001, citados por Areyuna et al., 2018, p. 69).

El método de Paulo Freire fue divulgado ampliamente, hecho que posibilitó su apropiación por parte de las distintas organizaciones sociales (sindicatos, partidos políticos, grupos estudiantiles y población tanto campesina como urbana) para llevar a cabo sus campañas de alfabetización, las cuales se realizaron bajo la consigna de una educación como acto político que contribuía a la consolidación de la conciencia y la identidad de los sectores menos favorecidos (Areyuna et al., 2018).

Con el advenimiento de la dictadura cívico militar (1973-1989), la lucha por los derechos y la capacitación sobre cómo defenderlos se diversifica hasta constituirse en un verdadero movimiento en pro de los DD. HH. y de la democracia. Para Salvat (2005), filósofo chileno, ese momento representó una doble

emergencia de los DD. HH.: al mismo tiempo que entran en crisis, debida a los ingentes atropellos del régimen de gobierno, se denota una amplia urgencia por llevarlos al escenario de lo público. Así, las experiencias vividas en ese periodo propiciaron la organización de los distintos estamentos de la sociedad chilena en torno a la defensa y promoción de los DD. HH. En ese contexto, las acciones que emprendieron las agrupaciones de familiares de víctimas (detenidos desaparecidos, presos políticos y ejecutados), las comunidades religiosas, las ONG y las organizaciones populares se sustentaban en el valor ético-político y jurídico, de tal forma que estas iban más allá de las reivindicaciones negadas para convertirse en un proyecto de cambio, "a partir del ideario mismo de los DD. HH." (Salvat, p. 2005, p. 137).

En este marco, la contribución de la EP al surgimiento de la EDH fue notoria. Al respecto, cabe destacar, en primer lugar, la organización de espacios educativos, en territorios marginados, en los que se abordaban, entre otros, problemas asociados con la pobreza, el machismo, el movimiento sindical y obrero, la democracia, los medios de comunicación y el manejo político de estos. En segundo lugar, la elaboración de valiosos materiales históricos, pedagógicos y didácticos, a cargo de los(as) educadores(as) populares. Ese despliegue de acciones de la EP, en la década de 1980, permitió que los participantes de las distintas comunidades se afirmaran como sujetos de derechos y sujetos políticos, y, por tanto, vivir y liderar procesos de afirmación colectiva y organización democrática.

El trabajo de la EP, durante el período de la dictadura, se caracterizó por tres elementos:

1. El papel que desempeñaron los sectores progresistas de la iglesia católica (Comité Pro Paz, FASIC, la Vicaría de la Solidaridad y el Comité de ayuda a los refugiados, entre otros), quienes, inspirados en la teología de la liberación, sostuvieron espacios para que distintos grupos poblacionales se reafirmaran socialmente.
2. Las organizaciones no gubernamentales (CIDE, PIIE, ECO, EDUPO, FLACSO, SUR, entre otras) que le permitían a la población disponer de una protección jurídica e institucional, a la vez que acceder a recursos de financiación provenientes de la solidaridad internacional[56]. Además de la ayuda económica y jurídica, estas instituciones proporcionaron protección y seguridad a los sectores de base, los líderes sociales y los miembros de las iglesias que realizaban trabajo en los distintos territorios.

[56] Algunas instituciones que ofrecieron solidaridad y ayuda fueron: El Consejo Mundial de Iglesias, el Comité Católico contra el Hambre y el Desarrollo (Francia), Misereor y Adveniant (República Federal Alemana), fundaciones alemanas como Friedrich Ebert, Konrad Adenauer y Nauman, la Fundación Interamericana (EE. UU), Desarrollo y Paz (Canadá), OXFAM, entre otras.

3. Los educadores populares que, generalmente, eran jóvenes profesionales en el campo de las ciencias sociales y humanas, militantes de la izquierda, que intervinieron como actores externos a las comunidades afectadas por la crisis económica y la represión (Areyuna et al., 2018).

En este punto se hace necesario señalar que, en este periodo, la situación para quienes asumían la labor de EDH fue bastante tensionante y hasta peligrosa, dada la restricción a la libertad de expresión y la crítica situación coyuntural. Por tales motivos, hablar de este tema no solo era muy peligroso, sino que además los espacios de interlocución eran muy escasos. "Había temores reales" (Magendzo, 2006, p. 11). No obstante, para Marcela Tchimino (2009):

> La educación en derechos humanos jugó un papel clave en la década de los 80. El conocimiento, la reflexión y la acción crítica fueron pilares fundamentales del movimiento educativo que promovió la EDH como estrategia política y cultural para enfrentar las violaciones de los derechos humanos. La formación de docentes, la educación popular, el trabajo académico y de producción intelectual floreció en medio de un contexto de violencia estructural. El sueño, para muchos y muchas que resistieron y persistieron en la lucha por los derechos humanos, era la recuperación de un sistema democrático que trajera consigo la apertura para el fortalecimiento ciudadano y el posicionamiento de los derechos humanos en todas las esferas, de modo de reconstruir una cultura de paz, basada en el respeto a los valores fundamentales contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. (p. 86)

Experiencias significativas en la promoción y defensa de los DD. HH. El dinamismo de este periodo, en lo que respecta a la defensa y promoción de los DD. HH., corre por cuenta de unas valiosas experiencias que, mediante una ardua y permanente labor, labran el camino para el retorno de las instituciones democráticas al país. A continuación, se presentan algunos de los principales aportes y acciones de varias organizaciones: FASIC (Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas), la Vicaría de la Solidaridad, la Comisión Chilena de DD. HH., SERPAJ Chile y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE]). Al respecto, cabe aclarar que estas no son las únicas experiencias, pero sí son las que tuvieron mayor impacto, gracias a su trabajo sistemático y sostenido en el tiempo.

A. Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC). Esta "es una institución de carácter ecuménico, comprometida en la práctica cotidiana de los DD.HH., e inspirada en la perspectiva cristiana de liberación y dignidad de las personas" (página web de la Fundación http://fasic.cl/wp/historia-institucional/). Dicha institución, fundada en 1975, implementó programas de promoción y defensa de los DD. HH., ofreciendo apoyo a las víctimas de la persecución y la represión del régimen dictatorial. La acción

de la FASIC no fue lineal en el tiempo, sino que pasó por distintas etapas, según el devenir del contexto político y social. En su fase inicial, brindó apoyo a los presos políticos; en 1980, con la promulgación de la constitución, ofreció ayuda a las personas que fueron blanco de la represión estatal, por constituirse en opositores lo que supuso salir al exilio, también apoyaron a los presos y torturados. Así,

> Esta institución desarrolló diferentes programas, entre los que se destacan: el apoyo al exilio y a la reunión familiar, el programa jurídico y social que atendió durante toda la dictadura a los presos políticos y a sus familias, el programa médico psiquiátrico que atendía a las víctimas de tortura y represión, el programa de becas para estudiantes universitarios víctima de la represión, "talleres ocupacionales" y el apoyo al proceso de, y reincorporación, después del exilio prolongado, entre otros. Además de la sede que tenía en Santiago, también funcionaba en la ciudad de Valparaíso. (Sacavino, 2012, p. 101).

También fue significativo el apoyo que le dieron a la oposición al régimen, mediante el aval a las distintas manifestaciones de protesta, llevadas a cabo por trabajadores, víctimas de la represión, familiares de detenidos desaparecidos y desempleados, que logran presionar para la realización del plebiscito de 1988 y, con él, ratificar la decisión de No continuar con el gobierno militar. De este modo, se hace patente que, durante las peores etapas de la represión, una gran cantidad de chilenos consiguió generar una conciencia política con respecto a la situación en la que se encontraban.

Esta Fundación ha realizado un trabajo intermitente hasta el presente, llevando a cabo una evaluación y redireccionamiento de sus objetivos y metas, de acuerdo con el contexto de cada época y, de esa manera, dar respuesta a los nuevos desafíos en materia de DD. HH. Así, en el marco del Chile neoliberal de los años 90, los programas se enfocaron a enfrentar "las desigualdades inherentes al modelo de desarrollo económico y para asumir la promoción y defensa de los DD.HH., de los sectores discriminados, vulnerables y pauperizados" (página web, http://fasic.cl/wp/historia-institucional/, párr. 13).

Después de 40 años de trabajo, la FASIC aporta a la sociedad chilena un importante archivo de la asistencia ofrecida a las víctimas y a sus familiares durante la dictadura; archivo que fue reconocido, en 2003, por la UNESCO como "registro de memoria del mundo", contribuyendo así con un importante material documental para el esclarecimiento de la verdad y el total rechazo a la impunidad. Este archivo se constituye en un espacio de resguardo a las memorias del país.

B. Vicaría de la Solidaridad. Esta institución operó entre 1976 y 1992 como protectora de los perseguidos por la dictadura. La Vicaría representa el carácter contestatario y opositor al régimen de un importante sector de la iglesia católica. Se constituyó en un proyecto de la iglesia católica, direccionado

hacia la protección y la promoción de los DD. HH. La Vicaría se organizó como reemplazo de Pro Paz, organización también católica que fue hostigada y cerrada por el régimen militar, después de acusarla de "proteger a terroristas y promover el marxismo en el país" (Aillapán, et al. 2012, p. 41).

El accionar de la Vicaría de la Solidaridad se vio representado en cinco programas: protección a la libertad, defensa de procesados por delitos políticos, denuncia de atentados a los derechos fundamentales, asistencia jurídica a familiares de detenidos desaparecidos y asistencia a chilenos exiliados. El principal objetivo de dichos programas fue la protección de la vida, la libertad, el derecho a la justicia y la integridad física y psicológica. También fue importante el trabajo pastoral de solidaridad que se extendía a diversas zonas dentro de la Arquidiócesis de Santiago. Como parte esencial de su misión, enfocada a la promoción y defensa de los DD. HH.,

> la Vicaría de la Solidaridad crea en 1983 el Departamento de Educación Solidaria (D.E.S.). Este departamento tenía como labor fundamental diseñar programas de formación que ayudarán a acrecentar la conciencia sobre la dignidad humana en la sociedad chilena, además este organismo debía colaborar con los demás departamentos que formaban parte de la Vicaría para que su trabajo se enmarcará y proyectara en una línea de acción: la educación para la solidaridad. Por último, en las formas de operar de la Vicaría de la Solidaridad existieron otros departamentos que permitieron diversificar su campo de acción, entre estos se cuentan el Departamento Campesino, Departamentos de Coordinación Nacional, de Apoyo, Finanzas y el Departamento Laboral. Cada uno de estos departamentos funcionó bajo la necesidad de resguardar la integridad y dignidad de las personas, cuyos derechos fundamentales fueron vulnerados durante el régimen militar. (Aillapán et al., 2012, p. 46)

Es indudable la importancia de esta institución en el avance de la EDH durante la dictadura cívico militar, así como su aporte a las memorias de la sociedad chilena en tiempos esta; tal y como lo señala Basombrío:

> La Vicaría de la solidaridad, del arzobispado de Santiago de Chile es sin duda uno de los organismos de derechos humanos más importantes y prestigiosos de América Latina, su trabajo se centró en "la denuncia y defensa de los derechos humanos frente a las violaciones cotidianas que se producían, se asumió muy tempranamente la necesidad de una acción integral en el campo de los derechos humanos. Esta visión se expresó, entre otros aspectos, en la convicción de que la educación en derechos humanos debía ser una piedra angular de la construcción de una cultura nacional, que evite que circunstancias como las que tuvieron que vivir se vuelvan a repetir" (1991, p. 79).

El interés hacia lo educativo se materializó, en 1987, en el Departamento de Educación Solidaria de la

Vicaría, bajo el decidido impulso de Sergio Sánchez. La acción formativa que emprendió el Departamento iba más allá de las demandas de la coyuntura, pues se enfocaba hacia aspectos sustantivos del problema de la vigencia de los DD. HH., de tal forma que trascendiera y posibilitara el regreso de la democracia. La Encíclica "Pax in Terris" fue la base filosófica para ello; en esta, el papa Juan XXIII plantea cuatro líneas fundamentales: la verdad, la fraternidad, la justicia y la libertad. Estas se constituyeron en la base para organizar las unidades temáticas para el proceso formativo. En cuanto a lo económico, se asumían temas como el trabajo, la propiedad y los salarios; en lo relacionado con la justicia, se abordaba la estructura del poder político; en lo atinente a la libertad, se consideraban los aspectos relacionados con la cultura y, finalmente, se analizaban los problemas asociados a los derechos fundamentales (Basombrío, 1991).

El programa tuvo importantes alcances mediante la divulgación, en todo el país, del material educativo que elaboraba, gracias al apoyo de otras iglesias y de instituciones como el Serpaj. Asimismo, configuró una organización interesante que incluía una base filosófica, una estructura temática, unos objetivos, una metodología y material didáctico de apoyo; además, adelantó capacitaciones a los promotores de los DD. HH. (que podrían ser considerados como educadores en/para los derechos humanos). El público que se seleccionó para adelantar el ejercicio educativo fue, por un lado, los sectores de la iglesia y, por otro, las instituciones escolares, tanto religiosas como laicas. Al respecto, vale la pena resaltar que en 1989 realizó un trabajo masivo en torno a la Declaración de los Derechos del Niño, para conmemorar los 30 años del régimen militar; para ello interactúo coordinadamente con otros departamentos de la Vicaría, de tal forma que logró llegar a 300 colegios de Santiago.

> El trabajo consistió en una masiva difusión de la Declaración entre los niños promoviendo que se organicen en pequeños grupos para dibujar cómo ven los derechos del niño en la realidad chilena. El esfuerzo culminó con un masivo acto en la Plaza de Armas qué, signo de los tiempos que se avecinaba, fue uno de los primeros actos vinculados al problema de los Derechos Humanos que fue permitido por las autoridades. (Basombrío, 1991, p. 81)

En 1992, tras la llegada de la democracia, la Vicaría finaliza sus funciones, dando paso a la Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad; esta se creó con el fin de salvaguardar la información recopilada en documentos que dan cuenta del trabajo de la Vicaría en Chile (cfr. Memoria chilena, http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3547.html).

C. Comisión Chilena de Derechos Humanos (CCHDH). Esta ONG se fundó en 1978. El trabajo de esta en torno al respeto, la protección y la promoción de los DD. HH. ha sido relevante. Durante la dictadura, su labor se enfocó hacia dos objetivos esenciales: la denuncia de las violaciones a los DD. HH., a través de

informes mensuales y boletines internacionales; y la educación y promoción, por medio de "la organización de seminarios, charlas, debates, y proyectos educativos dirigidos a la población en general y con mayor énfasis en los sectores populares" (cfr. https://cchdh.cl/acerca-de/, párr. 2)

En su larga y fructífera trayectoria, la CCHDH, enfocada a la labor educativa, se ha distinguido por responder a las preocupaciones propias de la ciudadanía en lo atinente a los DD. HH., en cada una de las coyunturas de la historia chilena. Así, en la primera etapa, entre 1982 y 1983, los temas que se abordaron fueron "la Doctrina de Seguridad Nacional como inspiradora del régimen, por un lado, y por otro, las características y objetivos de la Ley Antiterrorista, instrumento muy usado por la junta contra la población organizada y la oposición política" (Basombrío, 1991, p. 83). La metodología que se empleó se centró en foros y charlas.

La segunda etapa se caracterizó por la implementación de Escuelas abiertas de derechos humanos; en estas, los temas de discusión y formación giraban en torno al análisis y la comprensión del proceso chileno; de igual forma, se abordaban temas relacionados con los DD. HH. y se reflexionaba sobre la labor de la organización popular. Los beneficiarios de estas escuelas fueron los dirigentes de base de la comisión. Basombrío (1990) describe una interesante experiencia de la escuela abierta "Aprendiendo a vivir desde la perspectiva de los derechos humanos", cuyo objetivo era dar respuesta a las violaciones concretas a los DD. HH. Esta experiencia se organizó en tres momentos:

> En primer lugar, el de la verdad, que se sepa qué y cómo pasó. Un segundo momento llamado de la denuncia, plantea la necesidad de las acciones legales del caso, (...) un tercer momento que llamaron el de la solidaridad: orientado a generar los mecanismos que comprometan a la comunidad y la sensibilicen frente al hecho ocurrido. (p. 84)

El desarrollo de esta iniciativa de escuelas abiertas se presentó en la época de grandes protestas contra la dictadura, entre 1983 y 1986. En dicho contexto, el trabajo se enfocó hacia la pérdida del miedo producido por la dictadura, y a generar espacios de libertad, lo cual se constituyó en una gran contribución al proceso de concientización política y la lucha por el regreso a la democracia. Dentro de esta misma etapa se destaca otra acción relevante: la sistematización de experiencias educativas, organizadas e implementadas por la comisión en diversas regiones del país.

Una tercera etapa correspondió a la de la educación cívica para la democracia. En esta se vislumbra el tránsito de una educación para la acción a una educación en la acción. Esto supuso la elaboración de material pedagógico y didáctico que fue distribuido casa por casa; en dicho material se relacionaba el retorno a la democracia con la formación en DD. HH., en este sentido, se consideraba que, si la población

reconocía que tenía derechos, lucharía por la democracia. Los esfuerzos educativos durante esta etapa se enfocaron hacia la capacitación de dirigentes de base y monitores, de tal forma que

> la formación estuvo orientada a los elementos centrales para desarrollar una práctica en educación en derechos humanos: metodología, planificación, trabajo en equipo, contenidos de derechos humanos. Con la formación de estos monitores se potenció significativamente la capacidad de llegada del departamento de formación de la comisión. (Basombrío, 1991, p.85).

La Comisión Chilena de DD. HH. consiguió consolidar una propuesta de EDH, que aportó a la formación de sujetos de derechos y sujetos políticos, los cuales contribuyeron al proceso de retorno a la democracia en la década de 1990. En lo que respecta a la lucha contra las violaciones a los DD. HH., llevadas a cabo por la política de represión del Estado,

> cabe destacar el trabajo realizado por la Comisión a través del programa Acción Jurídica, destinado a prestar apoyo judicial a las víctimas de la dictadura y a sus familiares, que acudían a la Comisión con el objeto de interponer denuncias, presentar recursos de amparo y conseguir ayuda para encontrar a los desaparecidos. De forma paralela, se trabajó con los cientos de presos políticos recluidos en las cárceles de alta seguridad. A través de un programa especial, la Comisión Chilena de Derechos Humanos les brindó apoyo judicial y, de modo clandestino, logró difundir algunos testimonios de los presos a través de las cartas y notas que los funcionarios de la Comisión sacaban de las cárceles escondidas en los sombreros y las bastas de blusas y faldas. (cfr. https://cchdh.cl/acerca-de/, párr. 4)

En la década de 1990, en los gobiernos de transición, la Comisión perdió gran parte del apoyo económico de las organizaciones internacionales, de tal forma que su personal disminuyó, lo que llevó a una reestructuración, acorde con las necesidades y características del momento. Con la disminución de las violaciones a los DD.HH., debido al retorno de la democracia, las acciones de la Comisión se centraron en la educación, a través de publicaciones y actividades, orientadas a la "defensa y difusión de los DD.HH., de los grupos más vulnerables: mujeres, niños, trabajadores e indígenas, entre otros" (https://cchdh.cl/acerca-de/., párr. 6).

En la actualidad, la Comisión Chilena de DD.HH. continúa funcionando y cumpliendo un encomiable trabajo en función de los DD.HH. y la EDH, por medio de la denuncia, la investigación y el análisis de asuntos y problemáticas contextuales; a esto se suma la organización de un importante y completo archivo de documentación que se puso a disposición de investigadores, estudiantes y víctimas, a partir de la década de 1990. Esta documentación se constituyó en un invaluable recurso para la elaboración de los informes

de verdad, justicia y reconciliación.

D. Servicio Paz y Justicia Chile (SERPAJ). Es una organización no gubernamental de inspiración cristiana, fundada en 1977, que se ha enfocado hacia la promoción de la paz y la justicia. Su trabajo lo ha orientado hacia la educación popular en los sectores menos favorecidos de las distintas regiones de Chile. En la década de 1980, la labor educativa de esta institución se concentró en tres programas: educación para los DD. HH., educación para la democracia y educación para la no violencia. En lo que respecta a la EDH, el objetivo del Servicio se dirigió hacia la creación de una cultura de respeto a los DD. HH., de tal forma que los temas abordados fueron la justicia, la vida cotidiana y la política de los DD. HH. En lo tocante a la labor formativa, esta se adelantó a través de una serie de cartillas de difusión, dirigidas a tres clases de público: una de contenidos básicos, para la población 0sin formación en DD. HH.; una segunda, con mayor nivel de elaboración y más específica, para las personas que ya habían pasado por algún tipo de formación; y una tercera que, en realidad, era una revista cuyos artículos fueron insumo para la capacitación en temas específicos.

Las actividades educativas estaban profundamente ligadas a la democracia, de ahí que buscaban generar distintos niveles de conciencia sobre el proceso de democratización. En 1988, la organización enfiló el trabajo por el plebiscito, en lo que se denominó "Escuelas de entrenamiento para la acción no violenta en favor de la democracia" (Basombrío, 1991, p. 89). En el marco del IV Colegiado Nacional SERPAJ, realizado en 1989, se llegó al acuerdo de asumir, como prioridad, la formación de promotores de la paz, la justicia, la liberación y la democracia (Basombrío, 1991).

En suma, los aportes del SERPAJ al proceso de configuración de la EDH, apoyada en la educación popular y enfocada hacia la formación política de los chilenos, fue relevante para la lucha por la democratización del país.

E. El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). En 1971, este Programa inicia sus labores como unidad académica de la Universidad Católica. Actualmente se considera una organización no gubernamental que busca el cambio social mediante el proceso educativo. Por tal razón, se enfoca en la democratización de la educación y en su adaptación a las necesidades concretas del país. En esta medida, la actividad del Programa se encamina hacia "la investigación educativa, estudios evaluativos, asesorías, perfeccionamiento docente, elaboración de material educativo, experimentación e innovación pedagógica" (cfr. https://www.piie.cl/index.php/institucion/mision).

El trabajo que ha desarrollado el PIIE es bastante amplio y cuenta con una trayectoria de más de 40 años, en distintos aspectos de la educación chilena. No obstante, aquí sólo se dará cuenta de los aportes

a la EDH. En el año 1985, participó en programas de educación organizados por el CEAAL y desarrollados, específicamente, fuera de los contextos escolares. Algunos de los aportes del PIIE a la EDH, en la década de 1980, fueron:

> En primer lugar, desde el punto de la reflexión teórica en donde han avanzado de manera importante en una serie de elementos para el difícil proceso de introducir esta temática en la escuela. En segundo lugar, con la realización y sistematización posterior de un taller permanente sobre este tema. En tercer lugar, a través del trabajo experimental que han realizado en el Liceo integral de Maipú y en cuarto lugar en las propuestas que han desarrollado para incorporar la dimensión de los derechos humanos en la educación formal en el gobierno de transición a la democracia que se ha iniciado en Chile. (Basombrío, 1991, p. 90).

En la década de 1990, el trabajo se enfocó hacia el ámbito escolar en lo relacionado con la formación dirigida a toda la comunidad educativa.

> Hemos realizado distintos talleres de perfeccionamiento docente, los que nos han permitido construir junto al profesorado una propuesta para los derechos humanos en la escuela e implementar una diversidad de actividades destinadas a alumnos, apoderados y a nuevos maestros. En esta trayectoria se ha ido construyendo un lenguaje -cada vez más manifiesto, cada vez más propio- para traducir el saber de los derechos humanos con su dolor, con su esperanza, con su complejidad. (Equipo de Educación y Derechos Humanos PIIE, 1994, p. 46)

Los cursos fueron una opción para entablar un diálogo entre la escuela y la comunidad y, en consecuencia, fomentar un análisis crítico de las distintas situaciones relacionadas con los derechos humanos. En estos cursos, el teatro se erigió como un recurso potente para el cumplimiento de las metas trazadas, en la medida en que posibilitó reflexiones críticas y, con base en ellas, se diseñaron actividades de EDH para compartir en los grupos de formación, al igual que para replicarlas en los espacios educativos con otros profesores y con apoderados.

En 1991, el Programa adelantó tres cursos de formación de facilitadores de EDH. Estos cursos se llevaron a cabo en las distintas localidades con más de 80 participantes, quienes trabajaron alrededor de la fundamentación histórica y jurídica de la EDH, así como en la reflexión alrededor de la crisis de los paradigmas de esta y la posibilidad de construir uno nuevo centrado en los DD. HH. En ese sentido, se profundizó en la idea de elaborar una propuesta curricular para implementar en las escuelas, la cual implicaba articular el conocimiento holístico con el racional analítico. A esta propuesta la denominaron Diseño curricular problematizador que pretendía propiciar una visión crítica del conocimiento en la

escuela.

Otra actividad importante del PIIE para el desarrollo de la EDH consistió en la realización del curso nacional sobre el diseño del proyecto educativo en EDH. Este proceso implicó adelantar la capacitación de un grupo de supervisores, quienes serían los encargados de asesorar a sus equipos educativos en las distintas escuelas del país. Los ingentes esfuerzos del PIIE por extender la EDH a los diferentes niveles de la educación, conllevaron a la realización de un seminario dirigido a docentes universitarios, vinculados a instituciones formadoras de profesores, en la ciudad de Temuco en 1993. En este caso, las sesiones versaron sobre distintos asuntos de la EDH, tales como el currículum, la metodología de enseñanza, los aspectos jurídicos de los DD. HH., entre otros temas que aportaran a la formación docente (Equipo de Educación y Derechos Humanos PIIE, 1994).

De este modo, El programa, desde sus inicios hasta el día de hoy, ha orientado su accionar a desarrollar procesos de educación y concientización sobre los DD. HH., abordando situaciones tanto contextuales como aspectos formativos dentro del campo de estos derechos y la EDH; en esa medida, sus aportes son notables para el surgimiento de la EDH en la historia chilena.

4.1.2. EDH en la transición democrática (1990)

En 1990, con el regreso a la tan anhelada democracia, se puede evidenciar que el análisis y la reflexión, al igual que las opiniones con respecto a la EDH se encuentran divididas: por un lado, se identifica una postura crítica y un poco escéptica frente a lo que fueron y significaron los avances en la materia; por otro lado, se encuentra la postura que plantea que los gobiernos de transición otorgaron gran importancia y espacio a los DD. HH. y a la EDH, logrando extenderla a las escuelas, vincularla a la educación superior y legitimarla mediante leyes y decretos que posibilitaron otorgarle un espacio en el currículo, tanto explícito como oculto.

En el primer grupo se ubican las investigaciones y aportes de Osorio (2000), Areyuna (2018) y Tchimino (2009). Estos autores señalan que el panorama de las instituciones que habían trabajado para fomentar y posicionar la EDH en los distintos escenarios y niveles de la educación chilena, sufren un debilitamiento producto de las condiciones políticas y económicas que vive el país por esos días. Según Osorio (2000), la transición política fue bastante limitada, ya que, en términos reales, los militares continuaban ostentando el poder, la constitución política de 1980 -promulgada por los estos- seguía vigente, y con esta la perpetuación de sus intereses enfocados a implementar orden y estabilidad, elementos propicios para acelerar la modernización económica que otorgaba confianza a los inversores extranjeros.

Ello trajo consigo la disolución del movimiento democrático, la desmovilización de los actores

> sociales protagónicos en el fin de la dictadura y la política en materia de derechos humanos se centró en la reconstrucción de la verdad de lo ocurrido durante la dictadura (Informe Rettig) y al procesamiento de (algunos) de los responsables de las violaciones de los derechos humanos bajo el régimen de Augusto Pinochet. (Osorio, p.86)

Se tiene, entonces, que los movimientos sociales decaen; en lo que respecta a las organizaciones no gubernamentales, se hace visible una crisis tanto de identidad como de financiamiento; los líderes sociales y los formadores en DD. HH. son cooptados por el Estado. Sin embargo, el movimiento por los DD. HH. persiste en la lucha. Areyuna, et al. describen la situación así:

> La década de los noventa estuvo marcada por un retroceso general de las luchas sociales, un periodo donde el pacto neoliberal, pareció dominar casi todas las esferas de la escena nacional. Los más notables puntos de fuga a ese escenario estuvieron dados por el incansable movimiento de DD.HH., que exigía verdad y justicia ante los crímenes de lesa humanidad, y se oponía a cualquier mecanismo de impunidad negociado desde la fuerzas políticas e institucionales; y las luchas de los/as estudiantes universitarios y los/as docentes, que rechazaban las nuevas condiciones de mercantilización de la profesión docente y la privatización de la educación. (p. 83)

Tchimino (2009) plantea que, a pesar de la permanente lucha por los derechos humanos, durante el tercer gobierno de concertación se hizo palpable la inequidad que afectó a un amplio número de chilenos pertenecientes a los sectores más empobrecidos. Ante esta situación, emerge un discurso público centrado en la justicia social, la democratización de las instituciones, la justicia ante numerosas y evidentes violaciones a los DD. HH., y la búsqueda de soluciones de orden político y jurídico, dado el alto número de casos de detenidos desaparecidos.

Frente a esta situación, en 1993, el gobierno establece una comisión de estudio sobre la EDH, la cual, en su informe, señala "la importancia ética y pedagógica de enseñar los derechos humanos en el sistema escolar y proponiendo su incorporación a los cambios curriculares originados por la reforma educativa" (Tchimino, 2009, p. 86). Asimismo, aclara que esos esfuerzos no lograron incidir en la cultura de la escuela, dado que claramente se observa la incapacidad de los centros educativos por recuperar la historia reciente, asumida como oportunidad ética para la promoción de los DD. HH., a partir de la memoria.

De otro lado, el Equipo de Educación y DD. HH. del PIIE y al de la OEI, consideran que el gobierno mostró no solo preocupación, sino que también emprendió acciones concretas para la defensa y la promoción de los DD. HH. Consideran que, las ONG continuaron su trabajo por y para los derechos en asociación con el gobierno. Resaltan que, una vez finalizada la dictadura, Chile optó por procesos de

reconciliación[57].

El interés por fortalecer la EDH, tomando como base el informe de la comisión de Verdad, se evidencia en la inserción del capítulo "Prevención de violaciones a los derechos humanos", en el que se plantea que:

> La educación tradicional había sido parte de la crisis de la democracia en Chile, en la medida que no se había logrado construir "una conciencia nacional suficientemente firme respecto del deber imperioso de respetar los derechos humanos". Por ello, además de recomendar que el Estado ratifique los tratados internacionales de derechos humanos y que se perfeccione la legislación y el sistema judicial, entre otras medidas, se destaca la necesidad de "consolidar una cultura verdaderamente respetuosa de los derechos humanos".
>
> Para ello, se subraya que el Estado debe "abrir los espacios formadores y educativos necesarios para difundir una concepción de los derechos humanos debidamente compartida por todos los estamentos sociales" y que, por su parte, la sociedad "debe demandar al sistema educativo que asuma, además de sus funciones tradicionales, un rol formador valórico y moral en derechos humanos; y debe, a la vez, abrir aquellos espacios que le permitan hacer su real y necesario aporte al respecto". (Silva e Ibáñez, 2015, p.12)

Sin embargo, no establecia lineamientos pedagógicos que permitieran tener claridad sobre cómo realizar esos procesos educativos.

Desde esta óptica, dado que la educación tradicional fue un factor de la crisis que derivó en una dictadura, se comprende, entonces, que una de las tareas de la comisión de la verdad haya sido justamente la de brindar recomendaciones para direccionar la educación, con base en una perspectiva crítica. Esto es, una orientación educativa que conduzca a la consolidación de una conciencia nacional y a un respeto por los DD. HH., a partir de procesos formativos que conlleven al respeto, la justicia y la garantía de la no repetición de las acciones violentas.

En ese orden de ideas, se le asigna un lugar destacado a la memoria y a la democracia como medios para garantizar la no repetición de la violencia política. Aquí, es relevante poner de presente que los resultados de los informes no tuvieron impacto en la aplicación de la justicia a los responsables de las acciones que produjeron hechos contra los DD. HH., dando lugar a un elevado número de víctimas.

Las sugerencias de la Comisión abordaban tres elementos centrales de la EDH: el cognitivo (promover

[57] Una de las acciones enfocadas a este punto fue la conformación de la Comisión de Verdad y Reconciliación (Comisión Rettig) en 1990. Lo relacionado con el informe emanado de esta, se desarrolló en otro lugar del presente estudio.

aprendizajes relacionados con los DD. HH.); las actitudes de respeto y tolerancia (elaboración de un proyecto coherente en el que se asuma una posición crítica frente a la realidad) y las capacidades (comprensión y formulación de juicios evaluativos). También hubo sugerencias relacionadas con el currículum en la educación formal, así como consideraciones en torno a la educación no formal y la informal. Igualmente, la comisión hizo hincapié en la capacitación, la elaboración de materiales didácticos y la realización de actividades simbólicas como foros, concursos, celebraciones que contribuyeran al fortalecimiento de la cultura de los DD. HH. (Silva e Ibáñez, 2018).

El Equipo de Educación en DD. HH. del PIIE resalta el compromiso del Estado en el fortalecimiento de los procesos de EDH, respaldados por los gobiernos de transición. El seminario de Educación para la Paz, la Democracia y los DD. HH., realizado en abril de 1990, como el hito de una nueva etapa en la EDH, dada la activa participación de las ONG, con amplia trayectoria en la EDH, y el respaldo del Ministerio de Educación.

> Un nuevo período en que el trabajo de educación en derechos humanos se legitimaba públicamente, rompía el cerco de la marginalidad y de lo alternativo y comenzaba -con mucha ilusión a dejar atrás sus miedos para ganarle terreno a la democracia en la vida cotidiana de sus actores. (PIIE, 1994, p. 42)

A la Comisión de Educación formal y DD. HH., propuesta por el Ministerio de Educación y conformada por especialistas en el asunto, se le encomendó la tarea de proponer los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de la educación chilena y vincularlos, en forma transversal, al currículum. A pesar de estas iniciativas Jorge Osorio (2000), encuentra que la participación ciudadana y la EDH sufrió un retroceso durante el período 1995-1999. Al respecto afirma,

> el mapa del "movimiento" de derechos humanos anterior a 1990 ha cambiado sustantivamente. Las organizaciones que trabajaban en la promoción y educación de los derechos humanos han reducido considerablemente su accionar y su incidencia. Intentos de coordinación y trabajo en redes han fracasado por falta de liderazgos, por la debilidad en que se encuentran las instituciones, por la escasez de recursos y la casi inexistente ayuda pública. El Gobierno estableció una comisión de estudios sobre la educación de los derechos humanos que emitió un informe en 1993, estableciendo la importancia ética y pedagógica de enseñar los derechos humanos en el sistema escolar y propuso líneas de acción en el sentido de incorporarlos en las transformaciones curriculares promovidas por la reforma educativa. (p.120)

En esta dirección, Fries (2018), Subsecretaria de Derechos Humanos de Chile (2014-2018), sostiene que, a partir de los años 90, Chile ha ido avanzando en lo que respecta a la incorporación de los DD. HH. en el escenario escolar. En este proceso fue fundamental la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y la promulgación de la Ley General de Educación en 2009, que profundizó en la incorporación de los DD. HH. en el ámbito escolar. Otros avances importantes fueron la Ley de Inclusión de 2015, el Plan de Formación Ciudadana (2016), la creación de la Subsecretaría de DD. HH. (2016) y el Plan Nacional de Derechos Humanos (2016).

> en el cual la EDH ocupa un capítulo completo con más de 50 acciones que involucran a distintas reparticiones estatales. Aquí se encuentran el diseño de metodologías y estrategias para incorporar la educación en derechos humanos en sistemas de enseñanza; la elaboración de estándares para la formación docente; la adecuación de planes de estudio y formación en las Fuerzas Armadas y en las policías; campañas de sensibilización, así como planes de capacitación y cursos para funcionarios y funcionarias públicas. (Fries, p. 8)

Lo anterior evidencia que, para el siglo XXI, la EDH en Chile se ha posicionado en la educación formal, con mayor presencia en la escuela primaria, secundaria y media, por lo menos desde la legislación del país. En lo que respecta a la EDH en el nivel universitario, ha sido menor la incursión; en este nivel, las experiencias que se han adelantado han sido producto de iniciativas de docentes comprometidos con este asunto. Aunque es evidente la preocupación y el esfuerzo de algunas universidades por lograr que los DD. HH. formen parte del plan de estudio de las distintas carreras, especialmente en aquellas orientadas a la formación del profesorado. Frente a ello, Lucía Valencia (2018), directora de la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad Santiago de Chile afirma que

> en el área de Derechos Humanos; efectivamente en la Universidad de Santiago de Chile, existen una serie de iniciativas vinculadas con la promoción de los derechos humanos, como también con la formación en este tema, sin embargo, son iniciativas individuales la mayoría de las veces, que incluso podríamos ponerle nombre y apellido por lo que están en manos de algunas personas o de algunos espacios institucionales. Sólo como ejemplo, podríamos tomar el caso del curso de idioma y alfabetización en español que están realizando la carrera de Pedagogía en Castellano de la Facultad de Humanidades (FAHU) para los trabajadores haitianos que laboran en nuestras dependencias. (p. 17)

En en año 2013 se conformó la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos (REEDH), esta se define como un espacio de colaboración, aprendizaje e intercambio construido e impulsado por equipos

que provienen de diversas instituciones, organizaciones y colectivos tanto públicos como privados, que se auto convocan a fin de promover la educación en derechos humanos en distintos ámbitos de la enseñanza formal, informal y no formal. (https://www.reedh.cl/).

Conformada por 20 instituciones entre las que se destacan sitios de memoria, universidades, académicos independientes, observatorios de derechos, desde donde se realiza una importante labor en materia de EDH, entre sus trabajos se encuentran recursos pedagógicos y didácticos, publicaciones en revistas y libros.

Es importante destacar, igualmente, el elevado número de experiencias de EDH, así como el amplio número de académicos y profesores universitarios que lideran estos procesos, lo cual se constituye en un importante avance para la EDH. Pese a ello, este aspecto no será abordado, dado que no forma parte del objeto de estudio de esta investigación.

Para cerrar lo relacionado con la EDH en este período es necesario recalcar que, en esta etapa, la EDH y en general el tema de los DD. HH. es controversial, por tanto, se ha asumido desde distintas perspectivas, dependiendo del lugar y la posición que ocupa quien o quienes se han dado a la tarea de documentar y realizar un análisis crítico de esta época.

4.1.2.1. Políticas Educativas en torno a la EDH. El proceso de escolarización de los DD. HH. implicó la modificación del currículo, ajustándolo a los principios legales y constitucionales:

> El marco curricular se basa en los principios de la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país. Los principios aludidos tienen por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la acción de razonar, discernir y valorar fundamentos, a su vez, de la conducta moral y responsable. (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 1)

A pesar de que desde 1990, la Comisión de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig) planteó la urgencia de emprender procesos de formación en materia de DD. HH. en la escuela, sólo hasta 2009 se hace explícita la incorporación a través de la actualización del marco curricular.

Antes de hacer referencia a la forma como se plantea la EDH a partir de 2009, es importante señalar

que, en la constitución de 1980, vigente hasta el día de hoy, no se presenta la necesidad de llevar a cabo un proceso de formación en derechos, como tampoco aparece en forma explícita la denominación de DD. HH. En esta, únicamente se mencionan los derechos de los ciudadanos siempre ligados a los deberes que deben cumplir. Hecho apenas obvio, si se trata de una constitución que respalda un régimen autoritario.

Es por esto que, en lo que respecta a la educación en general, el Estado no asume la responsabilidad de garantizar este derecho a toda la población; de ahí sólo la educación primaria es obligatoria y financiada, mientras los demás niveles quedan bajo la responsabilidad de los padres, tal y como reza el Artículo 19 de la Constitución: "Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho" (Constitución Política de la República de Chile, 1980). Así las cosas, la educación no se considera como un derecho para toda la población.

Por su parte, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada el 7 de marzo de 1990:

> Fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. (LOCE, 1990, Art. 1).

Asimismo, establece los grados que conforman cada nivel y las habilidades que se han de desarrollar, así como los conocimientos que deben tener los estudiantes al egresar de cada uno de estos grados. Sin embargo, no contempla la formación en DD. HH., ni en ciudadanía, pues, aunque se redacta en 1990, al iniciar la etapa de transición a la democracia, mantiene los principios y valores dominantes propios de la dictadura.

Algunas de las críticas a esta ley se relacionan con la calidad, pues afirman que, al hablar de requisitos y conocimientos mínimos, no se evidencia la promulgación de un proyecto educativo sólido que responda a las necesidades educativas de la sociedad chilena, en esa coyuntura específica.

Al respecto, Digón (2003) plantea que la elaboración de la ley fue poco democrática, ya que no hubo diálogo ni debate entre los actores sociales; al contrario, se negó el acceso a los documentos, pues la información que se brindó a la población "fue dosificada e intencionada" (p. 6). A las críticas al proceso de elaboración se suman otros cuestionamientos relacionados con su carácter neoliberal y neoconservador, al igual que la falta de fundamentación pedagógica, en la medida en que se ignoró la investigación existente en este campo.

Justamente, el carácter neoliberal del Estado chileno, que asumía la educación como una mercancía y

no como un derecho, derivó en protestas sociales durante el año 2006, en las que una de las peticiones era la derogación de la LOCE; esto llevó a que, el 17 de agosto de 2009, se promulgara la Ley General de Educación (LGE), que se establece que:

> La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (LGE, 2009, Art. 2)

La LGE plantea cambios importantes, entre los cuales se encuentra la asunción de la educación como un medio para fortalecer los derechos humanos y la democracia; con ello se reconoce que la escuela promueve, a partir de sus procesos formativos, el desarrollo integral de los sujetos. En este orden ideas, la educación va más allá de la adquisición de conocimientos exclusivamente disciplinares, y se avanza hacia una educación que le da importancia a la transversalidad, de ahí que se planteen unos objetivos enfocados hacia la formación en valores democráticos y en derechos humanos.

La incorporación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en el marco curricular en 1998 y los ajustes curricular de 2009 que integró la EDH, se constituyó en un importante avance en lo atinente a la presencia de la EDH en la escuela. Estos objetivos se concibieron como unas metas de tipo actitudinal que debían ser abordadas, de forma transversal, en todos los niveles y asignaturas y vinculados con la EDH, en la medida en que plantean la formación en principios éticos, políticos enfocados al fortalecimiento de la dignidad, la justicia y la participación democrática.

Los OFT incluyen objetivos explícitamente vinculados con la Educación en Derechos Humanos, tales como: “comprender que todas las personas son sujeto de derecho y que esto genera deberes en las otras personas e instituciones. (Mineduc, 2009, p. 109); “valorar la democracia como una forma de organización política basada en el respeto a la Constitución, la soberanía popular, la participación y el respeto a los Derechos Humanos” (p. 215); “Valorar la democracia como una forma de organización política basada en el respeto a la Constitución, la soberanía popular, la participación y el respeto a los Derechos Humanos” (p. 234).

Los anteriores son apenas unos ejemplos de la incorporación de objetivos fundamentales que aportan

a la incorporación y desarrollo de la EDH, a partir de las bases curriculares. Se puede entonces establecer que los OFT se han agrupado en cuatro dominios distintos: a) objetivos vinculados con el crecimiento y la autoafirmación personal, b) objetivos referidos al desarrollo del pensamiento creativo y crítico; c) objetivos asociados con la formación ético-valórica, d) objetivos ligados a la persona y su entorno (Ministerio de Educación de Chile, 2009). De esta forma, se favorece la vinculación de los DD. HH. a lo largo de todos los niveles y asignaturas que conforman la organización curricular.

Cabe señalar que las bases curriculares de 2012 no explicitan los OFT, sino que se organizan a partir del desarrollo de dimensiones y ubican los aspectos de formación en DD. HH. en la dimensión moral. Así, por ejemplo:

> Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica; y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los "seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º). (Ministerio de Educación, 2012, p. 25)

Entre tanto, en las bases curriculares correspondientes a historia, geografía y ciencias sociales, se establece la formación ciudadana como uno de los ejes que se ha de desarrollar en cada uno de los grados que conforman la educación básica. A esta formación se le atribuye un carácter relevante:

> Desarrollo de competencias ciudadanas: es fundamental que los alumnos se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello. Se busca que los estudiantes reconozcan los ideales y las prácticas en las que se sustentan la ciudadanía y el Estado de derecho, y adquieran las herramientas necesarias para participar de forma activa, informada y responsable en la sociedad. Para ello, se espera que, por una parte, se asuman como sujetos de derechos, conscientes de sus responsabilidades. Esto supone que conozcan algunos de sus derechos fundamentales y la forma en que estos se pueden ejercer y proteger, comprendiendo que pertenecer a una comunidad implica, a su vez, respetar los derechos de los demás y asumir una serie de obligaciones y deberes. (Ministerio de Educación, 2012, p. 134).

De igual forma, en cada uno de los grados se plantea el desarrollo de contenidos, actitudes y valores que se enfocan a la EDH, haciendo énfasis en el conocimiento de la DUDH, el respeto por los demás, la tolerancia, el rechazo a la discriminación, la participación activa en los distintos escenarios sociales.

De igual forma, en los distintos grados se plantea el compromiso de formar sujetos de derechos y que los estudiantes se reconozcan como tal. En este orden de ideas, se encuentra que las bases curriculares de 2012 dejan de lado los OFT y establecen dimensiones que se deben trabajar en forma transversal en las distintas asignaturas y grados. Pese a la transversalidad, se le asigna la mayor responsabilidad de formar en/para los DD. HH. a las áreas de historia, geografía y ciencias sociales, desde el eje de formación ciudadana.

La Política Nacional de Convivencia 2015-2018 se constituye en otra política pública enfocada al ámbito escolar que incluye algunos avances interesantes con respecto a las políticas anteriores en materia de DD. HH. y democracia. Aquí, es importante destacar cómo esta política apunta a la formación de sujetos, en la que se hace notorio un avance en cuanto se considera que la convivencia es el resultado de un trabajo colectivo consensuado, dinámico y sujeto a transformaciones (Mineduc, 2015); lo cual implica una formación en DD. HH. sustentada en una dimensión ética y política. Para esta esta formación se definen cinco ejes, denominados promoción, difusión y resguardo de derechos, con los que

> se pretende que la escuela/liceo sea un espacio promotor de la participación y ejercicio de derechos de todos los actores educativos. Así también, espacios seguros, acogedores y protectores, donde los adultos responsables, resguarden el derecho a la educación inclusiva, de calidad y sin discriminación y donde todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y puedan permanecer y culminar su trayectoria educativa[58]. (Ministerio de Educación, 2015, p.49).

Según lo expuesto, el proceso de EDH en Chile, desde 1980, ha avanzado en la educación formal básica y media, en especial, en lo relacionado con la promulgación de políticas que reglamentan e involucran la formación en derechos, como una línea relevante en la consolidación de una sociedad democrática. El recorrido de la EDH en Chile, tanto en las acciones políticas y sociales como en las legislativas, ha sido de avances y retrocesos, pero se evidencia un éxito en la consolidación de una cultura de los DD. HH. y de la EDH. Aunque esta última se encuentra presente en el discurso educativo, en la normatividad y la política educativa no aparece la denominación explícita a la Educación en Derechos Humanos como tal.

Normalmente, cuando se analizan los avances del sistema educativo chileno en materia de EDH, el trabajo se enfoca en lo referido a la implementación de políticas educativas, reflejadas en la elaboración

[58] Es importante destacar que a partir de 2020 se inició la implementación del curso de Formación Ciudadana que incluye DD.HH., en el último curso de secundaria, aunque la llegada de la pandemia por covid 19, ha hecho que la implementación haya sido parcial.

de documentos que posesionan los DD. HH., en el ámbito de la educación formal (parvulario, básica y media); sin embargo, no se indaga sobre el ejercicio en las salas de clase de las distintas instituciones educativas, sean estas privadas o públicas, en donde seguramente se pueden ubicar muchas voces que controvierten los mencionados avances; dicho análisis no es del resorte de este trabajo.

En este recorrido, es importante poner de relieve que a pesar de que se menciona la EDH en la educación superior, no se constituye en una política clara del Estado, ni de las universidades en general[59]. Al respecto, se encuentra el desarrollo de numerosas e importantes experiencias de EDH en algunas universidades (Universidad de Chile, Universidad Alberto Hurtado, Pontificia Universidad Católica, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad de Antofagasta, Universidad de Playa Ancha, entre otras). Estas, a través de publicaciones como Educación en Derechos Humanos en Chile. Reflexiones y experiencias (2015), liderada por la Red de Equipos de EDH, presentan trabajos interesantes, adelantados por estudiantes universitarios de distintos campos del conocimiento, con los cuales responden a la iniciativa del concurso "Cuenta tu tesis en Derechos Humanos", promovida por el Instituto Nacional de Derechos Humanos.

En esta publicación también se dan a conocer valiosos aportes sobre los DD. HH. y la memoria, al igual que experiencias de EDH en instituciones que no corresponden al ámbito de la educación formal. Otro libro interesante que pone en evidencia la vigencia e interés de la academia chilena por la EDH es Pedagogía y didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948-2018), editado por Abraham Magendzo y Paulina Morales (2018). Esta obra recoge importantes reflexiones y experiencias de distintos lugares del mundo entorno a la EDH, a propósito del aniversario 70 de DUDH, de tal forma que se constituye en insumo fundamental para la comprensión no solo de la trayectoria e interés por los DD. HH., sino también por la formación en estos.

De acuerdo con lo expuesto, es claro que:

> Los Derechos Humanos y la Educación en Derechos Humanos, se hacen presentes en el caso chileno con distintos énfasis y niveles de compromiso desde i) los lineamientos de Estado (acorde a lo ratificado) en términos del diseño e implementación de política pública y del diseño e

[59] En lo que respecta a la implementación de la EDH en la educación superior, se encuentra que, a partir de 2018, se comenzó a cimentar el proyecto Consorcio de Universidades del Estado de Chile CUECH, que busca incluir la ciudadanía y la formación ciudadana como una de las líneas de trabajo en las universidades estatales, enfocado a fomentar el compromiso por la democracia y el desarrollo del país y contribuir a la formación ciudadana en la educación superior.

> implementación de la política pública educativa del sector, ii) lo que se establece a partir de sí y de la normativa curricular a implementar en los centros educacionales, que determina la construcción de una propuesta que dé el énfasis curricular requerido, y de iii) la focalización en el desempeño y articulación en el aula y su entorno; que redunde en concreto en una estrategia permanente de EDH efectiva en los centros de educación chilenos. (Reyes, et al., 2018, p. 43)

Finalmente, se debe destacar que el largo y sinuoso camino de la EDH está acompañado de numerosos retos y desafíos que se deben abordar para fortalecer en el sistema educativo la EDH, pues esta asume una postura crítica y transformadora frente a la realidad, pero se ubica en y al servicio de un sistema neoliberal. En términos de Magendzo (2006):

> Algunas de las principales dificultades con las que ha debido lidiar la educación en Derechos Humanos se encuentra, por una parte, en la aceptación acrítica del discurso oficial y de las políticas públicas en educación, lo que genera una tensión con la Educación en Derechos Humanos que, por esencia, asume una postura crítica y problemática de la realidad; y por otra, en el énfasis que pone el sistema educativo en una instrucción instrumental puesta al servicio del modelo neoliberal centrado en la competitividad de los mercados. (p. 126)

A pesar de todo lo que se tenga que replantear y/o redireccionar, la EDH en Chile es un asunto muy activo entre docentes, académicos y activistas en DD. HH., a la vez que se constituye en un ejemplo a seguir para las distintas sociedades latinoamericanas que hasta ahora han emprendido el reto de educar en/para los DD. HH.

La prolífica e interesante producción académica en torno a la EDH y la memoria, que se ha generado en Chile, brinda importantes aportes y motivaciones para que investigadores de otras latitudes se acerquen a las realidades en los escenarios educativos chilenos. En el caso particular de esta investigación, se constituyó en una importante motivación para indagar, con más detalle, sobre algunas experiencias educativas y prácticas de docentes en el campo de la EDH y la memoria, abriendo con ello la posibilidad de contrastar procesos formativos liderados por sujetos maestros de Chile y Colombia.

4.2. Educación en/para los Derechos Humanos en Colombia. Una larga lucha en medio del conflicto

Colombia es considerada como una de las democracias más estables de América Latina, debido a que no cuenta en su historia reciente con gobiernos dictatoriales. No obstante, esta afirmación se constituye en un espejismo, ya que, si bien es cierto que los periodos presidenciales y los rituales electorales se ciñen a los mandatos constitucionales, la realización periódica de elecciones va acompañada de una fuerte dosis de clientelismo, exclusión política, campañas de desprestigio y hasta eliminación física de los oponentes.

Asimismo, persiste un marcado bipartidismo y entronamiento de miembros de un reducido número de familias que han manejado el poder a lo largo de la historia del país. En síntesis, el caso colombiano es una representación de lo que se ha denominado una democracia restringida. Siguiendo a Reyes, Hoyos y Heredia,

> la democracia restringida es una democracia formal con elecciones, con un parlamento y un presidente civil elegidos en las urnas, con garantías para algunos derechos humanos (libertad de prensa y libertad de asociación, por ejemplo).
>
> Pero una "democracia" en que se reprime a sangre y fuego todo lo que sea movilización de masas u organización política de las clases explotadas (que son condenadas de antemano como subversión). Y, sobre todo, una democracia "depurada" de todo elemento antidemocrático, es decir anticapitalista, que pueda poner en peligro su "seguridad" promoviendo el socialismo, es decir, que ponga en peligro el proceso de acumulación del capital, sobre todo del capital multinacional en los países latinoamericanos. Esto basta para mantener alejado el peligro del socialismo. (1978, p. 6)

Según estos planteamientos, es característico de las sociedades con democracia restringida: hacer más énfasis en los aspectos formales que en los reales de la democracia; realizar elecciones que dan la sensación de una participación política de los ciudadanos en ejercicio de la libertad; otorgar más importancia a lo representativo que a lo participativo; tratar de controlar la organización popular, incluso mediante la represión, con tal de mantener el poder de las clases dominantes; otorgar mayor relevancia a lo político en detrimento de lo social y económico; privilegiar los derechos individuales; por último, mantener la dependencia económica de los países con predominio regional, en este caso, Estados Unidos (Reyes, Hoyos y Heredia, 1978).

Las afirmaciones de estos autores, formuladas hace 40 años, aún siguen vigentes, pues la situación política del país no ha sufrido modificaciones notables; en tanto que Colombia continúa viviendo en democracia restringida, la cual se agudiza dadas las condiciones de conflicto armado permanente durante más de cinco décadas.

Lo anterior ha llevado a que la situación de los DD. HH. sea bastante compleja, pues los promotores y defensores de DD.HH., se han visto hostigados tanto por el Estado como `por grupos al margen de la ley, quienes buscan liquidar a los miembros de movimientos y luchas sociales de todo tipo; al ser asociadas con la presencia del comunismo y la subversión representados en la izquierda armada. Discurso que fue empleado para hacerlos ver como enemigos del sistema democrático (enemigo interno al que había que combatir), y de esta manera justificar el ataque y la eliminación tanto política como física.

4.2.1. El Estatuto de Seguridad de Julio César Turbay Ayala (1978) a la Asamblea Nacional Constituyente (1991)

Al inicio de los años 80, durante el gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978-1982) del partido liberal, se da una fuerte confrontación entre los grupos de izquierda armada y el Estado. Como respuesta a esta, el nuevo presidente plantea una política represiva de amplias magnitudes; postura que manifiesta abiertamente en el mismo momento de asumir el poder, el 7 de agosto de 1978. De acuerdo con Ángulo,

> el señor Turbay prometió a sus compatriotas que en sus manos no correrían peligro las libertades ni sufrirían recortes las garantías, "sin perjuicio de ejercer para preservarlas, una autoridad severa dentro de la Constitución y fuerte dentro de la democracia". (1980, p. 51)

La promesa no tardó en cumplirse. Así, el 6 de septiembre de 1978, mediante Decreto Legislativo No. 1923, denominado "Estatuto de Seguridad", se restringieron los derechos civiles, se fortaleció el aparato militar, se estableció control sobre los medios de comunicación, se criminalizó la protesta social, se estableció un aumento de penas para los causantes de secuestro y extorsión, se permitió la tortura; todo ello a través de la perpetuación de la figura del Estado de Sitio[60]. Estas medidas no distaban mucho de las seguidas por los dictadores del cono sur, razón por la cual Gallón (1979) calificó al gobierno de esta coyuntura como una "dictadura constitucional".

Desde luego, las tensiones frente a la promulgación del mencionado decreto no se hicieron esperar y, con ello, la polarización en el ámbito nacional; especialmente cuando se puso en marcha el Artículo 28[61]

[60] Mediante la implementación del Art. 121 de la Constitución de 1886, que establecía: En los casos de guerra exterior, o de conmoción interior, podrá el Presidente, previa audiencia del Consejo de Estado y con la firma de todos los Ministros, declarar turbado el orden público y en estado de sitio toda la República o parte de ella. Mediante tal declaración quedará el Presidente investido de las facultades que le confieran las leyes, y, en su defecto, de las que le da el Derecho de gentes, para defender los derechos de la Nación o reprimir el alzamiento. Las medidas extraordinarias o decretos de carácter provisional legislativo que, dentro de dichos límites, dicte el Presidente, serán obligatorios siempre que lleven la firma de todos los Ministros.
El Gobierno declarará restablecido el orden público luego que haya cesado la perturbación o el peligro exterior; y pasará al Congreso una exposición motivada de sus providencias. Serán responsables cualesquiera autoridades por los abusos que hubieren cometido en el ejercicio de facultades extraordinarias.

[61] Este Artículo señala: "Aún en tiempo de guerra nadie podrá ser penado ex-post facto, sino con arreglo a la ley, orden o decreto en que previamente se haya prohibido el hecho y determinándose la pena correspondiente. Esta disposición no impide que aún en tiempo de paz, pero habiendo graves motivos para temer perturbación del orden público, sean aprehendidas y retenidas mediante orden del Gobierno, y previo dictamen de los Ministros, las personas contra quienes haya graves indicios de que atentan contra la paz pública".

de la Constitución Política de 1886, con lo cual se legitimaban las medidas tomadas en contra de la subversión. Estas acciones pusieron en evidencia la precaria situación de los DD. HH., al hacerse más reiterativas y sistemáticas las violaciones de estos. En esta materia, el Estado colombiano asumió la postura de considerar a los defensores de los DD. HH. como enemigos de la democracia y el orden, en la medida en que era frecuente que los relacionarán con el comunismo internacional y como miembros de grupos subversivos. Esta estigmatización de los DD. HH., como discurso de izquierda o como estrategia de subversión, tuvo su origen en la polarización mundial de la época, en la que la guerra fría estableció, como esquema de la confrontación, la idea de amigo/enemigo.

De acuerdo con Lora (2007), la promoción y defensa de los DD. HH., que a lo largo de sus desarrollos se han ubicado del lado de los desposeídos, perseguidos y vulnerados por el sistema dominante, se ha convertido en un campo de batalla, en donde los Estados pretenden legitimar y justificar los excesos cometidos a nombre del resguardo de la soberanía y la seguridad; mientras que los afectados pretenden contrarrestar los atropellos e injusticias a través de la denuncia pública y las luchas políticas, buscando que las violaciones a sus derechos no queden en la impunidad. Por lo anterior, el debate político en Colombia, hacia finales de los años 70 y en el marco del programa de gobierno de Turbay Ayala, se fundó en el esquema amigo/enemigo, a la vez que fue el sustento del imaginario de los DD. HH. como estrategia de la subversión. En este esquema:

> los "amigos" legitimarán desde el discurso y las acciones que los derechos son un capital propio de la democracia y las instituciones, manipulado por quienes están en contra de los principios que sustentan el orden establecido, es decir, la "'subversión'" o la "izquierda", con el fin de poder dar rienda suelta a sus acciones "'criminales" y ... terroristas.... El "'enemigo'" o la "'oposición", el cual podría definirse a partir de todas aquellas manifestaciones, armadas o no, opuestas a las ideologías tradicionales y al orden social, político y económico vigente (grupos guerrilleros, sindicatos, movimientos cívicos, organizaciones agrarias, estudiantes, intelectuales, medios de comunicación), acudirán a los derechos humanos como uno estrategia de defensa no sólo del derecho a la vida y a un juicio justo, a la presunción de inocencia, a no recibir tratos inhumanos, crueles o degradantes, a la libertad de opinión y de conciencia, sino también de la esperanza de hacer realidad en el país el ejercicio de la oposición política. (Lora, p. 16)

En Colombia, el debate, en el que se hizo manifiesta la construcción del imaginario derechos humanos/subversión, se evidenció en las tensiones entre el oficialismo y la oposición, representada por distintos sectores. Estas tensiones se tradujeron en una amplia movilización de diversos grupos sociales y

políticos en rechazo a las medidas establecidas en el Decreto Legislativo 1923 de 1978. A partir de estas manifestaciones, la problemática de los DD. HH. obtiene un lugar en la agenda política del país.

Lo anterior, se hace evidente en la emergencia de iniciativas promovidas desde la educación popular, la teología para la liberación y de investigación acción participativa (IAP), cuyo componente principal fue la denuncia, la defensa y la promoción de los DD. HH[62] (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013)

Las acciones emprendidas por las distintas organizaciones de EP, así como las eclesiásticas y las ONG, se concentraron en la denuncia permanente de los abusos cometidos por el Estado. Acciones que los defensores y los promotores de los DD. HH. llevaron a cabo durante los dos primeros años de gobierno de Turbay Ayala, corriendo el riesgo de la persecución y hasta la eliminación física. No obstante, hacia 1982, la política dio un giro frente al tema de los DD. HH. Dicho giro fue propiciado por la denuncia de los numerosos atropellos a los derechos de la sociedad civil; denuncia que trasciende las fronteras y llega a oídos de las principales agencias del sistema internacional de los DD. HH. Esto lleva a que Amnistía Internacional realice una visita a Colombia, con el ánimo de corroborar las denuncias y conocer a fondo la situación. En el marco de dicha visita, los delegados de Amnistía Internacional se entrevistaron con representantes de los presos políticos, los líderes sindicales, los defensores de DD. HH., los campesinos, los miembros de partidos de izquierda y los activistas en general. Ante las presiones internacionales, y el temor a perder legitimidad y prestigio frente a la comunidad internacional, el gobierno tomó la decisión de levantar el Estado de Sitio, derogar el Estatuto de Seguridad y, además, permitir la inspección y vigilancia por parte de la Comisión Interamericana de los DD. HH. de las Naciones Unidas (Bitar, 2007).

Lo anterior redundó en la la conformación del Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos (CPDDH) que se encargó de la organización del Primer Foro Nacional de DD. HH., realizado el 30 de marzo de 1979. Este escenario permitió hacer públicas las denuncias sobre las enormes violaciones a los DD. HH., producidas en el marco del Estatuto de Seguridad, al que calificaron de inconstitucional y antidemocrático. El producto final de estos esfuerzos fue la promulgación de la Ley 37 de 1981 y la Ley 35

[62] En ese mismo contexto toma fuerza el Movimiento Pedagógico Colombiano (MP) liderado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), que convoca a maestros, intelectuales y sindicalistas en torno al maestro como trabajador cultural. Asume la pedagogía como saber de resistencia política para la defensa de la educación pública. El origen de este Movimiento se ubica a finales de la década de 1970 y se consolida en 1982, al presentarse en el XII Congreso FECODE.Una de las grandes contribuciones del MP fue la redacción y la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), vigente hasta el día de hoy.

de 1982 que establecía amnistía sin condiciones y la liberación de 1500 detenidos por cuenta de la aplicación del Estatuto de Seguridad.

Durante el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990), se presentaron algunos avances en materia de DD.HH., como fue la creación de la Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los DD. HH., que propició y promovió la interlocusión a nivel nacional e internacional, lo que posibilitó la construcción de consensos con respecto a la urgencia de que el Estado asumiera los derechos humanos como parte de su política (Elementa DD. HH., 2016). Sin embargo, no se evidenció la implementación de políticas y programas del Estado, enfocados a la promoción y protección de los derechos.

Las acciones se enfocaron, básicamente, en la sensibilización de los funcionarios del gobierno sobre la importancia de los DD. HH., mediante la puesta en marcha de acciones pedagógicas que buscaban transformar la percepción que se tenía de los funcionarios del Estado como perseguidores de los DD. HH., habida cuenta de que los mayores abusos contra estos se asociaban con las acciones del Estado. Por esta razón, una de las primeras acciones de la Consejería fue la realización de:

> Una intensa labor pedagógica que avanzó hasta el año de 1995, dirigida, sobre todo, a los personeros municipales y a la Fuerza Pública a lo largo y ancho del país. El equipo de la Consejería contribuyó a los trabajos preparatorios para la Asamblea Nacional Constituyente, proponiendo temas que hoy son realidad en la Constitución de 1991. En efecto, se hizo un primer diseño de Defensoría del Pueblo y una primera redacción de la Carta de Derechos. En este período se promovió una nueva presencia del Estado colombiano en los escenarios internacionales de evaluación y de debate sobre el tema de los DD. HH. para promover, desde allí, políticas a nivel interno. (Consejería Presidencial para los DD.HH. párr. 4).

La confluencia de las acciones de la sociedad civil, encaminadas a la denuncia y el fortalecimiento de los DD. HH. en una época de máxima conflictividad, y la voluntad política del gobierno de turno (Virgilio Barco), conllevó a que los derechos humanos se asumieran como un asunto de urgencia; en consecuencia, se fueron creando instituciones que se encargarían de ellos. Antes de la institucionalización de la Consejería de DD. HH., en 1986 se creó la Consejería para la Reconciliación, Normalización y Rehabilitación (CN)[63]; este ente formaba parte de la rama ejecutiva y establecía la responsabilidad liderar asuntos de paz y DD. HH. en el presidente de la república. Aunque estas acciones están lejos de constituir los derechos como

[63] Decreto 2577 del 7 de agosto de 1986.

política de Estado, sí son un primer paso para ello, en un largo y accidentado camino en una sociedad signada por el conflicto armado interno y la violencia política.

En lo que respecta a la Consejería Presidencial para los DD. HH., las acciones de esta recaían directamente sobre el Consejero y su equipo de colaboradores, quienes eran los encargados de plantear acciones que favorecieran el desarrollo de los mismos. Para el momento de la creación de esta Consejería, se nombró a Álvaro Tirado Mejía, quien logró, según Restrepo (1998) "configurar un pensamiento y una postura que diera cuenta de las concepciones de los derechos humanos" (p. 300).

En este sentido, Restrepo plantea que este despacho tuvo en cuenta la influencia de cuatro vertientes para delinear sus acciones. En primer lugar, la vertiente filosófica que centró las reflexiones en la democracia como ejercicio de racionalidad, basada en los principios de autonomía, libertad, tolerancia y convivencia.

La segunda, de tipo histórico cuyo interés se centró en el análisis de la violencia y las relaciones con las distintas formas de autoritarismo vividas en el país. De allí, surgió la iniciativa de implementar una propuesta pedagógica "que contribuya a crear una cultura de la convivencia, la tolerancia, el respeto a la vida y a la construcción de un espacio legal para dirimir los conflictos, es decir, que contribuya a devolverle la legitimidad al Estado" (Restrepo, p. 301).

La tercera, de carácter jurídico, se dio a la tarea de indagar sobre los tratados internacionales suscritos por el Estado colombiano, con el fin promover la aplicación del derecho internacional humanitario en el conflicto armado. La labor de la consejería se enfocó a: cuestionar el alto nivel de impunidad; impulsar un cambio constitucional que incluyera los DD.HH., como mandato; elaborar estrategias de EDH para la educación formal, la fuerza pública y las personerías municipales; aplicar el derecho internacional y promover los DD. HH., en las poblaciones vulnerables (las mujeres, los indígenas y población afrocolombiana), a través de acciones concretas.

La cuarta, optó por el trabajo interdisciplinario mediante la confomación de la Comisión de Estudios sobre violencia que permitiera comprender la situación y las causas de la impunidad. El resultado fue el informe Colombia: violencia y democracia, presentado al gobierno en 1987, bajo el título de "Estudios sobre Violencia" (Restrepo, 1998).

El gobierno de Virgilio Barco, realizó importantes esfuerzos por darle un carácter de política estatal al asunto de los DD.HH., allí los distintos movimientos de la sociedad civil encontraron un espacio de interpelación con el gobierno, en condiciones de legitimidad, paradójicamente los años que siguieron fueron de extrema violencia, marcados por muertes y acciones de terror.

Por esa época, el país estaba sumido en una profunda crisis política, razón por la cual se hacía urgente la tramitación de una reforma constitucional que diera a luz una nueva carta constitucional, que ofreciera todas las herramientas para hacer frente a dicha crisis de legitimidad, se lograra la modernización del Estado y se plantaearan soluciones efectivas al problema de la violencia. De esta forma,

> la efervescencia de los movimientos sociales en las distintas zonas del país apunta a la consolidación de un movimiento nacional entorno a la realización de una Asamblea Nacional Constituyente (ANC). En esta iniciativa ocupó un lugar destacado el Movimiento Universitario por la Séptima Papeleta que: "lideró la concertación de esta iniciativa de origen popular que, una vez aceptada por el gobierno Gaviria y convalidada por las instancias jurídicas pertinentes se configuró como la primera expresión en muchos años de voluntad popular soberana" (Riquelme, 1995, p. 43).

A la ANC de 1991 concurrieron distintas fuerzas políticas entre las que se encontraba La Alianza Democrática 19 de abril (AD-M 19), partido de la recién desmovilizada guerrilla M-19, así como los movimientos indígenas, cristianos y disidencias de los partidos tradicionales, tal es el caso del Movimiento de Salvación Nacional (una disidencia del Partido Conservador); esto significó una superación del bipartidismo y un paso al multipartidismo. Esa confluencia de fuerzas políticas representaba la diversidad de ideas e intereses políticos que aportaron a la escritura de una carta constitucional bastante extensa, pero que refleja la diversidad de pensamientos unidos en torno a un mismo ideal: la exigencia de sus derechos ciudadanos.

4.2.2. De la Nueva Carta Constitucional -1991- al proceso de Paz con la Guerrilla más antigua del país (Las Fuerzas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo FARC-EP) -2016-

La promulgación de una nueva constitución se erigió en la esperanza para muchos de los sectores marginados y golpeados, no sólo por los actores armados sino por la falta de garantías legales para llevar a la práctica los DD. HH. Es por esto que se construyó el imaginario de que la nueva carta constitucional permitiría la tan anhelada paz, como lo señalaba la publicidad que anunciaba "la constituyente como el camino" (Lemaitre, 2011, p. 54).

Con la nueva constitución se logró un fortalecimiento de la democracia, al hacerse realidad la posibilidad de diálogo entre los partidos tradicionales (liberal y conservador), además de abrir un espacio de interlocución con otras fuerzas políticas (cosa impensable en los momentos del bipartidismo radical), lo cual se veía como un mensaje de que las diferencias no eran un impedimento para construir un marco institucional y de derechos para Colombia. En este sentido, la Constitución de 1991 se promulgó como una especie de tratado de paz que, después de casi 30 años, ha logrado avances importantes, pero también ha

afrontado reveses, retrocesos y promesas que cumplir, entre ellas: la consolidación de un Estado Social de Derecho.

En definitiva, la nueva carta constitucional trazó la ruta de incorporación de los DD. HH., así como la creación de las instituciones para su defensa y protección. A continuación, se presentan los aportes de la Constitución de 1991 a los DD. HH. en Colombia, y también algunas críticas. Para Roth (2006):

> El proceso constitucional de 1991 fue para los defensores y promotores de tales derechos una "ventana" u oportunidad política para que este tema se institucionalizara en Colombia. A partir de allí, los derechos humanos harán parte de la agenda, de las preocupaciones y actividades de varias instituciones estatales y empezaron a ser tema de referencia obligada en los planes nacionales de desarrollo. (p. 115)

En lo que respecta a la protección y defensa de los DD. HH., Restrepo (1998) destaca la conformación de instituciones como la Defensoría del Pueblo, la Procuraduría General de la Nación, las Procuradurías departamentales regionales y delegadas, la Corte Constitucional y la Contraloría General de la República, encargadas de velar por la protección de los derechos consagrados constitucionalmente. Además, señala que es relevante el hecho de que distintos sectores de la población mostraran apropiación de mecanismos de protección como la acción de tutela, consagrada en el Artículo 86, las acciones de cumplimiento; lo cual demuestra que los(as) ciudadanos(as) vieron en la Constitución una herramienta importante para la protección de sus derechos.

Arango (2004), entre tanto, plantea que la Constitución de 1991 aportó en tres aspectos fundamentales. En primera instancia, se evidencia una transformación cultural a favor de los DD. HH. En segundo lugar, se presenta un cambio político, dado que se brinda la posibilidad de que diversos sectores políticos puedan participar, al ofrecer la oportunidad de fundar nuevos partidos y movimientos políticos. En tercer lugar, se da "un cambio en la concepción del Estado de derecho a Estado social de derecho" (p. 142).

Con esta nueva Constitución, la relación del Estado colombiano con el sistema internacional de los DD. HH. también se redefinió, pues se reconocieron y, a la vez, se ratificaron todos los tratados Internacionales y convenios, con el compromiso de su prevalencia en el orden interno[64]. De esta manera, Colombia

[64] Artículo 93. Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno. Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia.

reconoce y se acoge a las directrices de la ONU, y sus distintas agencias, en relación con los DD. HH. Lo anterior se da fundamentalmente en el ámbito legal, dado que la realización como tal de estas directrices y mandatos es un tema de análisis y evaluación, por cuanto una cosa es la ratificación de tratados, convenios y protocolos y otra bien distinta, la garantía de realización de estos, en un contexto violento con escasa legitimidad del Estado.

En este sentido, se comparte la propuesta de Lemaitre (2011), quien considera que la Constitución de 1991 tuvo una función simbólica en su anhelo de paz, lo cual se vio reflejado en tres formas: la paz retórica, la paz política y la paz contra el narcotráfico. La paz política es aquella sobre la cual todos están convencidos y es el fin último de la asamblea, "la paz como propósito de toda la sociedad" (p. 46); esta concepción se refleja en el Artículo 22 de la Constitución que reza: "la paz es un deber y un derecho de obligatorio cumplimiento".

La paz política está ligada al fortalecimiento de la democracia, al respeto y la promoción de los DD. HH., como medios para lograr que la violencia política llegue a su fin. Como ilustración de esta concepción están los mecanismos de participación popular (Art. 103 de la CPC) y el reconocimiento de los derechos fundamentales como mecanismo para limitar el poder del Estado (Título II, Capítulo 1, Art. 11-41).

La paz contra el narcotráfico corresponde a "la paz imposible para Colombia y que sin embargo, en 1991 se planteaba más o menos de forma deliberada a través de la figura de la prohibición de la extradición"[65] (Art. 35) (Lemaitre, 2011, p. 45).

Una vez planteados los avances introducidos en Colombia a partir de la puesta en marcha de la nueva carta constitucional, también se hace necesario señalar en qué aspectos esta se queda corta o cuáles son las deudas pendientes, después de 29 años de su promulgación.

Como se anotó líneas atrás, la gran deuda pendiente es la consolidación del estado social de derecho, en la medida en que siguen rampantes las exclusiones por diversas condiciones (género, etnia, cultura y clase social). Por otra parte, la polarización política hace que el asunto de la participación democrática haya quedado en un nivel bastante restringido, reducido a la mera representación marcada por altos niveles de corrupción y clientelismo. Asimismo, a pesar de los mecanismos y las leyes promulgadas, los

[65] Artículo 35. Se prohíbe la extradición de colombianos por nacimiento. No se concederá la extradición de extranjeros por delitos políticos o de opinión. Los colombianos que hayan cometido delitos en el exterior, considerados como tales en la legislación nacional, serán procesados y juzgados en Colombia. Mediante el acto Legislativo 01 de 199, se reformó dicha disposición.

derechos fundamentales no cobijan al total de la población. En cuanto a la paz, no se ha logrado llegar al final del conflicto que tanto ha desangrado al país. Así, de acuerdo con Restrepo (1998):

> La Constitución no logró avanzar en aspectos que tienen que ver con factores determinantes en la violación de los derechos humanos, por parte de los agentes armados del Estado, como los referidos al fuero militar, la justicia penal militar, que en las condiciones de conflicto armado han significado el mando jurídico con el que se protege la impunidad y el no cumplimiento a las normas humanitarias de guerra, y que generan prácticas como la desaparición forzada. (p. 303)

Podría decirse, entonces, que la carta constitucional se configura como un intento de reformismo normativo "en tanto estrategia ideológica preventiva de cambio social y generadora de consenso político, para ajustar cuentas" (Valencia, 2004, p. 228), pero incapaz de superar las desigualdades que se constituyen en la principal causa de la violencia que ha afectado históricamente al país.

De poco ha servido contar con un acervo de leyes a favor de los derechos, cuando quienes tienen las riendas de las instituciones no las hacen cumplir (por diversos motivos que no se van a desarrollar aquí). Cuando no se evidencia una ciudadanía activa que propenda por llevar al campo de la praxis los derechos consagrados en la Constitución de 1991 (una de las más completas y favorables para el desarrollo de la dignidad humana), que pretende ser aplicada en una sociedad profundamente neoliberal que va en contravía de lo que indica la carta de navegación de la política colombiana.

Era claro, para la sociedad de la década de 1990, que la Constitución constituía un logro importante, pero también había conciencia, por parte del gobierno del momento en cabeza de César Gaviria Trujillo (1990-1994), de que en tanto no se pudiera lograr acuerdos de paz con los distintos grupos alzados en armas y se combatieran los carteles de la droga, sería imposible poner en práctica las disposiciones constitucionales. En ese sentido, Gaviria situó los discursos de derechos humanos y paz bajo la sombrilla de las políticas de seguridad y defensa presente en la "Estrategia Nacional contra la Violencia". En esa medida, la concertación de acuerdos y negociación con los grupos alzados en armas ocupó un lugar destacado en el programa de gobierno. Para este propósito se crearon distintas instituciones como la Consejería Presidencial para la Seguridad y la Defensa Nacional[66], la Comisión Asesora de Reinserción[67], la Dirección Presidencial para la Reinserción[68] y la Consejería para la Reconciliación[69], posteriormente

[66] Decreto 1874 de agosto de 1990.
[67] Decretos 2198 y 2199 de septiembre de 1991
[68] Decreto 2884 del 26 de diciembre de 1991.
[69] Decreto 0053 del 13 de enero de 1992.

conocida como Consejería para la Paz. Esta estrategia, sin embargo, no brindó los resultados esperados de alcanzar la paz; por el contrario, se hizo notable el recrudecimiento del conflicto armado. Ante esta situación se empieza a consolidar la idea de llegar a la finalización del conflicto por la vía armada, mediante la confrontación militar.

Por otro lado, en este periodo se destaca la apertura de oficinas permanentes de derechos humanos, coordinadas por la Procuraduría General de la Nación, en Bogotá, Cali, Medellín y Cúcuta; así como la creación de la oficina de DD. HH. en el Ministerio de Defensa y de la Unidad de DD. HH. en el Departamento Administrativo de Seguridad (DAS).

El gobierno de Ernesto Samper Pizano (1994-1998) continúa con la tendencia de legislar en torno a los DD. HH., aunque los resultados de dichas políticas fueron poco satisfactorios. Así, su plan "Nueva Política para la vida" se focalizó en cuatro áreas:

> i) seguimiento e impulso a los casos de violación de derechos humanos reportados y clasificados por la Consejería Presidencial por región, dinámicas específicas y trámite ante organismos internacionales; ii) elaboración de informes y respuestas a requerimientos de los organismos internacionales de protección de derechos humanos; iii) valoración de tendencias y evolución de las problemáticas de derechos humanos a partir del seguimiento de estadísticas del Departamento Administrativo de Seguridad (DAS) y otras fuentes no oficiales de las organizaciones no gubernamentales; iv) formalización de espacios de interlocución con las organizaciones no gubernamentales dedicadas a la defensa de los derechos humanos. (Soto, 2006, p. 147)

La política de Samper con respecto a los DD. HH. se enfocó en el ámbito internacional, con el propósito de dar respuesta a las presiones provenientes de los organismos internacionales, que cuestionaban y denunciaban la pésima situación de los DD. HH. en Colombia. Como consecuencia, el gobierno tomó la decisión de invertir recursos económicos para tal fin, lo cual llevó a que se mejorará la infraestructura física y los recursos humanos de la Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los DD. HH.

El gobierno de Samper también realizó importantes aportes en lo relacionado con la organización de instituciones, leyes y herramientas para abordar el tema de la paz, a partir del diálogo concertado; para ello, nombró un Alto Comisionado para la Paz, creó el Consejo Nacional de Paz, mediante la Ley 434 de 1998 y expidió la Ley 418 de 1997, cuyo objeto apuntaba a

> …facilitar el diálogo y la suscripción de acuerdos con organizaciones armadas al margen de la ley, a las cuales el Gobierno Nacional les reconozca carácter político para su desmovilización,

> reconciliación entre los colombianos y la convivencia pacífica carácter político para su desmovilización, reconciliación entre los colombianos y la convivencia pacífica" (Cap. 1).

Esta ley se considera como la base normativa de la justicia transicional y el modelo de Justicia y Paz, incorporado en la Ley 975 de 2005, promulgada en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, sobre la que se fundamentó la desmovilización de los grupos paramilitares.

Igualmente, expidió la Ley 387 de 1997, en la que se establecía la adopción de medidas para la prevención del desplazamiento forzado; así como la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Como mecanismo de cumplimiento, se dispuso la creación del Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada (SNAIPD). Como se puede inferir, estas acciones estaban orientadas a la conformación de un sistema de atención y asistencia al problema del desplazamiento, y no a la reparación de las víctimas del conflicto armado interno.

En síntesis, y de acuerdo con Roth (2006), la política promovida por Samper:

> se destacó por atender las siguientes seis temáticas: i) la aplicación del DIH; ii) la superación de la impunidad; iii) la erradicación del paramilitarismo; iv) la atención a los desplazados; v) la cultura ciudadana por los DDHH; y vi) la cooperación con los organismos internacionales de derechos humanos. (p. 128)

En lo que respecta a la EDH, en este gobierno se da un paso importante, ya que se aprueba la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Por medio de esta se organiza el sistema educativo, a la vez que se le otorga un lugar importante a la formación en valores democráticos y en derechos humanos.

Por su parte, el presidente Andrés Pastrana Arango (1998-2002) propuso la elaboración de un Plan de Acción de DD. HH. y DIH; razón por la cual fue creada la Comisión Intersectorial Permanente de Derechos Humanos y Derecho Internacional. Sin embargo,

> la puesta en marcha de la Comisión estuvo limitada por la falta de capacidad institucional del Programa Presidencial de Derechos Humanos a cargo del Vicepresidente, sin que puedan destacarse avances hacia la consolidación del Plan salvo la redacción en 2002 de un esquema básico para la concertación del mismo que fue dejado a la consideración de la administración entrante. (Soto, 2006, p. 228)

En este periodo presidencial, la responsabilidad de los DD. HH. recayó sobre la Vicepresidencia de la República. El trabajo de esta se enfocó fundamentalmente en la atención a la población en condición de desplazamiento y en la lucha contra la corrupción. En este cuatrienio, claramente se observa un retroceso

en la implementación de la política en favor de los DD. HH., en la medida en que la presidencia delegó la responsabilidad en la vicepresidencia y redujo los recursos económicos y humanos para atender los asuntos relacionados con los DD. HH. Asimismo, se mantuvo el discurso retórico sobre la paz, pero no se adelantaron acciones concretas para lograrla. De tal manera que, al final del mandato de Pastrana, eran vigentes las palabras de la Alta Comisionada de la ONU, pronunciadas en el año de 1998, al inicio del mandato, en las que, si bien reconocía la importancia de los esfuerzos de paz adelantados por el Gobierno de Colombia, también señalaba que la paz no podía ser desvinculada de la problemática de los derechos humanos y del derecho al desarrollo. En este sentido, sugirió que, en las negociaciones de paz, el tema de los derechos humanos y del derecho al desarrollo fuera parte de los acuerdos a los que se llegara (Mary Robinson, 1998).

A pesar de que el desarrollo de un acuerdo de paz con las FARC era un punto fundamental del plan de gobierno de Pastrana, este se constituyó en un fracaso, debido al otorgamiento de una zona de despeje que agravó la situación de seguridad y garantía de los derechos humanos. Ello debido a que la legitimidad del Estado se puso en detrimento.

Durante los dos gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) se observa un gran deterioro de los DD. HH. en todos los ámbitos de la sociedad colombiana. En este periodo se evidenció un desmonte del Estado Social de Derecho consagrado en la Constitución política de 1991. Este desmonte se llevó a cabo a través de las numerosas reformas a la Constitución y la fusión de instituciones que cayeron en la inoperancia por sobrecarga de funciones. La idea de paz también sufrió un revés, dado que la política de negociación y tramitación del conflicto con los grupos al margen de la ley, se transformó en una postura guerrerista como opción para finalizar la guerra interna. Así, los ocho años de gobierno de Uribe están plagados de reformas nocivas en lo que respecta a la garantía, la promoción y la defensa de los DD. HH.

Un aspecto a destacar es el relacionado con las modificaciones en la política de gobierno respecto a la responsabilidad del Estado frente a sus ciudadanos en lo atinente a la seguridad. Esta no hace referencia

la seguridad social[70], sino a la protección social[71]. Las medidas implementadas, desde el primer año de gobierno del presidente Uribe, denotan el avance hacia un "Estado policivo, una sociedad empobrecida por el modelo económico y una guerra exacerbada por la lucha antiterrorista" (Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, 2003, p. 18).

Estas visiones se condensan en la idea de transformar el Estado social de derecho en un Estado comunitario[72], en donde se asegura el supuesto paso de una democracia representativa a una democracia directa. La estrategia para ello fue el uso de los consejos comunitarios, los cuales no se constituyen en una real democracia directa, por cuanto:

> Los participantes en diálogos comunales no son agentes autónomos, llenos de información, sino miembros de la comunidad que tienen que ganarse la vida, cuidar de sus hijos, etcétera., los

[70] El concepto de seguridad social alude a: un mecanismo obligatorio, de inclusión y redistribución de ingresos y riqueza. Esquema propio de sociedades organizadas, con desarrollos institucionales modernos, garantes de derechos sociales, promotoras de ciudadanías libres, autónomas, productivas y creativas, capaces de generar su propio desarrollo, sin dependencia de la caridad pública, sino como parte de un engranaje social que posibilita una serie de condiciones económicas, sociales y políticas, acorde con la libertad material e igualdad sustancial que les otorga autonomía y, por lo tanto, autodeterminación para decidir sobre un proyecto compartido de nación (Paredes, 2003, p. 8).

[71] Hace referencia a la asistencia fundamentada en la caridad hacia los pobres y desvalidos, por parte de una persona u organización. En este caso no se contempla la idea de derechos para todos, sino de unas dádivas que hay que agradecer; en esa dirección, de ideas se vuelve a la idea del súbdito que recibe el favor de su rey bueno.

[72] El concepto de Estado comunitario es planteado por Etzioni (1999) en su texto *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. En esta propone una relación simbiótica entre orden social y libertad. Ese orden debe ser moral y no coercitivo, precisamente para que los ciudadanos se sientan libres de aceptarlo y no obligados a obedecerlo. En el discurso del presidente Uribe, el orden social lo asocia a la idea de seguridad democrática y autoridad plasmada en el militarismo. Uribe asume la idea de Estado comunitario en forma tergiversada y acomodada al fortalecimiento de la figura presidencial con marcado sello autoritario. En ese sentido, las características del Estado comunitario propuesto por Uribe se acercan más a la idea de Estado conservador definido por Etzioni.

En la idea de Estado comunitario propuesto por Urie, la comunidad se encarga de administrar y vigilar sus propios asuntos, se vincula a la población a asumir las responsabilidades sociales que le competen al Estado; se privatizan los servicios públicos, es la sociedad la que debe prestarlos y asumir su costo en el mercado; en la ejecución de recursos públicos se promueve la participación comunitaria en la prestación de servicios como educación, salud, vivienda, obras de infraestructura como: acueductos rurales, pavimentación local y construcción de baterías sanitarias, entre otras. De esta manera, el Estado se desentiende de la obligación de garantizar la prestación de los servicios públicos y la plena efectividad de los derechos colectivos, mientras descarga esta responsabilidad en los ciudadanos que son quienes verdaderamente soportan las embestidas del desequilibrio social, el ajuste fiscal y la militarización de la sociedad, atrapados en la ambigüedad de una política "antiterrorista" para la cual todo aquel que no colabore y participe directa y conjuntamente con las actividades militares es considerado como sospechoso. Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (2003, p. 18)

> participantes de las deliberaciones no son individuos, sino subgrupos, o bien representantes directos de tales grupos y que por lo tanto reflejan en gran medida valores grupales, no pensamientos desarrollados por esos individuos a título individual, y por último, las deliberaciones son evasivas porque los problemas con que se encuentran las comunidades son en buena parte normativos, no empíricos ni lógicos (Etzioni, 1999, p. 18).

Lo anterior se corrobora con las leyes y decretos expedidos a lo largo de los ocho años de gobierno, las medidas adoptadas se encaminaron hacia la disminución de las responsabilidades del Estado, mediante la privatización de la salud y la educación, así como las reformas lesivas para la población trabajadora. Asimismo, la impunidad ante el asesinato de líderes sociales, los ataques a las comunidades indígenas, etc., son pruebas de un golpe fuerte a los derechos humanos. Es claro, entonces, que las acciones puntuales de este gobierno no tenían en consideración la realización de los de los DD. HH. No obstante, en términos legislativos, se plantearon algunas directrices que es importante mencionar.

La vicepresidencia, a través del programa de DD. HH. y DIH, fue la encargada de coordinar las políticas en esta materia. Así, a partir de 2003, este sería el enlace con el Ministerio de Relaciones Exteriores ante los organismos universales y regionales de protección de DD. HH.; también es la instancia encargada del análisis de la situación en el país y plantear estrategias de mejoramiento, para lo cual debía hacerle seguimiento al Plan Nacional de Acción, recurso que no demostró avance sustancial.

En lo que respecta al tema de la paz y el conflicto armado, Uribe adelantó un acercamiento con las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Para ello, nombró una Comisión Exploratoria de Paz y, paralelamente, llevó a cabo una reforma jurídica con la Ley 782 de 2002 que permitió darle viabilidad a las negociaciones del gobierno con miembros de los grupos paramilitares, que terminó con el llamado Acuerdo de Santa Fe de Ralito, en julio de 2003. Posteriormente, como marco normativo para las desmovilizaciones de los grupos paramilitares, se expidió la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz[73] (ELEMENTA, 2016), acompañada de un Programa de Reparación Individual, por la vía administrativa, para las víctimas. Esta medida fue bastante criticada dada la evidente exclusión de las víctimas en el proceso, a lo que se sumó la lentitud e ineficacia de la justicia, lo que elevó los niveles de impunidad.

[73] Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios (Julio 25 de 2005).

Delgado (2014) sugiere la existencia de una tensión entre la política de seguridad de Uribe, con el marco legal y político antiterrorista, y la defensa de los DD. HH., en tanto que algunas organizaciones de la sociedad civil, así como organismos internacionales, realizaron denuncias que involucraban al Estado en ingentes violaciones a los DD. HH., representadas en las ejecuciones extrajudiciales, el aumento del desplazamiento forzado y las interceptaciones ilegales.

El gobierno de Juan Manuel Santos Calderón (2010-2018), durante sus dos periodos presidenciales, denota un giro, al menos discursivo, frente al gobierno anterior, en lo relacionado con los DD. HH. y el tratamiento del conflicto armado. En el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 "Prosperidad para todos", Santos presenta el Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (SNDDHH), integrado por entidades del Estado del orden nacional y territorial con competencia en esta materia. Este Sistema "también estaría integrado por los principios, criterios orientadores, políticas, planes, programas, proyectos, procesos, procedimientos, mecanismos de coordinación nación – territorio, sistema de información y mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación" (ELEMENTA, 2016, p. 24). Con estos elementos se llevaría a cabo el diseño y puesta en marcha de las políticas públicas sectoriales con enfoque diferencial y de DD. HH.

En este orden de cosas, Santos enfocó su política de promoción, respeto y garantía de los DD. HH. en cuatro ejes principales: fortalecimiento de la capacidad institucional para garantizar el ejercicio pleno de los derechos y el DIH; mejoramiento de la gestión estatal integral, oportuna, idónea y efectiva; elaboración de políticas públicas sectoriales, basadas en el enfoque diferencial y de DD. HH.; impulso al seguimiento y cumplimiento de compromisos y obligaciones internacionales, adquiridos por el país en lo relacionado con los DD. HH. (ELEMENTA, 2016).

La implementación del programa de DD. HH. de este gobierno planteó la estrategia de la realización de foros departamentales (32), un foro distrital y una Conferencia Nacional entre 2011 y 2013., previos al lanzamiento de la Estrategia Nacional para la Garantía de los DD. HH. (2014-2034), la cual debería ser ejecutada por el SNDDHH.

La estrategia tenía como base seis subsistemas y dos ejes que posibilitaban la articulación de las distintas políticas sobre este tema.

Tabla 4.

Subsistemas de articulación de políticas en DDHH, durante el gobierno de Juan Manuel Santos

EJES	SUBSISTEMA	OBJETIVO	COORDINACION
Construcción de paz Pública transparente y	Igualdad no discriminación y respeto por las identidades.	Implementación de las medidas adecuadamente concertadas, que contribuyan a eliminar prácticas discriminatorias en todos los ámbitos de la sociedad y el Estado, así como a garantizar el goce efectivo del derecho a la igualdad.	Ministerio del Interior y Ministerio de Cultura
	Cultura, Educación en Derechos humanos y paz.	Busca el fortalecimiento de las ideas, creencias, discursos y prácticas que promuevan en los colombianos el ejercicio de los DDHH y DIH, de la ciudadanía y la construcción de una cultura de paz.	Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura.
lucha contra la corrupción.	Derechos Civiles y Políticos	Contribuir con el goce efectivo de los derechos civiles y políticos de la población.	Ministerio de Defensa y Ministerio del Interior
	Derecho Internacional Humanitario y conflicto armado.	Respetar y hacer respetar el Derecho Internacional Humanitario a través de la acción estatal.	Ministerio de Defensa y Ministerio del Interior Depto. Administrativo de Prosperidad Social y
	Derechos Económicos, Sociales, Culturales y ambientales. (DESCA).	Busca el goce efectivo de este grupo de derechos a todos los ciudadanos en condiciones de igualdad y no discriminación.	Departamento Nacional de Planeación.
	Justicia	Garantizar el acceso a la justicia y el debido proceso a toda la población en condiciones de igualdad y no discriminación.	Ministerio de Justicia

Fuente: Elaboración propia.

En la medida en que la construcción de Paz era uno de los ejes de su política de DD. HH., Santos impulsó la Ley 1448 de 2011, conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras[74]. Esta ley considera las medidas de atención, asistencia y reparación integral para las víctimas. La promulgación de dicha ley demuestra el interés del gobierno por la reconciliación, como vía para salir del conflicto armado.

En el segundo periodo de gobierno, Santos (2014-2018) se esforzó por sacar adelante el proceso de paz con la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). Para este propósito, creó el cargo de Alto Consejero para el Posconflicto, Derechos Humanos y Seguridad, oficializado mediante el Decreto 724 de 2016, cuya función estaba encaminada a implementar políticas intersectoriales que proyectaran el cierre de brechas de inequidad y garantizara los derechos de los ciudadanos en tiempos de paz.

Tal vez el mayor logro de este gobierno fue la consolidación de las negociaciones de la Habana, gracias a la firma de un acuerdo histórico de paz con las FARC-EP y el subsecuente inicio de la implementación del acuerdo firmado el 26 de septiembre en Cartagena de Indias, y refrendado en Bogotá el 24 noviembre de 2016. Lo anterior llevó a la creación de la Jurisdicción Especial para la PAZ (JEP), componente jurídico del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición. La función de JEP será, en consecuencia, administrar justicia transicional y conocer los delitos cometidos en el marco del conflicto armado que se hubieran cometido antes del 1 de diciembre de 2016.

Ahora bien, de la implementación de los acuerdos de paz, depende el cumplimiento de la Ley de 1448 de 2011, lo cual se torna en un paso fundamental para la consolidación de una paz estable y duradera. Al respecto, cabe señalar que dicha consolidación se ve cada vez más lejana, dadas las condiciones actuales en las que se ha dado un estancamiento e incluso un marcado retroceso, pues el gobierno del presidente Iván Duque ha puesto innumerables trabas a una efectiva puesta en marcha de los acuerdos.

En lo que respecta a la EDH, durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez se formularon y publicaron los "Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas" (2004), enmarcados en la perspectiva de los DD. HH. Estos Estándares:

> Brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos

[74] El análisis de esta ley se realiza en el apartado correspondiente a las políticas públicas de memoria que ha implementado el gobierno colombiano.

pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. (Castillo, 2011, p.28)

Este documento contempla una relación estrecha entre las competencias ciudadanas y la educación y práctica de los DD. HH., a la vez que invita a desarrollar una teoría educativa de los DD. HH. Es importante aclarar que la elaboración de dichos Estándares no se constituyó en garantía de su implementación en todos los escenarios escolares.

Durante el gobierno de Juan Manuel Santos es notoria la producción de documentos enfocados a la formación pedagógica en torno a la convivencia, la ciudadanía y los DD. HH. Así, en el año 2011, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) muestra nuevamente su interés por la implementación de los estándares de competencias, lo cual se evidencia en la elaboración de las Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas. De este trabajo se obtuvo, como material pedagógico, dos cartillas Brújula y mapa.

De otro lado, la Ley 1620 de 2013 creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; asimismo, se creó la Cátedra para la Paz, mediante la Ley 1732 del 1 de septiembre del 2014, como "un espacio de reflexión y formación en tomo a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos" (Ley 1732, Parágrafo 3).

Como se puede ver, existen fundamentos legales suficientes para consolidar la EDH, no obstante, la implementación de esta es escasa, por ende, no redunda en la consolidación en una cultura de DD. HH.

4.2.3. Políticas educativas en torno a la EDH

Como ya se ha mencionado, los DD. HH., en Colombia, se empiezan a incorporar, tanto en el discurso oficial como en las políticas gubernamentales, a partir de 1990. Como consecuencia de ello, en la Constitución Política de 1991 se declara Colombia como Estado Social de Derechos. De igual manera, dicha constitución abre paso al proceso de formación, gracias a la incorporación del derecho a la educación en varios de sus artículos (22 en forma explícita) como base para la EDH. De esta forma, en el Artículo 67 establece que:

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables

de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Según esta consideración, en la Constitución, la EDH se asocia con la paz y la democracia. Estos son dos aspectos de relevancia para el país, si se tiene en cuenta su desarrollo histórico, en el que ha existido una prolongación del conflicto interno armado y una amplia restricción a la democracia. Por ello, se les asigna a los procesos educativos la responsabilidad de formar en una cultura de paz.

Por otra parte, en el Artículo 282 (Núm. 2) se le atribuye al Defensor del Pueblo la responsabilidad de divulgar los DD. HH. y recomendar las políticas para su enseñanza: "El Defensor del Pueblo velará por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos, para lo cual ejercerá las siguientes funciones: (...) Divulgar los derechos humanos y recomendar las políticas para su enseñanza". En este orden de ideas, el mandato constitucional conlleva la promulgación de leyes enfocadas a la institucionalización de los procesos formativos en la educación formal y no formal.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Es la encargada de regular la educación en Colombia. Se fundamenta en los principios constitucionales y expresa, en sus artículos 5 y 14, la obligatoriedad de la enseñanza de los DD. HH. en todas las instituciones del país. En el Artículo 5 de la Constitución se plantea como uno de los fines de la educación: "La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad".

Se tiene entonces que, en forma reiterativa, se asocia la EDH con la formación para la paz, la democracia y los principios que de ella se derivan; por lo tanto, se asume que la tarea de formación en estos aspectos es obligatoria y es la responsabilidad de todos los campos del saber, no se le delega a una asignatura en particular; de ahí que:

> Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos. (Art. 14, literal d, CP). El estudio de estos temas y la formación en tales valores (...) no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios. (Constitución Política, Parágrafo 1)

El hecho de plantear la transversalidad en el plan de estudios, supone una concepción de la EDH que, por un lado, involucra todos los niveles educativos en la escuela, y que, por el otro, asume que los DD. HH. son importantes y tienen relación con las distintas disciplinas. En consecuencia, las instituciones se ven

obligadas a realizar procesos de formación docente, con el fin de garantizar la implementación de la EDH en todas las áreas, involucrando saberes sobre la paz y la democracia, en pro de la formación de un sujeto político y de derechos.

Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia. Fueron promulgados en junio de 1998, con el propósito de llevar al aula de clases la enseñanza de la constitución política colombiana. Esto implica un aporte para la EDH, en tanto proponen una formación enfocada en cuatro aspectos fundamentales para la transformación de la cultura política y la construcción de la democracia: subjetividades para la democracia; cultura política para la democracia; conocimiento de las instituciones y la dinámica política, dimensiones, componentes; y ámbitos de la formación en constitución y democracia.

Se resalta como propósito el análisis de casos situados, la toma de decisiones en el marco de democracia, lo cual pone el foco en la formación política enfocada a la transformación de realidades caracterizadas por las violencias, la intolerancia y la discriminación, elementos fundamentales en los procesos de EDH.

Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Este documento fue publicado en el año 2002, es el resultado de un trabajo colectivo de maestros, estudiantes, comunidades étnicas y defensores de DD.HH., de las distintas regiones del país. En este sentido es un documento producto de una construcción democrática que en su concepción busca dar respuesta a las necesidades de formación en el área de las ciencias sociales entre los distintos sectores poblacionales y zonas geográficas, desde un enfoque problémico.

Así, este enfoque favorece una formación que fomente el desarrollo del pensamiento crítico, que aborde los temas de interés de cada institución o grupo y que se aleje de la estructura rígida y centrada en los contenidos declarativos. Plantea 8 ejes generadores condición humana, personas como sujetos de derechos, mujeres y hombres como guardianes de la tierra, desigualdades socio-económicas, construcciones culturales de la humanidad, identidad y memoria colectiva, conflicto y cambio social, todos ellos guardan una amplia relación con los DD.HH., en ese sentido los lineamientos curriculares auspician la EDH.

El eje de fundamentación, denominado Sujeto, Sociedad Civil y Estado, comprometidos con la defensa y la promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz, es el que más se centra en los DD. HH. y su relación con la construcción de la democracia, encaminada a lograr la paz en el territorio colombiano. En esta medida,

> los sujetos y la sociedad civil deben conocer y defender sus derechos, y el Estado debe garantizar su viabilidad, en caso contrario deben conocerse los mecanismos para defenderlos y posibilitar a todos unos mínimos de igualdad, donde se manejen unas solidaridades horizontales que ayuden a contener y superar las divisiones jerárquicas y verticales existentes en la sociedad. (MEN, 2002,p. 56)

Al plantear este eje, se propuso que la EDH ocupara un lugar fundamental en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales; a estas, en consecuencia, se les confiere un carácter transformador de las realidades propias de cada uno de los entornos educativos y sociales en donde se implementa su enseñanza. En este orden de ideas, se considera importante tener en cuenta tanto los aspectos epistemológicos como los prácticos en el proceso de enseñanza de los derechos y se apela a la importancia que han desempeñado en las instituciones promotoras de DD. HH. y en la formación ético-política.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Promulgados en el año 2004, plantean, en forma explícita, el compromiso con la EDH, "formar en competencias ciudadanas significa formar en y para los Derechos Humanos" (MEN, 2004,p. 151). Con la puesta en marcha de estos Estándares, se asume el reto de llevar a la práctica lo consagrado en la constitución política en lo que respecta a la formación en derechos:

> De acuerdo con la formación en y para los Derechos Humanos en el marco de la Constitución de nuestro país, es meta de la formación ciudadana enseñar a las y los estudiantes a respetar a quienes son diferentes, reconocerlos como sujetos con los mismos derechos y deberes e interesarse auténticamente por la perspectiva desde la cual el otro u otra observa la realidad y así hacerse a modelos cada vez más complejos de nuestra sociedad. Para prevenir la discriminación es importante identificar, analizar y cuestionar los prejuicios y los estereotipos que se tienen. Algunas herramientas para lograrlo pueden ser el contacto con esas personas hacia quienes se tienen prejuicios o realizar análisis de casos para mostrar cómo estos prejuicios y estereotipos varían culturalmente. (MEN, 2004, p. 160)

En ese orden de ideas, se hace visible el interés por seguir lo establecido en la constitución política, en lo que respecta al cumplimiento de los derechos que esta consagra; esto en la medida en que le asigna al Estado social de derecho la responsabilidad de su plena realización, para lo cual es necesario llevar a cabo el desarrollo de competencias ciudadanas que contribuyan a "formar una nueva generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores el bien común" (MEN, 2004, p. 6).

El documento contempla tres grupos de competencias: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, para ser abordadas en los procesos de formación ciudadana en todos los grados de educación formal. “Cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en nuestra Constitución”(MEN, 2004, p. 12).

En este sentido, plantea el desarrollo de los tres grupos de competencias partiendo del ámbito personal, hasta transitar al contexto social local y nacional, se mantienen los mismos estándares a lo largo del proceso formativo pero varian en el grado de complejidad y profundización. En ese orden de ideas, el desarrollo de comtepencias ciudadanas es parte fundamental de la EDH enfocada a la consolidación de una cultura de paz basada en la participación democrática y a la promoción, respeto y defensa de los DD.HH.

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), fue publicado en el año 2009, y se constituye en una decisión del Estado colombiano por plasmar unos lineamientos relacionados con la EDH, respondiendo al mandato de las organizaciones internacionales de derechos humanos, en el marco del decenio de los derechos humanos**,** en el que se estableció que**:**

> La educación en derechos humanos es una obligación de los Estados, con base en las normas del derecho internacional de los derechos humanos (DIDH) y del derecho internacional humanitario (DIH), relativas a la promoción de los derechos humanos. Estas obligaciones se derivan del DIDH y del DIH en diversos niveles de obligatoriedad y responsabilidad, según se trate de los instrumentos jurídicos internacionales o de las decisiones, los informes, las recomendaciones y las observaciones los órganos internacionales de derechos humanos. (MEN,2009, p. 15)

Entre los propósitos del plan se encuentra formar en derechos para contribuir a la transformación de la situación política y social, así como el fortalecimiento del estado social de derecho.En este sentido, contempla que:

> La educación en derechos humanos es un proceso en el que se interrelacionan aspectos de orden pedagógico, social, cultural, político e institucional, tendientes no sólo a la construcción de conocimiento sobre el tema, sino fundamentalmente a la transformación de la cultura en el marco del reconocimiento y el respeto a los derechos, las garantías y las libertades del ser humano. (MEN, 2009, p. 47)

El documento PLANEDH reconoce, asimismo, el afán de asumir los procesos de EDH desde una perspectiva crítica, enfocada hacia la transformación de las realidades poco halagüeñas por las que ha

venido transitando el país, sumergido en el conflicto y la permanente y sistemática vulneración de los DD. HH. No obstante, es bastante realista en cuanto a la situación de la EDH en Colombia. Al respecto, mediante un diagnóstico establece que "el país no cuenta con un sistema estructurado de formación de agentes educativos que integre de manera sistemática la reflexión pedagógica y didáctica sobre la EDH" (p. 59). Por lo tanto:

> Es significativo, así mismo, la inexistencia de ejercicios académicos sobre educación en derechos humanos para los sectores de la cultura y la comunicación que aporten a la construcción de fundamentos conceptuales y pedagógicos de EDH en la esfera de la educación informal. (p. 60)

Por lo que propone incorporar la EDH en las políticas públicas, abrir la participación entre la sociedad civil y el Estado para implementar planes y programas de EDH, incluir el enfoque diferencial en los procesos pedagógicos, implementar programas de capacitación para los agentes educativos, estimular la investigación en EDH, elaborar materiales didácticos, crear ambientes de aprendizaje favorables, y desarrollar modelos pedagógicos apropiados para la EDH.

Frente a lo anterior, es necesario destacar que las acciones concretas para dar cumplimiento al PLANEDH, no han sido suficientes ni sostenidas en el tiempo para consolidar una cultura de EDH, al respecto es muy diciente el hecho que entre 2009 y 2013, no se implementaron políticas públicas enfocadas al cumplimiento y evaluación del PLANEDH.

En el año 2014, durante el gobierno de Juan Manuel Santos, el Ministerio de Educación puso en marcha el Programa de Educación en Derechos Humanos (EDUDERECHOS), centrado en la implementación de proyectos pedagógicos de educación para el ejercicio de los DD. HH., con el fin de propiciar la formación de sujetos activos en derechos. Las instituciones encargadas de poner en marcha el programa fueron las secretarías de educación de los distintos municipios, la Defensoría del pueblo, las ONG y algunas universidades.

En ese mismo año la Defensoria del pueblo elaboró y puso en circulación tres módulos bajo el titulo modelo pedagógico para la educación en derechos humanos, los cuales desarrollan aspectos relevantes de EDH enfocados a las distintas instituciones y niveles educativos. Sin embargo, no contaron con amplia difusión.

Otra de las acciones para llevar a cabo el desarrollo del PLANEDH fue la organización de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014-2034, que pretende ser un programa que dé continuidad al plan de acción trazado por el Sistema Nacional de DD. HH. y DIH.

A pesar del esfuerzo por pensar un plan de educación en derechos humanos, se hace necesario señalar que ello se quedó en establecer unos lineamientos que no han incidido en la política pública sobre la EDH. En esa medida, no se evidencia un proceso sólido de EDH, lo que se encuentran son esfuerzos individuales, o de pequeños colectivos, por llevar a los escenarios educativos y sociales propuestas de EDH, sin articulación con el PLANEDH. Después de casi 11 años de promulgación de este, la situación no ha cambiado mucho en cuanto a la EDH en el sistema educativo formal, y no formal; tampoco se evidencian procesos de transformación que hayan trascendido a la esfera social y política de Colombia, pues en los dos últimos años se ha recrudecido la violación a los derechos humanos y se observa un retroceso en lo referente a la implementación de los acuerdos de paz.

A pesar de quedar estipulado en el documento PLANEDH que se realizaría un seguimiento a su puesta en marcha, no existen informes que den cuenta de la implementación de procesos de EDH; asimismo, no se encuentran políticas públicas y menos un desarrollo sistemático de la EDH. En la ciudad de Bogotá, en donde se destacó el compromiso con la EDH durante la primera década del siglo XXI, mediante la implementación de planes y programas liderados por la SED y el CINEP, esta se ha dejado de lado.No se evdencia un compromiso con la implementación de la Cátedra de DD. HH., pues se ha quedado a discreción de las instituciones, todo ello escudado en los principios de autonomía institucional.

La Cátedra de Derechos Humanos. Corresponde a una iniciativa local de la capital del país enfocada a las instituciones educativas públicas, fue creada a través el Acuerdo 21 de 1988 del Concejo de Bogotá, mediante el cual "se adopta la Cátedra de Derechos Humanos en los establecimientos de educación básica y secundaria del Distrito Capital" (Art. 1); luego, el objeto fue modificado en el Acuerdo 125 de 2004, a través del cual se hace extensiva también a las instituciones de carácter privado, quedando así:

> En desarrollo del mandato constitucional consagrado en el artículo 41, créase la cátedra de Derechos Humanos, Deberes y garantías y Pedagogía de la Reconciliación en las instituciones educativas públicas y privadas, en los niveles preescolar, básica, media y superior, formal y no formal del Distrito Capital, con el fin de contribuir a la formación de una amplia y sólida cultura de los derechos humanos, como la mejor vía para que las personas se reconozcan como titulares de derechos y deberes, conozcan los mecanismos de protección y exijan su respeto ante cualquier persona, autoridad pública o privada que los vulnere y de la misma forma reconozcan los mismos derechos en las demás personas. (Art. 1)

El nuevo acuerdo amplía, en forma sustancial, la EDH a través de la Cátedra a todos los niveles educativos y a todos los tipos de instituciones de educación, tanto primaria, secundaria como superior. De

igual forma, establece la capacitación al personal docente y, en general, a los servidores públicos de la Alcaldía de Bogotá. En dicho acuerdo, la Cátedra se definió como: "el conjunto de contenidos, procesos, metodologías, estrategias, metas, actividades y acciones que transversalizan el currículo escolar de las instituciones educativas, de educación formal y no formal y que hacen parte integral de su proyecto educativo institucional" (Art. 3). De esta forma, esta involucra a toda la comunidad educativa y se vincula al área de Ética y valores, área fundamental y obligatoria, según las directrices de la Ley General de Educación.

La Secretaría de Educación de Bogotá fue la encargada de: "fijar las prioridades, planes, programas, estrategias, metas, herramientas e indicadores de logros, para la ejecución" (Art., 4, parágrafo); con la participación de maestros, padres de familia, académicos, directivos de las instituciones escolares, ONG, grupos étnicos, desmovilizados, líderes sociales y demás personas vinculadas a la defensa y promoción de los DD. HH. (Art. 8).

A pesar de que no hubo un riguroso seguimiento a la implementación de la cátedra en todas las instituciones educativas de la capital del país, se constituye en una avance en el proceso de EDH, pues en los 22 años de implementación de la Cátedra de DD. HH., en la ciudad de Bogotá se han desarrollado programas y proyectos, en los distintos entornos capitalinos, que abordan temas como la participación, la violencia escolar, la memoria, la violencia de género y las nuevas masculinidades, entre otros asuntos de relevancia para la promoción y la defensa de los DD. HH.

Estos trabajos se han desarrollado en convenio con instituciones como: la Fundación Escuelas de Paz, el CINEP/PP, la Personería, la Secretaría de la Mujer, el Centro de Memoria Paz y Reconciliación (CMPR) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), entre otras, y han consistido en acompañamiento tanto a los docentes como a los a los estudiantes, en los procesos de capacitación y formación en las aulas de clase.

Cátedra de la Paz La Ley 1732 de septiembre de 2014 estableció la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país[75]. Esta fue planteada como una herramienta pedagógica que contribuyera a la formación en la cultura de paz para el postacuerdo con las FARC-EP, pero también para dar cumplimiento a la Constitución Política que, en su Artículo 22, establece que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.

[75] El Decreto 1038 de 2015 reglamenta el desarrollo de esta Cátedra.

El desarrollo de la cátedra se constituye en un aporte importante a la EDH, por cuanto se enfoca a la "apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario" (Art. 2, lit. b).

Así, la Educación para la Paz que propone el MEN está asociada a la formación de ciudadanos que contribuyan al fortalecimiento de la democracia y el Estado social de derecho, que respeten las leyes, que valoren las diferencias, que comprendan el pasado y contribuyan a transformar el presente y el futuro, y que construyan una memoria histórica. Todo lo anterior en el marco del respeto por los derechos humanos (MEN, 2016).

La implementación de esta Cátedra puede ser un gran aporte a la EDH, pues las seis categorías que establece el Decreto reglamentario 1038 de 2015 se relacionan con los DD. HH. y su proceso de formación. Explícitamente plantea el abordaje de los DD. HH. y la justicia social, así como la memoria histórica y la reconciliación.

El foco de la Cátedra es la comprensión del pasado reciente del país, como una apuesta por la convivencia pacífica y el desarrollo de una ciudadanía activa, cuyo centro es el respeto por los DD. HH. La implementación de esta, en los distintos escenarios educativos, ha tenido el apoyo y la capacitación de asociaciones de víctimas del conflicto armado, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y el Centro de Memoria Histórica, institución está que ha contribuido a la conformación de la red nacional de maestros y maestros por la memoria y la paz, a la vez que ha liderado encuentros de experiencias educativas para la construcción de paz.

4.2.4. Experiencias significativas en la promoción y defensa de los DD. HH.

En Colombia, el proceso de denuncia, promoción y defensa de los DD. HH. fue asumido, en gran parte, por las organizaciones no gubernamentales, las instituciones adscritas a la iglesia católica y la Educación Popular. Algunas de estas son: el Comité de solidaridad por los presos políticos, la Oficina de Derechos Humanos y Derechos de los Pueblos del CINEP, el Centro de Promoción Ecuménico y Social (CEPECS), la Pastoral Social, el Comité de Solidaridad con los Presos Políticos, el Movimiento por la Vida, la Comisión Colombiana de Juristas, Opción Legal, la Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, el Centro de Investigación y Educación Popular, el Programa por la Paz (CINEP/PP), Viva la Ciudadanía, el Colectivo Dimensión Educativa, entre otras organizaciones y agrupaciones de familiares de víctimas. Todas ellas desempeñaron y continúan desempeñando un trabajo muy destacado en la denuncia, promoción, formación y defensa de los DD. HH.

Para ilustrar la trascendencia de estas experiencias, a continuación, se presentan la trayectoria y los aportes de algunas , entre las que se encuentra: el CINEP, la Corporación Viva la Ciudadanía, el Servicio Colombiano de Desarrollo Social (SERCOLDES) y la Educación Popular.

Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Fundado en 1973 por la Compañía de Jesús

> como una fundación sin ánimo de lucro con una mirada crítica y alternativa de la realidad colombiana. Se fundamenta en la producción sistemática de información, en la reflexión con rigor investigativo, en las propuestas de educación popular para el fortalecimiento de las organizaciones y las comunidades, y en una acción de incidencia intencionada en lo público. Desde una opción preferencial por las comunidades excluidas y víctimas, en particular aquellas a las que no se les reconocen ni respetan sus derechos fundamentales. (https://www.cinep.org.co/Home2/institucion/nosotros.html)

En el año 2006, el Centro se fusiona con el Programa por la Paz y el Banco de Datos de DD. HH. y Violencia Política, razón por la cual toma el nombre de CINEP/Programa por la Paz (CINEP/PPP). En su larga trayectoria de trabajo por los derechos humanos, la labor educativa de este Centro, a través de la EP, ha sido de gran relevancia en las distintas regiones del país, tanto en el área tanto rural como urbana; también ha sido destacado su trabajo en los ámbitos de las comunicaciones y el jurídico.

Basombrío (1992) plantea que, en la década de 1980, la labor de la EDH, asumida por el CINEP, fue definida desde la cotidianidad de los sectores populares, por ello se estableció un modelo educativo en el que se enfatizó en la participación -lo cual rompió con el verticalismo- y en la socialización de las prácticas de defensa de los DD. HH. de diversos grupos a nivel nacional. De esta manera contribuyó a la tarea de promoción y EDH. Los sectores con los cuales ha trabajado el CINEP son sindicatos, asociaciones de usuarios, organizaciones de campesinos e indígenas, comités de salud y educación.

La metodología que ha utilizado ha sido, fundamentalmente, el taller. En ese escenario, los participantes logran plantear un diagnóstico de las situaciones que los afectan, esto los lleva a encontrar una explicación y, en consecuencia, la comprensión; finalmente, pueden plantear acciones puntuales encaminadas a la denuncia, la defensa y la promoción de los derechos que se consideran vulnerados.

Los talleres del CINEP, desarrollados a lo largo y ancho del país (la Costa Caribe, la frontera colombo-venezolana, el Andén Pacífico, Bogotá, Soacha, Piedemonte llanero, Llanos Orientales y Nariño), abordan el trabajo sobre los DD. HH. desde distintos ángulos, que van desde el estudio de los instrumentos internacionales, la legislación y organismos de promoción y defensa, hasta los organismos nacionales consagrados en la legislación colombiana. Asimismo, se adelantan reflexiones sobre las relaciones entre

las necesidades populares y la ley, a la vez que se fortalece la organización popular y la participación. Cada grupo poblacional y región se enfoca en sus problemáticas e intereses.

El accionar del CINEP es bastante amplio y se enfoca en cinco áreas de trabajo:

- **Conflicto, Estado y desarrollo**. Esta área se direcciona al análisis histórico y estructural del conflicto armado, la violencia política y el desarrollo económico. Para ello recoge el trabajo del Observatorio Colombiano para el Desarrollo Integral, la Convivencia Ciudadana y el Fortalecimiento Institucional de Colombia. De igual forma, se articula con distintas propuestas de educación no formal del CINEP/Programa por la PAZ, con la agenda regional de Paz y la plataforma creada por la Escuela de Paz y Convivencia Ciudadana guiada especialmente la formación política y ciudadana en la Frontera Colombo/venezolana. (https://www.cinep.org.co/Home2/temas/conflicto-estado-desarrollo.html).
- **Movilización, tierras y territorio.** Durante cuatro décadas, el CINEP ha estudiado y acompañado los movimientos sociales y campesinos que luchan por la defensa de la tierra en distintos territorios, especialmente de la costa Atlántica.
- **Derechos Humanos.** En el año 2005, se creó la Escuela de DD. HH., un importante proyecto enfocado a la Ciudadanía y Paz, y a la integración curricular de los DD. HH., en las distintas instituciones escolares. En la ciudad de Bogotá, El CINEP estableció un convenio con la Secretaría de Educación del Distrito, desde la Dirección de integración de poblaciones, que se encausó en la capacitación y acompañamiento a varias instituciones educativas públicas para fortalecer el trabajo en EDH, transversalizar en el currículo la EDH y socializar experiencias de las instituciones participantes. El resultado de este trabajo fue un libro que condensó algunas de las experiencias de EDH en el nivel de enseñanza, tanto básica como media, intitulado "Tejidos de sentido. Trayectorias de Educación en Derechos Humanos en Bogotá".
- Otro de los proyectos adscritos al área de trabajo de los derechos humanos es el Banco de Datos de DD. HH. y Violencia Política, creado en "1987 en alianza con la Conferencia de Religiosos de Colombia (CRC) y a partir de 2006 integrado al CINEP/PP, en alianza con la Red regional de bancos en su aporte a la visibilidad de las víctimas" (https://www.cinep.org.co/Home2/temas/derechos-humanos.html).
- **Ciudadanía y paz.** Esta área se encarga del acompañamiento a las comunidades y organizaciones sociales en lo referente a la participación ciudadana y el desarrollo regional, así como las movilizaciones por la paz en distintas regiones del territorio nacional. El equipo de trabajo de

ciudadanía y paz recoge la participación institucional en las redes y plataformas de paz y desarrollo, entre ellas, Redprodepaz.

- **Verificación Internacional de acuerdos de paz.** Esta área se encarga de realizar el seguimiento al cumplimiento del acuerdo de paz FARC-EP y el Estado colombiano. De este seguimiento se presentan análisis y noticias de forma permanente.

Otro de los aportes del CINEP/PP a los DD. HH. y a la EDH en Colombia ha sido la voluminosa producción bibliográfica, producto del prolífico proceso investigativo. En cada una de las áreas de trabajo se encuentran cientos de libros y revistas, entre las cuales se destacan Controversia, Cien días y Noche y Niebla, de circulación periódica tanto en formato físico como digital; también se encuentran informes especiales de coyuntura, cartillas de formación ciudadana y de DD. HH. entre otras.

El aporte del CINEP a la denuncia, la promoción y la defensa de los DD. HH. es invaluable. Se constituye en una institución de amplia trayectoria que ha gastado ríos de tinta que dan cuenta de los avances, retrocesos y nuevos rumbos de los DD. HH. y la EDH en Colombia.

Corporación Viva la Ciudadanía. Esta fue fundada en 1991, con el objetivo de apoyar el movimiento constituyente mediante la contribución al afianzamiento de una cultura democrática en el país. La Corporación surge como resultado de un acuerdo programático entre ocho organizaciones no gubernamentales[76],y tiene como misión:

> Trabajar por la refundación de lo público democrático en Colombia teniendo como actor central a la sociedad civil, para una ciudadanía moderna, plural y diversa. Para ello, trabaja por una profunda reforma en las costumbres políticas y la democratización de los partidos políticos; por reformas en el aparato del Estado para que las instituciones públicas y las leyes sean bienes públicos al servicio del bien común; por el fortalecimiento de la sociedad civil como constructora de bienes públicos; por reformas económicas y sociales que favorezcan la equidad, la superación de la pobreza, por la búsqueda de la paz y la convivencia ciudadana, por el desarrollo de una amplia pedagogía política que permita la formación de un liderazgo social y político con vocación de servicio y por generación de condiciones para el goce efectivo de los derechos.(http://viva.org.co/quienes-somos/perfil-viva-la-ciudadania, párr. 1)

[76] Corporación Casa de la Mujer, CORFAS, Conciudadanía, Corporación Región, CINEP, Escuela Nacional Sindical, Foro Nacional por Colombia, PODION.

En la década de 1990, el foco de interés de la Corporación fue el acompañamiento a los constituyentes en el proceso de formación política ; se constituyó en un instrumento de mediación entre la sociedad civil y el sistema político, logrando importantes aportes en la formación ciudadana y los DD. HH. (Riquelme, 1995).

La Corporación realizó un riguroso seguimiento a los debates de la ANC, por medio del periódico Caja de Herramientas de circulación quincenal; también recurrió a los medios de comunicación (radio y televisión) para sensibilizar a la opinión pública.

La estrategia empleada en la capacitación fue la organización de módulos dirigidos a tres sectores clave: la red de comunidades populares y sus dinamizadores; los miembros de la Asamblea Nacional Constituyente (ANC) y los sectores institucionales, articulados al ejercicio del control político y social.

En las décadas siguientes, las acciones de la Corporación por/para los DD. HH. y la ciudadanía se orientaron hacia la promoción de la Tutela como mecanismo de garantía de derechos; asimismo, abordaron el desplazamiento forzado interno y la defensa de las víctimas del conflicto armado interno. Como resultado de esto, participó como fundadora e integrante de la Comisión de Seguimiento a la Política Pública frente al Desplazamiento Forzado, órgano consultivo de la Corte Constitucional en esta materia; también fue fundadora y secretaria técnica de la Mesa Nacional de Víctimas pertenecientes a Organizaciones Sociales.

Además, ha desarrollado procesos deliberación, regional y nacional, sobre las leyes y decretos reglamentarios atinentes a los derechos de las víctimas; ha apoyado los procesos de organización y movilización de las mismas, en la lógica de empoderamiento y conquista de derechos. De igual manera, ha desarrollado acciones de incidencia con las víctimas en el Congreso de la República (asiste regularmente como invitada a la Comisión Congregacional de seguimiento a la aplicación de la Ley 1448) y en diferentes acciones ante el Ejecutivo Nacional y regional; y ha acompañado la participación de las víctimas en los espacios que define la Ley 1448, en términos de la Resolución 388 de 2013 (cfr. http://viva.org.co/quienes-somos/perfil-viva-la-ciudadania).

El trabajo de la Corporación ha tenido un impacto positivo en los departamentos de las regiones Pacífica, Caribe y Andina, en donde orienta Escuelas de Liderazgo que, a diario, ofrecen capacitación a líderes y lideresas regionales, al igual que a miembros de organizaciones de base. En la ciudad de Bogotá, cuenta con dos líneas de acción: Coordinación Institucional para la democracia y la movilización de la ciudadanía y Gobierno de la ciudad, cada una de ellas con sus propios programas y proyectos. La primera línea está integrada por los programas de Paz y convivencia, DD. HH. y ciudadanía y Foro social mundial; y

la segunda, por Descentralización y participación ciudadana, Plan de Desarrollo, Políticas Poblacionales, Calidad de vida y Formación ciudadana

Tanto las líneas de acción como los programas y proyectos se direccionan hacia la información, formación, acompañamiento y denuncia sobre asuntos relacionados con los derechos humanos y la ciudadanía, en aras de aportar a la consolidación de una sociedad que logre con éxito la tramitación de los conflictos, el cumplimiento de los acuerdos de paz, el respeto por la movilización social y el cumplimiento de las responsabilidades del Estado. Todo ello mediante la implementación de seminarios y talleres de formación y capacitación en las Escuelas de Liderazgo Democrático, así como la elaboración de piezas comunicativas, materiales impresos, videos y seminarios virtuales y presenciales (Página web de la Corporación).

Como se puede observar, el trabajo de esta Corporación le aporta a la EDH, gracias al fortalecimiento de la sociedad civil a través de procesos de participación ciudadana en contextos de alta vulnerabilidad. La formación que ofrece se enfoca a la constitución de sujetos de derechos y el ejercicio de un sujeto político desde la praxis. Esto lo hace por medio de la participación directa en la consolidación de una sociedad democrática, mediante el apoyo a los procesos políticos y sociales vigentes en cada una de las coyunturas históricas en que se encuentre el país.

Servicio Colombiano de Desarrollo Social (SERCOLDES). Esta es una Organización no Gubernamental de Desarrollo (ONGD), que inicia sus labores, como Corporación, en 1972, bajo el nombre de Servicio Colombiano de Comunicación Social; en 1988 se asume como Fundación, y en 2004 adopta el nombre actual con la sigla SERCOLDES. Aunque sus fundadores eran religiosos (pertenecían al movimiento de teología de la liberación), declaran que la entidad no es confesional, ni partidista. Su misión es:

> Crear condiciones sociales y culturales, a través de programas educativos, para que personas y grupos sociales en situación de vulnerabilidad, y quienes trabajan con los mismos, cultiven y expandan sus capacidades humanas, mejoren sus calidades de vida y fortalezcan la sociedad civil dentro del ejercicio de una democracia participativa en la que nadie sea excluido. (https://www.sercoldes.org.co/index.php/quienes-somos, párr. 1)

El trabajo pedagógico de esta organización se dirige al desarrollo de pensamiento crítico y comprensión de los fenómenos y problemáticas de los contextos en los cuales se hallan inmersos; en este sentido el proceso educativo es enfocado a la transformación de las realidades circundantes, fortaleciendo el ejercicio en la toma de desiciones, la generación de desarrollo autogestionado y la resolución de conflictos por la vía pacífica.

Los ejes transversales sobre los cuales gira su larga trayectoria han sido: la inclusión ecuménica y de género, aquí es notorio el trabajo organizativo de mujeres mediante la conformación de redes solidarias de apoyo, con enfoque de derechos; la transformación de conflictos y la cultura de paz.

Entre 1989 y 2004 la labor se encauzó hacia la capacitación de formadores, a nivel local, regional y nacional, a través del Programa Formación de Educadoras Populares, en el que el mayor número de participantes fueron madres comunitarias. Entre 2002 y 2011, la organización hizo énfasis en la educación para la paz, por medio de las Escuelas de Convivencia Familiar y Comunitaria, la Escuela Ecuménica para la Paz y las Comunidades Escolares de Paz. En estos casos, los participantes fueron agentes educativos y ecuménicos, mujeres lideresas y jóvenes, y el trabajo de formación se encaminó en el desarrollo de capacidades y habilidades para la transformación del conflicto; dicho trabajo se adelantó en la Costa Caribe, el Valle del Cauca, el oriente de Caldas y la ciudad de Bogotá.

Entre 2008 y 2017, la organización direccionó su tarea al autocuidado y el fortalecimiento organizativo, con los proyectos Ayúdanos para ayudar, con epicentro en regiones de alta conflictividad como Barrancabermeja, la zona pacífica (Buenaventura, Tumaco y Quibdó), Putumayo (Villagarzón), Sincelejo y Soacha (Cundinamarca), y RED-Dándonos, desarrollado en el suroccidente colombiano. Estos proyectos enfocan el trabajo hacia las defensoras de DD. HH., las lideresas sociales y las organizaciones de mujeres (Equipo SERCOLDES, 2018).

Actualmente cuenta con tres programas estratégicos que son: Construcción de cultura de Paz, Organizaciones, redes y tejido social, y Gestión del conocimiento. El primero está configurado por tres proyectos:

- Escuelas para la Convivencia Familiar y Comunitaria; en este proyecto, las actividades tienen como finalidad la prevención de la violencia intrafamiliar, la transformación de los conflictos cotidianos, mediante la promoción, el respeto y la exigencia de los DD. HH. Dicho proyecto busca posicionar una cultura de la convivencia y el buen trato, a través de campañas de sensibilización y prevención.
- Escuela Ecuménica para la Paz. Este proyecto propende por consolidar procesos de formación para los miembros de las distintas iglesias cristianas, los miembros de las comunidades religiosas, así como para líderes, lideresas y laicos en general. Este trabajo se adelanta con comunidades de Bogotá, Medellín, Valle del cauca y Santander. Los talleres que se desarrollan en el marco de este proyecto van enfocados a la educación para la paz, los DD. HH. y la reconciliación.
- Comunidades Escolares de Paz. Este proyecto tiene como beneficiarios a niños, niñas y adolescentes, al igual que los padres de familia de colegios de Caldas y Valle del Cauca, con

quienes se promueve la educación para la paz, la democracia, los DD. HH., la participación social y la transformación de los conflictos.

El programa Redes y Tejido Social está compuesto por seis proyectos que, en conjunto, contribuyen al fortalecimiento de las organizaciones sociales, la participación política y la incidencia en la formulación de políticas públicas y planes de desarrollo regional. Estos proyectos son: Escuela de liderazgo y educadores populares, Capacitación y orientación a organizaciones sociales, especialmente a asociaciones de madres comunitarias, Ejercicio de los DD. HH. y la incidencia política de los jóvenes en el sur-occidente colombiano, Muralismo comunitario, Ayúdanos para ayudar y En Red Dándonos por el sur-occidente colombiano.

Finalmente, el programa Gestión del Conocimiento se centra en el desarrollo de investigaciones con una orientación crítica; asimismo, se encarga de los procesos de sistematización de las experiencias educativas y de trabajo de SERCOLDES con las comunidades. Este programa está integrado por siete proyectos: Elementos claves de la educación popular, La participación e incidencia política de la organización de las madres comunitarias en Colombia, Modelo pedagógico para la cultura de la convivencia familiar y comunitaria, Módulos educativos en temas de educación para la paz, DD. HH., formación e incidencia política, Liderazgo y fortalecimiento de organizaciones comunitarias, Análisis de factores de conflictividad que afectan la gobernabilidad, la seguridad y la convivencia en Bogotá, Material conceptual y práctico sobre construcción de asociaciones y redes sociales, y Sistematización de la pedagogía y metodologías de la educación popular en perspectiva de género (https://www.sercoldes.org.co/#).

De este modo, la esta fundación ha liderado importantes procesos de formación, promoción y garantía de los DD.HH., en distintas regiones del país tanto urbanas como rurales, en donde se hace latente el conflicto armado, la inequidad de género y la falta de participación política. Bajo la bandera de la EP, SERCOLDES aporta, en gran medida, a la transformación social y política, por ello, se constituye en una experiencia significativa en EDH.

La Educación Popular en Colombia, aportes a la EDH. La EDH en Colombia es una tarea que han asumido, en su gran mayoría, las organizaciones no gubernamentales, al igual que las corporaciones y fundaciones surgidas de las iglesias, especialmente de la católica. Lo anterior obedece al hecho de que el Estado no ha tomado en serio la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación, en general, y el derecho a la EDH, en particular. Es por esta razón que en este apartado se presentan algunas generalidades del accionar de la EP en el país entre 1980 y 2015. Si bien, como se ha señalado, el periodo que abarca esta investigación es 2005-2015, es importante hacer referencia a los antecedentes, y estos se remontan,

al igual que en Chile, a la década de 1980. En dicha época empieza a circular el discurso de los DD. HH. y, con él, surge la necesidad de hacer frente a las innumerables violaciones de estos, que sufre la población colombiana en medio del conflicto armado interno.

Durante la década de 1980, según Muñoz (2012), varias organizaciones (entre ellas, el CINEP, la Dimensión Educativa, SERCOLDES, la Corporación Región, el Centro de Promoción Económica y Social -CEPECS-, la Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social, CODECAL) orientan su trabajo en:

> Diferentes áreas de alfabetización, cultura, arte, comunicación, género, medio ambiente y Derechos Humanos, con diferentes sectores sociales: campesinos indígenas mujeres pobladores barriales sindicatos, etc., y se definen campos de trabajo: formación de educadores(as), investigación, asesoría, publicación de materiales, textos impresos y audiovisuales. Algunas tienen editorial o fondo editorial, centro de documentación o librería. (p. 18)

Además de las labores de formación, por medio de la realización de talleres en los distintos contextos, la EP cumplía una labor de difusión importante, a través de publicaciones periódicas y temáticas, entre las cuales se encuentra la Revista Controversia, editada por el CINEP, Documentos Ocasionales, la revista Encuentro, del Centro Ecuménico Popular para América Latina de Comunicación (CEPALC) y el periódico La Pizarra de SERCOLDES.

En los años 90, el centro de interés fue la transformación de la cultura política, entre las acciones emprendidas para lograr el propósito se daestaca la socialización de los aportes de la Nueva Constitución política en materia de participación y mecanismos de garantía y defensa de los derechos. Por otro lado, en las regiones de mayor afectación por el conflicto armado hubo importantes intervenciones en la organización y ejecución de proyectos enfocados a la tramitación del conflicto y en educación para la paz. La formación y capacitación fue dirigida a los líderes sociales y educadores (Cendales y Muñoz, 2013).

A comienzos del siglo XXI, la EP asumía temas como la participación ciudadana, la organización de comunidades alrededor de temas específicos como el género, el conflicto armado y el conflicto agrario, el desarrollo social, la alfabetización, la paz, la convivencia, la justicia, la restitución de derechos a comunidades vulnerables (mujeres, indígenas, población afrocolombiana) y la sistematización de experiencias de investigación social y política de distintas organizaciones del país (Cendales y Muñoz, 2013).

Como se puede observar, la incidencia de la EP en la concientización, capacitación y acompañamiento de las distintas comunidades es bastante amplia y cubre múltiples aspectos sociales, políticos y culturales. Sin embargo, durante lo corrido del siglo XXI, el énfasis se da en “la educación para la paz y la resolución

de conflictos, a partir de experiencias de diversas entidades y en el contexto de conflicto armado que ha vivido el país durante varios decenios" (Cendales y Muñoz, p. 38).

De otro lado, puesto que las mujeres han sido un sector social tan golpeado por la violencia en todas sus formas y especialmente en medio del conflicto armado, se han consolidado redes y organizaciones de mujeres, enfocadas en:

> La búsqueda de nuevas explicaciones acerca de las situaciones de opresión que afectan a las mujeres en su diversidad cultural y social, así como nuevas formas de ejercicio político acordes con las condiciones particulares de participación femenina, dada la división sexual del trabajo y los roles de género impuestos por la cultura patriarcal que deja a las mujeres en desventaja para participar políticamente de manera libre y acceder a espacios de poder en igualdad de condiciones con los hombres, con quienes comparten la lucha por los derechos, tanto individuales como colectivos. (Arana y Rapacci, 2013, p. 82)

En esa dirección, las organizaciones, las fundaciones y los colectivos que desarrollan EP, acompañan a las mujeres de sectores populares en procesos de formación política y ciudadana, en pro de la transformación de las estructuras machistas y de toda forma de opresión, tanto en el ámbito privado como en el público. En este orden de ideas, la formación apunta a una EDH centrada en la configuración de sujetos políticos, cualificados para ejercer liderazgos incluyentes. Igualmente, desde la perspectiva de género también se asumen propuestas enfocadas a la construcción de una cultura de paz en zonas de conflicto.

Así, la formación en EDH, sustentada en la EP, es significativa y transformadora en cuanto aborda problemas que surgen de la cotidianidad y se convierten en ejes, de tal manera que

> fenómenos como la violación de los derechos humanos, la diversidad y la aceptación por el otro, la memoria histórica como fundamento de una educación para la paz, el conflicto y cambio social, los problemas del medio ambiente, el desarrollo humano sostenible, el planeta tierra como espacio que nos posibilita y limita, la cultura y los medios de comunicación son ejes generadores. (Romero, 2016, p. 53)

Estos ejes se constituyeron en punto de partida para que la ciudadanía logre organizarse y emprender la tarea de conocer, comprender y transformar, haciendo de los procesos de formación un insumo fundamental para la transformación social. Estos procesos educativos contribuyen a la consolidación de sujetos de derechos y sujetos políticos capaces de modificar las realidades individuales y colectivas, con lo

cual se y contribuye a la construcción de una mejor sociedad. En síntesis, la EP lleva a cabo una educación en/para los derechos humanos.

En el caso de Colombia, la institucionalización de los DD. HH. se orientó esencialmente desde la perspectiva del conflicto armado interno y las acciones para hacer frente a este fenómeno. De esta forma, se dejaron de lado los derechos económicos, sociales y culturales, ya que, con frecuencia, la exigencia de estos derechos se asocia con algo "subversivo", de allí el ataque a los defensores de DD. HH. en el territorio nacional.

> A partir de este sesgo inicial, el paradigma y su programa de políticas en derechos humanos ha tendido a ser percibido por el Estado principalmente como una serie de acciones para el establecimiento de garantías relativas a los derechos políticos y civiles y a la regulación del conflicto armado (DIH), más que al desarrollo de temáticas sociales de alcance universal. (Roth, 2006, p. 116)

A partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, el tema de los DD. HH. se empieza a institucionalizar; no obstante, a pesar de los importantes progresos de la carta constitucional en la materia, el avance en términos reales es mínimo. La realización de los DD. HH. entre la población, así como los aspectos formativos en torno a ellos, no muestran logros ni modificaciones sustanciales. Ayuda a esta situación que el contenido de la constitución es poco conocido, lo que conlleva a que los ciudadanos no exijan sus los derechos, lo cual se refleja en las precarias condiciones de salud, vivienda, trabajo, educación de un alto porcentaje de la población; a lo cual se suma la persistencia del conflicto armado que atenta contra el derecho a la vida, la dignidad y la paz.Una de las explicaciones a lo planteado es que:

> La promulgación de constituciones, de normas, e incluso, la creación de instituciones son apenas un embrión de la política, su parte esencialmente discursiva. La concreción de la Constitución y de las normas implica la adopción e implementación de políticas públicas. Esto significa la definición de objetivos, la adjudicación de recursos, la puesta en marcha de una estructura administrativa y de un proceso, etc. Es decir, el diseño de una estrategia, la atribución de medios administrativos y financieros y la obtención de efectos o resultados. Es a partir de estas bases constitucionales, legales e institucionales, las cuales constituyen una suerte de código genético de una política que los actores políticos, administrativos y sociales construyen y dan prioridad, a sus discursos, sus decisiones y actuaciones, para la política pública real concreta.(Roth ,2006, p. 115)

En este orden de ideas, es importante recalcar que, aunque la labor del Estado en la tarea de educar en/para los DD. HH., no ha sido muy efectiva, existen numerosas organizaciones populares, de corte religioso y civil, que, desde 1970, le han apostado a la EDH en Colombia y hacen presencia en distintas

regiones del país y en los diferentes niveles y formas de educación. De igual manera, es necesario destacar los ingentes esfuerzos que realizan algunos docentes y colectivos de docentes, que trabajan incansablemente en sus escenarios escolares y barriales, por la formación de sujetos de derechos y sujetos políticos, sustentados en la pedagogía crítica y la EP.

4.3. La EDH en Chile y Colombia. Convergencias y Divergencias

Es común encontrar que cuando se hace referencia a la historia y la cultura de la región latinoamericana, se establezcan elementos comunes que conforman subregiones, tales como son Centroamérica, la Zona Andina y el Cono Sur, las cuales comparten elementos políticos y culturales similares**.** No obstante, es poco común establecer comparaciones y relaciones entre países y territorios de distintas subregiones como es el caso de Chile y Colombia. El presente ejercicio investigativo fue planteado para romper esa tradición de alejamiento entre estos países, en lo que hace referencia a sus desarrollos históricos, culturales y educativos. Las razones que invitaron a asumir este reto ya fueron explicadas con anterioridad, por lo cual no es necesario recalcar sobre lo mismo.

Lo que aquí interesa es resaltar que, a pesar de muchas diferencias entre estas naciones, cuando se hace alusión a la EDH en Colombia, siempre se encuentra como referente los trabajos realizados en Chile, especialmente los aportes de Abraham Magendzo, importante académico y activista de los DD. HH. El trabajo de Magendzo ha contribuido, en alto grado, a posicionar la EDH, no sólo en términos teóricos, sino que en varias oportunidades ha participado en encuentros, foros, jornadas de capacitación a docentes, en los cuales comparte su experiencia de educador en/para los DD. HH. en la sociedad chilena. Esto, de alguna manera, motivó la realización de la investigación que se presenta en este documento.

Al incursionar en la historia política reciente y en los procesos educativos en general y de EDH en particular de los dos países, se encuentran algunas similitudes y diferencias que permiten comprender algunas dinámicas regionales, en lo que respecta a la configuración de la EDH, que contribuyen a la visualización del asunto en su conjunto.

En primer lugar, se destaca el hecho de que la EDH surge como una iniciativa para lograr la democratización de las sociedades que atraviesan por una fuerte violación de los DD. HH., adelantada por los gobiernos dictatoriales, autoritarios y /o con democracia restringida. Lo anterior supone, igualmente, una fuerte presencia de la violencia política que produce numerosas víctimas, que encuentran en la lucha por los DD. HH. un camino para la transformación de las realidades existentes.

En segundo lugar, es notorio el aporte de la EP en los procesos de EDH en los dos países, ya que desde los años 70 han venido implementando acciones educativas entre la población de sectores populares, con

altos niveles de analfabetismo, rezago educativo y falta de formación política, de las distintas regiones rurales y urbanas. Con ello, la EP ha contribuido a la formación de sujetos de derechos y sujetos políticos que lideran acciones en pro de la justicia social, la promoción y defensa de los DDHH, basados en los planteamientos pedagógicos y políticos que legara Paulo Freire.

En este trabajo de formación en/para los DD. HH., basado en la EP, el papel de las ONG y las organizaciones de tipo religioso ha sido relevante, en la medida en que suman el mayor número de iniciativas a favor de la promoción, la defensa y la capacitación en DD. HH. Esta situación pone de manifiesto que los dos Estados han hecho muy poco por el fortalecimiento de la EDH. Aunque las organizaciones internacionales de DD. HH. planteen que la labor educativa le corresponde al Estado, ninguno de los dos países se ha preocupado por fortalecer esta educación; lo que han hecho se ha quedado en la enunciación de políticas y la promulgación de leyes que no generan el impacto esperado.

En tercer lugar, y haciendo referencia a la obligación del Estado democrático de promover la EDH en los distintos niveles y escenarios, se identifica una diferencia entre los procesos vivenciados por los dos países. En Chile, durante todos los gobiernos de la concertación (de tendencia demócrata, cristiana y de izquierda), se dio un impulso a los DD. HH. y a la EDH, lo cual se vio reflejado en una cooptación de educadores y defensores de derechos. Con esta estrategia, dichos gobiernos lograron que el movimiento se ubicará del lado del Estado, con la subsiguiente pérdida de fuerza e influencia que estos líderes y movimientos tuvieron durante la dictadura pinochetista.

En Colombia, donde todos los mandatarios de la segunda mitad del siglo XX y lo corrido del XXI ven en las ideas de izquierda una relación directa con la subversión y el florecimiento del conflicto armado, se da un distanciamiento del Estado con los líderes sociales y los promotores y defensores de DDHH, al punto de llegar a la persecución y exterminio físico de estos. En este escenario, la vinculación de los derechos al discurso gubernamental se hace mediante, leyes, decretos, lineamientos, que evocan lo dispuesto por el Sistema Internacional de los DD. HH., con el propósito de "atender" a los llamados de estos organismos en relación con las constantes denuncias por la violación de derechos a gran escala. No obstante, todas las acciones se quedan en un discurso vacío, pues la aplicación es poca efectiva.

En cuarto lugar, tanto en Chile como en Colombia, en el mayor de los casos los procesos de EDH no se constituyen en eje de los gobiernos, no son una política de Estado, sino que corresponden a los esfuerzos y apuestas políticas de algunos grupos de investigación, académicos y profesores de los distintos niveles y escenarios educativos, que llevan a cabo la EDH, tomando como base para su accionar las disposiciones

oficiales con respecto a esta, pero imprimiendo el sello característico de los distintos escenarios en donde se forman y promueven los derechos.

En la indagación realizada se encontró que, en Chile, el movimiento en pro de los DD.HH. y la EDH es más visible que en Colombia y es liderado por grupos de académicos vinculados a la educación superior; en Colombia, entre tanto, el mayor número de experiencias educativas visibles se encuentran en la educación básica y media. Lo anterior no quiere decir que en Chile las escuelas y liceos no se hayan comprometido con el proceso de EDH, y que en Colombia no haya trabajo en EDH en la educación superior. Cabe señalar que en Colombia, en el periodo 2012-2018, hubo una amplia difusión de la EDH a través del MEN y las secretarías de educación, especialmente la de Bogotá, representada en la realización de foros, proyectos de investigación, capacitación de docentes y establecimiento de convenios entre organizaciones promotoras de DD. HH. y las instituciones escolares. En la presente coyuntura política (2018-2022) se hace notoria la falta de interés hacia el avance de la EDH.

Por último, hay que destacar que en Chile el movimiento de la EDH se vincula directa y mayoritariamente con el esclarecimiento de los crímenes ocurridos durante la dictadura; en este caso, los informes de verdad se constituyen en un insumo importante para el desarrollo de planes y programas de EDH estrechamente relacionados con la memoria. En Colombia, las luchas se direccionan hacia la búsqueda de la paz, la tramitación del conflicto armado. Asimismo, se debe destacar que en Chile la memoria ocupa un lugar importante en la lucha por los DD. HH. y la EDH, de tal forma que la trayectoria en este campo se ha constituido en un ejemplo a seguir por los investigadores y dirigentes de los movimientos de víctimas del conflicto armado en Colombia que empiezan a transitar por el camino de la búsqueda de la verdad y la reparación de los crímenes ocurridos en el marco del conflicto social armado.

En lo que respecta a las políticas educativas en torno a la EDH, cabe resaltar que Colombia, frente a Chile, cuenta con un mayor número de leyes, lineamientos, decretos y cátedras que abordan en forma directa la EDH; en Chile, además, las leyes existentes son más recientes que las colombianas, lo que podría llevar a pensar que Colombia tiene más camino andado en el reconocimiento de la EDH por parte del Estado; planteamiento que es bastante cuestionable.

No obstante, en Colombia, la vulneración a los derechos por cuenta del conflicto armado interno y por el incumplimiento del Estado frente a la garantía y protección de estos, es enorme y muy preocupante, tal y como lo demuestran los informes internacionales de DD. HH. y los de las organizaciones defensoras de derechos del país. Estos informes ubican a Colombia en los primeros lugares de violación de derechos, asunto bastante preocupante y delicado.

En la tabla 5, se pueden ver los documentos oficiales de cada uno de los países, que hacen referencia a la EDH y que se constituyen en el soporte legal para la tarea formativa en los distintos escenarios de la educación formal.

Tabla 5.

Fundamentos legales de la EDH en Chile y Colombia

Chile.	Colombia
La Ley General de Educación (2009) incorpora la EDH a la escuela en el marco curricular. Plantea la Transversalidad mediante el establecimiento de los objetivos fundamentales transversales (OFT). **Bases Curriculares** (2012). La EDH se aborda desde la dimensión moral. **Política Nacional de Convivencia** (2015-2018). La EDH se asume desde una dimensión ético-política.	**La Constitución Política de Colombia** (1991) plantea la EDH como deber y responsabilidad del Estado social de derecho. **Ley 115 de 1994** (Ley General de Educación). Establece la enseñanza obligatoria para la justicia, la paz, la democracia y la formación en valores. Plantea la EDH desde la integración curricular. **Decreto 1860 de 1994:** incorpora los proyectos escolares como parte del PEI, entre los cuales incluye EDH y Democracia. **Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales** (2002). Plantean la integración curricular entre áreas. Eje DD. HH. y memoria colectiva. **Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales y Ciudadanas** (2004). Mejoramiento de la calidad de la educación como derecho humano. El documento de estándares de competencias ciudadanas afirma que tienen enfoque de derechos en el marco de la constitución. Competencias ciudadanas en contexto de violencia. **Cátedra de DD. HH.** (1998). Formación en DD. HH., en todas las instituciones educativas tanto públicas como privadas. **Ley 1620 de 2013.** Crea el Sistema Nacional de Convivencia con enfoque de derechos, centrado en mitigar la violencia escolar y los embarazos en adolescentes. **Cátedra para la Paz** (2014). Formación de ciudadanos en la cultura de paz. Comprensión del pasado reciente como apuesta por la convivencia pacífica. **PLANEDH** (2009). Establece lineamientos para la EDH en Colombia.

Fuente: Elaboración propia.

En ambos países la EP, se constituyó en un elemento de avance en los procesos de EDH, no obstante se encuentra que en Chile se hace visible en la década de los 90 una reducción del trabajo pedagógico y político, lo cual se explica por la implementación de políticas estatales de modernización neoliberal, por la

vinculación de teóricos y educadores populares a los distintos gobiernos y el retiro de sacerdortes de las comunidades. Y un silencio acordado en forma tácita de no implementar políticas que favorecieran la lucha contra la desigualdad, la pobreza extrema, la minimización de lo público y la estandarización.

Por otro lado, al hacer referencia a EDH, basada en el sistema internacional de los DD. HH., es notorio que esta persigue metas y objetivos distintos a los visualizados y propuestos por organizaciones sociales, movimientos de EP, mujeres, indígenas, investigadores sociales e intelectuales y académicos, pues -como ya se mencionó- es una categoría polisémica.

En aras de realizar un aporte a la consolidación y comprensión de esta categoría, se hace necesario precisar a qué tipo de EDH se hace referencia, cuando se trate de hablar de este tema.

Para América Latina, se requiere tener en cuenta las características contextuales y pensar en la elaboración de una EDH contrahegemónica. Esta denominación se sugiere para hacer referencia a una formación en DD. HH. que tenga en cuenta los elementos propios de las culturas de la región, al igual que los procesos históricos y políticos que han conllevado a una lucha prolongada por los DD. HH., en lo que respecta a acciones de denuncia, defensa, promoción y formación.

Con base en las indagaciones y las reflexiones, producto de la tarea de educar en/para los DD. HH. en el ámbito escolar, y del proceso de elaboración del presente trabajo, se esbozaron, lineas arriba, algunos elementos que se consideran relevantes para esta construcción epistemológica, esperando que puedan ser enriquecidos por quienes se decanten por una EDH que responda a los retos y las necesidades de nuestras sociedades, producto del colonialismo, la expropiación económica y cultural, la inequidad y la violencia política.

CAPÍTULO 5. COMPONENTES METODOLÓGICOS PARA LA ELABORACIÓN DE TRAYECTORIAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PASADOS TRAUMÁTICOS

La investigación no es lo que se dice ni lo que
se escribe.
Jean-Pierre Deslauriers

Este capítulo presenta la ruta metodológica que incluye la perspectiva de investigación, la metodología de estudio, las técnicas y los instrumentos empleados en el ejercicio investigativo; asimismo, se presentan algunas de las características de los cuatro docentes participantes en este estudio.

5.1. Ruta Metodológica

En todo ejercicio investigativo es fundamental el establecimiento de una ruta metodológica, dado que esta posibilita la consecución de altos niveles de claridad y avance con respecto al logro de los propósitos planteados, así como la feliz llegada al puerto de destino. En este apartado se hace explícita la justificación que sustenta la elección de la perspectiva cualitativa para desarrollar la investigación; de igual forma, se contextualiza la metodología que se utilizó, ubicada dentro de la revisión documental de tipo historiográfico y teórico, relacionada con el pasado reciente de los países que abarca el estudio; también se consideran, en términos conceptuales, las categorías de EDH, memoria, subjetividad política y prácticas de docencia, los estudios biográficos, en específico las trayectorias y las prácticas de enseñanza de los cuatro profesores que dieron cuerpo y vida a este trabajo. Finalmente, se presentan las técnicas e instrumentos empleados para la recopilación de la información y el diseño metodológico planteado y seguido en el desarrollo del trabajo investigativo.

5.1.1. Perspectiva Investigativa

El estudio desarrolla una investigación de carácter culitativo, se enfoca hacia el análisis de aspectos particulares y concretos de los sujetos: experiencias, preocupaciones y sensibilidad en un contexto espacio-temporal determinado, en el cual son y están como sujetos sociales. Lo anterior permite una confrontación entre discurso y práctica; esta última es fundamental para lograr explicaciones que posibiliten la comprensión de acciones y fenómenos sociales, así como el despliegue de prácticas de enseñanza en los distintos contextos educativos en los que se desempeñan los docentes participantes en esta investigación.

El uso de una metodología flexible favorece que el investigador capte los límites y variaciones de las realidades y perciba las tensiones existentes entre los sujetos y los contextos de acción, al igual que las manifestaciones que dan lugar a los cambios. Además, privilegia el análisis de la información desde la

descripción, la interpretación y la comprensión de los datos dentro de un tiempo y espacio determinados (Deslauriers, 2004). Por lo anterior, la investigación cualitativa permitió el acercamiento a la revisión documental de libros, revistas, artículos, leyes, decretos, etc., relacionados con el pasado reciente de Chile y Colombia, los procesos de EDH y las políticas de la memoria; todo esto con el propósito de elaborar la contextualización problematizadora de la investigación y la conceptualización teórica necesaria para el desarrollo de las categorías establecidas (EDH, memoria, subjetividad y prácticas). Por otra parte, posibilitó el acercamiento a las experiencias vitales y profesionales de los cuatro docentes de Santiago de Chile y Bogotá, en sus escenarios sociales cotidianos, con base en sus trayectorias vitales y profesionales.

El acercamiento a las subjetividades y a las prácticas de docencia desplegadas por estos profesores se realizó de acuerdo con las orientaciones del enfoque biográfico. En esta medida, se les otorgó la palabra para que, generosamente, dieran a conocer sus experiencias, pensamientos y sentimientos como sujetos sociales vinculados al ejercicio de la educación, específicamente al desarrollo de propuestas de EDH, sustentadas en la memoria, en la historia reciente de Chile y Colombia.

La sistematización y el análisis hizo posible la organización y condensación de la información; para ello, se recurrió, por un lado, a la elaboración de fichas de lectura, resúmenes y matrices, en lo referido a la revisión documental, y, del otro, a la transcripción y codificación de las entrevistas realizadas a los docentes. Entre tanto, la conceptualización de las categorías de análisis permitió la identificación y la comprensión de las realidades que influyeron o se conjugaron en la consolidación de las trayectorias vitales y profesionales de los docentes. Además, la lectura y el análisis de los documentos producidos por estos, junto con las descripciones realizadas por los participantes y la observación directa de clases, en dos casos, permitieron la triangulación que posibilitó, en gran medida, tener nuevas lecturas de las realidades analizadas. En suma, la utilización de metodologías cualitativas se constituyó en "una herramienta privilegiada para dar cuenta de las profundas recomposiciones en la vida" (Mallimaci, y Giménez, 2009, p. 180) de los sujetos sociales.

5.1.2. Metodología

La metodología empleada para el desarrollo de la investigación fue la revisión documental, los estudios biográficos y las entrevistas sobre las prácticas. En lo que respecta al enfoque biográfico, estos trabajos sientan sus bases en la antropología cultural y la sociología empírica. Al respecto, por un lado, en el siglo XIX, la antropología cultural norteamericana empezó a retomar las biografías como estrategia para presentar las formas de vida de los líderes indígenas y sus comunidades (Cornejo, 2006); por el otro lado, la sociología empírica del siglo XX usó los estudios biográficos en el contexto de la Escuela de Chicago. El

enfoque biográfico emerge como una ruptura radical frente a la manera de concebir, analizar y comprender la realidad. En palabras de Cornejo (2006):

> Más allá de un método o técnica específica de investigación, el enfoque biográfico busca justamente situarse como un enfoque, es decir, sostiene una concepción de lo humano, de la realidad, de las posibilidades de conocerla y de los métodos adecuados para ello. En este sentido, los fundamentos teóricos que lo sostienen dan cuenta de estos postulados y constituyen las bases sobre las cuales se funda una práctica desde lo biográfico. (p. 99)

El término enfoque o método biográfico ha sido utilizado para englobar genéricamente a expresiones tan diversas como la biografía, el relato biográfico o la historia de vida, como planos orientadores desde diferentes lugares del espacio social. No obstante, cada una de estas denominaciones corresponde a objetos distintos de análisis, aun cuando guardan en común el hecho de considerar que las experiencias vitales son relevantes en y para la comprensión de fenómenos sociales e históricos, especialmente ligados a la memoria. En este orden de ideas, el método biográfico ha sido definido como "el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos" (Denzin, 1989, p. 7). Siguiendo a Sanséau, la exploración del pasado constituye el corazón mismo de la disciplina biográfica, y se originó principalmente en estudios historiográficos y sociológicos que buscaban descubrir tanto los eventos experimentados por los actores, como las percepciones de los actores sobre los mismos (Sanséau, 2005, citado por Longa, 2010, s. p.).

Dado que el concepto engloba tantas expresiones, es relevante realizar la distinción entre historia de vida, relato de vida y trayectoria de vida. Las aproximaciones en este sentido son bastante numerosas. Mallimaci y Giménez (2009) afirman que la historia de vida indaga sobre un individuo determinado; por lo cual, incluye su propio relato que es complementado por el investigador con otros documentos y hace uso de los hechos cronológicos como hilo conductor. Esta historia construye el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales y temáticas.

Por su parte, el relato de vida es una reflexión sobre lo social que se lleva a cabo a partir de un relato personal, que puede girar en torno a un acontecimiento, un momento o un aspecto, esto le concede un carácter parcial, marcadamente subjetivo y lineal (Longa, 2010). La historia de vida y el relato de vida permiten establecer vínculos tanto desde lo individual como lo colectivo y se constituyen en insumos

importantes para la construcción de trayectorias[77], entendidas como "una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (Bourdieu, 1997, p. 82).

En ese sentido, una trayectoria dista mucho de ser una serie de acontecimientos sucesivos, puesto que esta presenta múltiples cambios de dirección e incluye una multiplicidad de aspectos, dimensiones y dominios en los que una persona se desenvuelve a lo largo de su vida. Por ello, "las trayectorias abarcan una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.) que son interdependientes" (Blanco, y Pacheco, 2003, p. 163). Dado que las trayectorias no se asumen como recorridos cerrados y preestablecidos sino imprevisibles y contingentes, estas adquieren unas dimensiones analíticas importantes (Roberti, 2012).

La investigación se enmarcó en la construcción de trayectorias, ya que esta noción posibilitó la comprensión de la forma de actuar de los cuatro docentes, ubicados en distintos puntos y posiciones del espacio social en el cual nacieron, crecieron y se han desarrollado. Dicha construcción deja ver que la vida de cada uno de ellos ha tenido diversos desvíos de trayectorias que permiten comprender las relaciones con los contextos y los sujetos. De igual forma, permitió visibilizar la manera en que cada uno de ellos hizo de sus capitales recursos fundamentales en la consolidación de sus subjetividades políticas.

En consecuencia, la trayectoria se presenta como una perspectiva teórico-metodológica que centra su atención en la interpretación de los de fenómenos sociales a lo largo del tiempo. Así, "el análisis longitudinal de las trayectorias nos remite inmediatamente a la dimensión diacrónica, y nos sumerge en un camino donde el tiempo individual, social y macro estructural se revelan como partes constitutivas de un itinerario particular" (Roberti, 2011, p. 272).

Sin embargo, la temporalidad no se asume en una forma lineal, por el contrario, se asume en una dimensión múltiple que puede ser estudiada desde diferentes niveles: "la dimensión estructural, relacionada con el contexto socio-histórico; la familiar, vinculada con el ciclo de vida, y la individual, referida

[77] Pierre Bourdieu criticó fuertemente la utilización del concepto de historia de vida, ya que, según él, hablar de historia de vida implica "presuponer al menos, lo que no es poco, que la vida es una historia (…) y que una vida es inseparablemente el conjunto de los acontecimientos de una existencia individual" (Bourdieu, 2011, p. 125). Dicho autor sostuvo que el estudio de historias de vida puede conducir a una 'ilusión biográfica', en la que los investigadores construyen una correspondencia ficticia entre cada hecho de la vida del sujeto investigado: "El relato, tanto si es biográfico como autobiográfico, propone unos acontecimientos que sin estar todos y siempre desarrollados en su estricta sucesión cronológica (…) pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles" (1997, p. 75). Estos son los argumentos que llevaron a Bourdieu a impugnar el método en cuestión, sosteniendo que la historia de vida es en realidad una noción del sentido común "que se ha introducido de contrabando en el mundo científico" (2011, p. 125).

a la capacidad de agencia del actor (Roberti, 2012, p. 139). Esa multiplicidad de temporalidades remite a las distintas escalas sociales presentes en el curso de toda biografía, lo cual permite abordar el tiempo social, el tiempo histórico y el biográfico o personal.

Por lo anterior, se consideró que el método biográfico, en particular, el abordaje de la trayectoria vital y profesional era el método idóneo para comprender las subjetividades de los cuatro docentes y su despliegue, a través de las prácticas pedagógicas centradas en la enseñanza del pasado reciente, la EDH y la memoria. A pesar de haber realizado una revisión y análisis individual de cada una de las experiencias de los cuatro participantes, fue a partir de la comparación de todas las trayectorias que se logró una comprensión más profunda y detallada de la relación e influencia de la historia del pasado reciente, marcado por la violencia política (pasados traumáticos), en la constitución de las subjetividades políticas y el despliegue de estas en las prácticas de enseñanza de EDH, desde la perspectiva de la memoria.

5.1.3. Técnicas e instrumentos

Las técnicas que soportaron la construcción de la información fueron:

I. Entrevistas: los encuentros con los docentes participantes permitieron ahondar sobre aspectos que dan cuenta de detalles específicos sobre sus trayectorias vitales, sus capitales, la subjetividad política, los posicionamientos teóricos y las prácticas de docencia.

Las entrevistas fueron concebidas desde un enfoque existencial, por cuanto permitieron una reelaboración permanente de lo que son como maestros; en ese sentido, reconocer la implicación que tiene el hacerse responsables de lo que dicen y, de esta manera, reconocerse como producto de unas condiciones y una historia material (familiar, social, política, cultural) que influyen en gran parte su vida; condiciones en las cuales han sido arrojados, en términos existenciales. Reconocerse productor de su historia, a través de sus propias elecciones, responsabilizándose por aquel margen de libertad que le ha permitido “hacer algo con aquello que han hecho con uno” (Sartre, 1985, citado por Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 31).

Para la elaboración de las trayectorias fue de suma importancia la realización de las entrevistas, ya que esto permitió recopilar y construir la información requerida para proceder a realizar los respectivos análisis e interpretaciones que, a su vez, conllevaron a establecer los vínculos entre los pasados traumáticos de Chile y Colombia, y la consolidación de las trayectorias profesionales y las prácticas de enseñanza en EDH y memoria. Es así como, a través de las narraciones de los maestros participantes, que estuvieron marcadas por un sentido crítico y ético, fue posible conocer y comprender las percepciones, posturas y

vivencias en relación con las categorías de subjetividad, prácticas de enseñanza, EDH y memoria, así como las distintas relaciones y tramas entre ellas.

En ese orden de ideas, las narraciones a cerca de las experiencias vitales y prácticas de enseñanza fueron consideradas como un "devenir vivo, en constante cambio y transformación" (Cornejo, et al., p. 31), que genera efectos en cada una de ellos, permitiéndoles encontrar el sentido a cada una de las experiencias vividas y, por supuesto, significarlas y resignificarlas.

Las entrevistas realizadas fueron el producto de tres encuentros con cada uno de los docentes participantes en el ejercicio investigativo. El primero se centró en un acercamiento informal para identificar y verificar, con cada uno de ellos, los criterios de selección de las experiencias en las cuales se iba a profundizar; al mismo tiempo, se dieron a conocer los objetivos e intereses del trabajo de investigación, se concretaron las fechas y los lugares de realización de dos entrevistas semiestructuradas en profundidad. Previamente se elaboraron y validaron dos pautas de entrevista (Anexo 5), que abordaron las trayectorias vitales (capitales de origen, capitales sociales, capitales culturales y capitales militantes), así como la subjetividad política, los posicionamientos teóricos en relación con la EDH y la memoria, y, por último, las prácticas de enseñanza.

Las entrevistas fueron realizadas en el lugar de trabajo de tres de los maestros participantes (Ximena, Cristóbal y Wilson): las dos primeras en Santiago de Chile, la tercera en Bogotá. Los encuentros y entrevistas con Natalia se llevaron a cabo a través de *Google Meet*. Todas las entrevistas fueron grabadas en formato digital y transcritas en forma literal. Después del encuentro con los maestros participantes, se revisó la grabación y se realizó un registro escrito que incluía las percepciones acerca del ambiente en el cual se desenvolvió la entrevista, así como las dudas e inquietudes surgidas a partir del diálogo, con el fin de solicitar las aclaraciones a las cuales hubiese lugar, para continuar con el procesamiento de la información y el respectivo análisis.

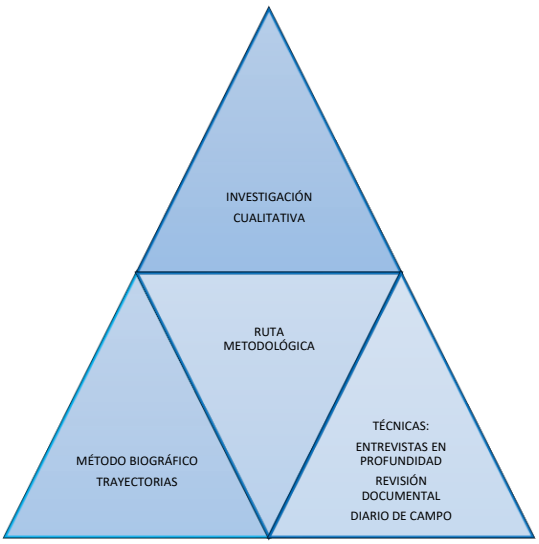
Las pautas de entrevista fueron enviadas con anticipación permitiendo, así, que los docentes participantes conocieran tanto las preguntas como el enfoque y las temáticas que serían abordadas, y de esta forma garantizar claridad y transparencia en el proceso. Cabe mencionar que los docentes conocieron con antelación el consentimiento informado que presentó, en forma explícita, las condiciones de participación en el trabajo investigativo. Este documento fue firmado y entregado al iniciar la primera sesión de entrevista (Anexo 6).

II. Revisión documental: el trabajo implicó una ardua revisión documental relacionada con los contextos sociales y políticos en los cuales se enmarcan las experiencias de los docentes. En esa medida,

se adelantó la revisión de libros, artículos de revistas, páginas web de instituciones, documentación oficial, legislación política y educativa; además de lo anterior, se analizaron los documentos producidos por los docentes que participaron en el trabajo investigativo, los cuales se constituyeron en insumo clave para la construcción de sus trayectorias profesionales y de sus prácticas de enseñanza.

III. Diario de campo: las entrevistas estuvieron complementadas con un registro detallado y cuidadoso de las situaciones, acciones, expresiones de cada uno de los maestros. Estos elementos fueron registrados en el diario de campo, el cual fue de gran utilidad al momento de elaborar las reflexiones y análisis de la información obtenida. Estos análisis se constituyeron en insumo importante para avanzar en las respuestas a los interrogantes de la investigación (Anexo 7). Las reflexiones, producto de las observaciones e impresiones registradas en el diario de campo, contribuyeron a la consecución de "interpretaciones provisionales con respecto a aquellos aspectos que van adquiriendo sentido de las conexiones que va estableciendo y que antes no eran evidentes. La escritura de diario de campo potencia la comprensión asociada a la investigación" (Restrepo, 2016, p.48). En la figura 5 se presentan los componentes de la ruta metodológica.

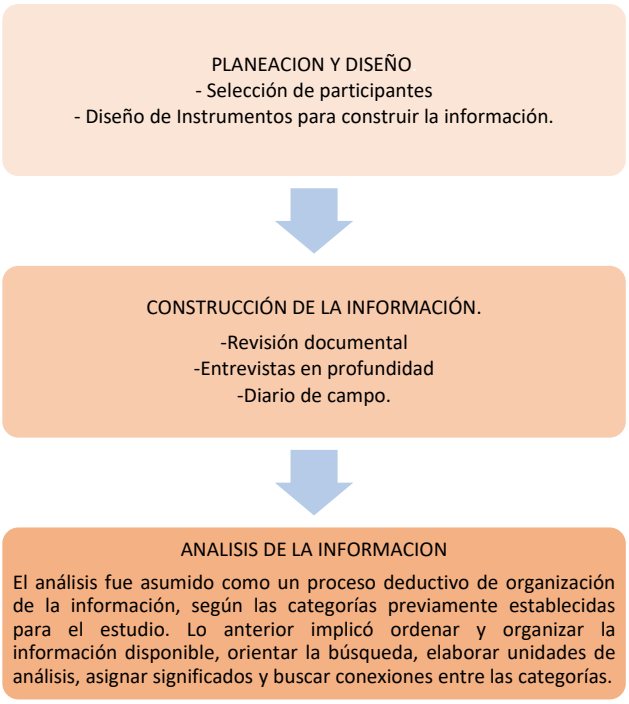
Figura 5.
Componentes de la ruta metodológica



Fuente: Elaboración propia.

5.1.4. Diseño metodológico

Figura 6. Diseño metodológico.



Fuente. Elaboración propia.

I. Planeación y diseño. Este momento se desarrolló en dos fases:

A. Búsqueda, convocatoria y selección de los cuatro participantes. La vinculación se realizó a través de informantes, es decir, docentes investigadores que conocían el trabajo realizado por estos docentes, que lideraban proyectos de EDH desde la perspectiva de la memoria y que se habían sostenido en el tiempo por un período superior a cinco años. En Santiago de Chile, se seleccionó a Ximena y Cristóbal, en Bogotá, a Wilson y Natalia. Estos docentes recibieron la invitación y aceptaron hacer parte del ejercicio investigativo.

B. Diseño de instrumentos para la construcción de la información. Para el registro de la información obtenida a lo largo del proceso de investigación, se elaboraron los siguientes instrumentos: para el análisis documental, se elaboraron fichas de lectura que permitieron compilar la información bibliográfica procedente de fuentes documentales consultadas. De esta forma, se organizaron fichas por cada categoría de análisis propuesta; en estas se identificaron las categorías, se seleccionaron las citas que podrían ser relevantes al momento de la escritura del informe final, de igual forma se realizaron comentarios y reflexiones frente las tesis planteadas en cada fuente bibliográfica (Anexo 8).

La recolección de la información para elaborar las trayectorias profesionales y las experiencias de enseñanza supuso la elaboración de dos pautas de entrevista en profundidad (ver Anexo 4, 5). Estas pautas fueron el resultado del análisis y la reflexión en torno a las categorías de estudio, las preguntas de investigación y los objetivos planteados para el desarrollo del trabajo investigativo; para ello se diseñaron matrices que contienen los criterios para elaborar los instrumentos de recolección de información (ver anexo 9), es decir, las entrevistas. Las entrevistas fueron complementadas con las observaciones y reflexiones del diario de campo (ver Anexo 7) y, finalmente, la guía de consentimiento informado, en la que se plantea de forma clara las condiciones de participación en la investigación (ver Anexo 6).

II. Construcción de la información. La información fue construida a partir de la revisión documental, las entrevistas en profundidad y el diario de campo.

A. Recolección de la información: la revisión documental fue un proceso continuo, permanente y sostenido en el tiempo, ya que se realizó de principio a fin del desarrollo del trabajo investigativo. Esta fase se centró en la exploración, lectura, registro y estudio de las distintas fuentes bibliográficas, en formato de libros, revistas, videos y páginas web, referentes al contexto social y político de Chile y Colombia en la historia reciente; asimismo, la indagación sobre los antecedentes investigativos, los referentes teóricos alrededor de las categorías de trabajo propuestas: EDH, subjetividad, memoria, historia reciente y prácticas de enseñanza, las cuales estuvieron sujetas a distintos niveles de análisis y reflexión. Fruto de este trabajo se consolidaron las ideas centrales, las citas de apoyo y las referencias necesarias para la redacción del informe final.

Las entrevistas en profundidad, como se ha señalado, fueron realizadas a los cuatro maestros participantes, así: dos de ellos en forma presencial en la ciudad de Santiago de Chile, y dos en Bogotá, uno presencial y otro a través de la plataforma *Google Meet*. Los diarios de campo complementaron y enriquecieron la información obtenida, a partir de las observaciones, registros y reflexiones logradas en cada uno de los tres encuentros, realizados con cada docente; estos diarios, además, contribuyeron, en gran medida, a recordar las actitudes, expresiones, sentimientos y dudas de los docentes participantes en el estudio.

B. Organización de la información: la información recopilada, producto de la revisión documental, fue digitalizada y almacenada en carpetas, de acuerdo con cada una de las categorías de análisis; por su parte, las entrevistas fueron transcritas. Al respecto, durante este proceso se presentaron algunas dudas en relación con la información proporcionada por los informantes, razón por la cual fueron contactados para despejar dichos interrogantes. Los diarios de campo fueron igualmente sistematizados, lo que permitió

tener un mayor control de la enorme cantidad de información reunida. Con base en estos procedimientos se pudo adelantar un proceso de análisis bien estructurado.

III. Análisis de la información. La etapa correspondiente al análisis de la información es fundamental en todo ejercicio investigativo, dado que es el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recopilada por el(la) investigador(a) con el fin de establecer relaciones, realizar interpretaciones, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, en Arribas, 2008). "El análisis de datos cualitativos se caracteriza, pues, por su forma cíclica y circular, frente a la posición lineal que adopta el análisis de datos cuantitativos" (Arribas, p. 135).

El análisis de la información es un proceso que atraviesa la investigación de principio a fin; en esa medida, inició en el mismo momento en que se plantearon las preguntas y los objetivos de la investigación, cuando se estableció el contacto con los docentes participantes. También estuvo presente en la revisión documental, las entrevistas, el diario de campo, la selección de documentos. En síntesis, este proceso empezó con la construcción misma de la información.

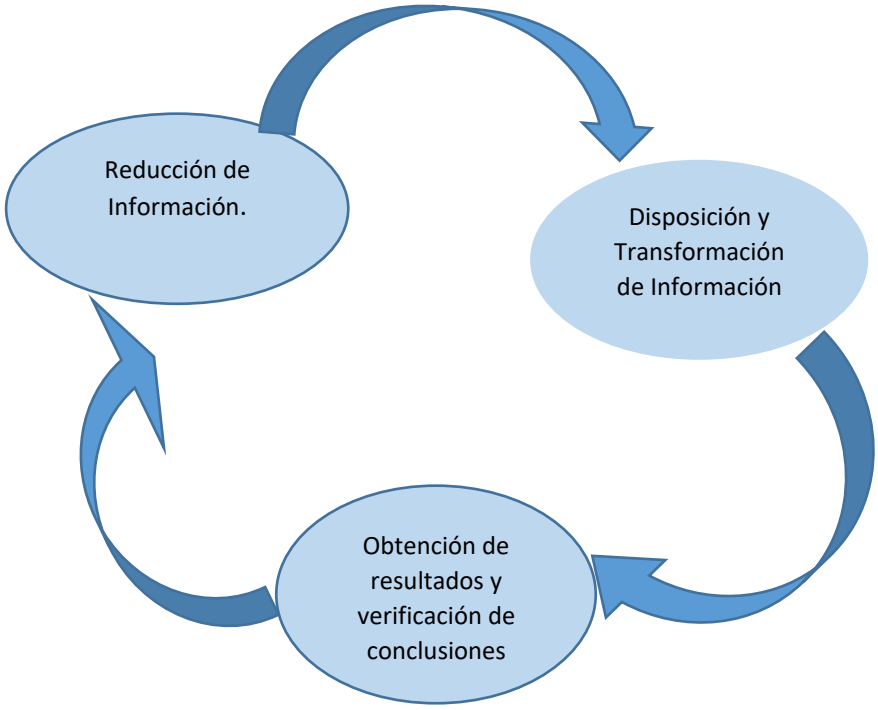
En este orden de ideas, es importante resaltar que el análisis de la información no se produce necesariamente cuando culmina el trabajo de campo, pues se reitera que "el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano" (Taylor y Bogdan, 1986, p. 158). En consecuencia, "el análisis no es una parte aislada de la investigación, sino que se realiza en interacción con un trabajo de campo en marcha, ya desde el principio" (Woods, 1998, en Arribas, 2008, p. 233).

El análisis fue asumido como un proceso deductivo de organización de la información, según las categorías previamente establecidas para el estudio. Lo anterior implicó ordenar y organizar la información disponible, orientar la búsqueda, elaborar unidades de análisis, asignar significados y buscar conexiones entre las categorías.

El proceso de análisis se puede adelantar de distintas maneras, no obstante, en esta oportunidad se consideró pertinente asumir la propuesta de Miles y Huberman (1994), presentada por Rodríguez, Gil, y García (1996), quienes plantean tres momentos: reducción de la información; disposición y transformación de la información; obtención de resultados y verificación de conclusiones, tal como se representa en la figura 7.

Figura 7

Momentos del análisis de Información



Fuente: Basado en Miles y Huberman (1994).

A. Reducción de la información: la información fue organizada en unidades de análisis, para ello se realizó la lectura detallada de esta con el fin de identificar las unidades previamente establecidas: contexto político-educativo; trayectorias vitales; posicionamientos teóricos con respecto a la EDH y la memoria; y las prácticas de enseñanza. Haciendo uso del método deductivo (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005) se adelantó la identificación de las categorías establecidas desde el mismo planteamiento de la investigación: subjetividad, memoria, EDH, pasado reciente y prácticas de enseñanza.

El proceso de codificación se llevó a cabo con el programa de análisis cualitativo, asistido por computadora, Nvivo12. Para este proceso, se seleccionaron los fragmentos de entrevista correspondientes a cada una de las categorías establecidas y a otras de carácter emergente. Si bien el programa posibilitó organizar la información, cabe resaltar que el trabajo real fue realizado por la investigadora, pues, siguiendo a Rodríguez, et al. (2005), "los programas de análisis de datos cualitativos únicamente sirven para lograr sistematizar y controlar el proceso de análisis de datos, por lo que corresponde al investigador asignar los significados oportunos a esos datos" (p. 134-135). Es claro,

entonces, que “estos programas son una herramienta de ayuda en el proceso de análisis de datos cualitativos, nunca el instrumento de análisis” (p. 134).

Del proceso de codificación resultaron 64 categorías, de las cuales 28 corresponden a las preestablecidas, o tienen relación directa con estas, y 36 son emergentes. En las tablas 6, 7 y 8 se presenta el consolidado de las categorías preestablecidas, al igual que las categorías que guardan relación directa o hacen parte de las categorías preestablecidas, las cuales fueron agrupadas en nodos ramificados, y las categorías emergentes. Cada una de las tablas registra la categoría, el número de referencias, es decir, cuántas veces aparece en las entrevistas, y la cantidad de casos, que se refiere a cuántos docentes[78] aportaron a la información construida.

Tabla 6.

Consolidado de categorías pre establecidas

CATEGORÍAS PRE ESTABLECIDAS	NÚMERO DE REFERENCIAS	CANTIDAD DE CASOS
Subjetividad política	182	8
Memoria	45	8
EDH	36	6
Prácticas docentes	32	7
Pasado reciente	28	7

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación en Nvivo 12

La tabla consolida el número de referencias que aparecen relacionadas con las categorías establecidas para desarrollar el estudio. El mayor número de referencias encontradas en las entrevistas fue subjetividad política, lo cual permite inferir la importancia de está categoria en la consolidación de las trayectorias personales y profesionales de los docentes, ya que está presente en todas las entrevistas realizadas a todos y cada uno de los maestros indagados.

Las demás categorías (memoria, EDH, prácticas docentes, pasado reciente) también registran un alto número de referencias, lo cual permite inferir que las categorías propuestas como columna vertebral de

[78] A cada uno de los docentes se le realizaron dos entrevistas para un total de ocho, cada una fue registrada en Nvivo como un caso, para un total de ocho casos.

la investigación ocupan un lugar destacado en la consolidación de las trayectorias, como se podrá visualizar en el capitulo VI.

Tabla 7.
Consolidado de categorías relacionadas directamente o que hacen parte de las categorías pre establecidas (Nodos ramificados)

CATEGORÍAS RELACIONADAS CON LAS PREESTABLECIDAS	REFERNCIAS	CASOS
1.Capitales	124	4
2. Estrategias didácticas	37	5
3. Políticas de la memoria	27	8
4.Currículo	29	7
5.Referentes teóricos de memoria	20	5
6.Testimonios	16	6
7. Posicionamientos teóricos EDH	11	3
8. DD. HH.	8	6
9.Violencia Política	8	4
10.Sitios de memoria	7	4
11.Pedagogía de la memoria	7	4
12.Lecciones morales del pasado	7	4
13. Deber de memoria	6	4
14. Dictadura Pinochetista	6	3
15. Miedo	6	2
16.Conflicto armado	5	1
17.Censura	4	2
18.Transición democrática	2	1
19.Concertación	1	1
20. Justicia de las Víctimas	1	1
21. Problemáticas Sociales	1	1
22.Violencia urbana	2	1
23.Negacionismo	1	1
24.Extorsión	2	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación en Nvivo 12

Los datos de la tabla 7 muestran la agrupación de referencias asociadas a las categorías pre establecidas, es lo que en Nvivo12 se denomina nodos ramificados. En este sentido el mayor numero está relacionado con los capitales, elemento esencial en la consolidación de las trayectorias tanto vitales como profesionales, allí se agrupan los capitales de origen, sociales, culturales y políticos; de igual forma la categoria capitales permite comprender las relaciones que se tejen en la consolidación de las subjetividades políticas y en el despliegue de prácticas de enseñanza.

Con la categoria de memoria se asocian: políticas de la memoria, referentes teóricos de la memoria, testimonios, sitios de memoria, pedagogía de la memoria, miedo, justicia de las victimas. En cuanto a pasado reciente tiene directa relación dictadura pinochetista, miedo,censura, transición democrática, concertación conflicto armado, negacionismo, extorsión , violencia urbana y violencia politica.

Con EDH aparece posicionamientoa teóricos de EDH y DD.HH., lecciones morales del pasado y finalmente con prácticas de docencia aparece currículo, estrategías didácticas.

Lo anterior, muestra que tanto las asociaciones con memoria y pasado reciente permite comprender y analizar las connotaciones de los pasados traumáticos vividos en los dos países y la forma como se entrejen en las trayectorias de los sujetos maestros entrevistados.

Tabla 8.
Consolidado de categorías emergentes.

CATEGORIAS EMERGENTES	REFERENCIAS	CASOS
1. ciudadanía	31	3
2. Movimientos Sociales	20	3
3. Desarrollo del pensamiento crítico	16	5
4. Subjetividad política de los estudiantes	15	5
5. Democracia.	10	4
6. Trabajo popular	8	4
7. Corrientes Historiográficas.	6	3
8. Violencia doméstica	6	1
9.Calidad de la educación	6	1
10. Referentes teóricos de Ética.	5	1
11. Entorno escolar		

12.Formación docente	5	1
13.Enseñanza de la historia	4	2
14.Apatía política entre los docentes	3	2
15.Dimensiones de la formación ciudadana	3	1
16.Metodología	2	3
16.Frustración	2	1
17.Financición de la educación	2	1
18.Influencia de los medios	2	1
19.Diferencias universidad pública y privada	1	1
20. Ciudadanía memorial	1	1
21. Influencia como docente	1	1
22. Discriminación	1	1
23. Asistencialismo	1	1
24.Aprendizajes en los lugares de trabajo	1	1
25.Analfabetismo político.	1	1
	1	1

Fuente: Elaboración propia

La tabla 8 muestra que en la codificación de las entrevistas se identifican 25 categorias emergentes, que podrían ser tenidas en cuenta para un estudio posterior o incluirlas como elementos explicativos y de ampliación de las categorías pre establecidas. Las más recurrentes son ciudadanía con 31 referencias y movimientos sociales con 20. Lo anterior, permite inferir que la ciudadanía es considerada como una categoria que posiblemente guarde una relación fuerte con las demás categorías presentes en el estudio.

Los nodos ramificados agrupan categorías relacionadas con las categorías preestablecidas y que corresponden a una misma unidad de análisis. Las categorías ramificadas organizadas son: 1) historia del pasado reciente; esta presenta 78 referencias y agrupa las categorías: violencia urbana, violencia política, transición a la democracia, negacionismo, movimientos sociales, concertación, extorsión, dictadura pinochetista, conflicto armado y censura (figura 8). 2) Memoria con un total de 109 referencias; agrupa las categorías relacionadas con los referentes teóricos: memoria, lecciones morales del pasado, justicia de las víctimas, diferencias entre memoria e historia, deber de memoria y miedo (figura 9). 3) Prácticas de

enseñanza con 116 referencias; este agrupa las categorías: prácticas docentes, desarrollo del pensamiento crítico, metodología, estrategias didácticas y currículo (figura 10). Los agrupamientos de categorías por medio de los nodos ramificados permitieron reducir y organizar la información, por tanto, optimizar el proceso analítico.

Figura 8. *Nodo ramificadosde Historia el Pasado Reciente*

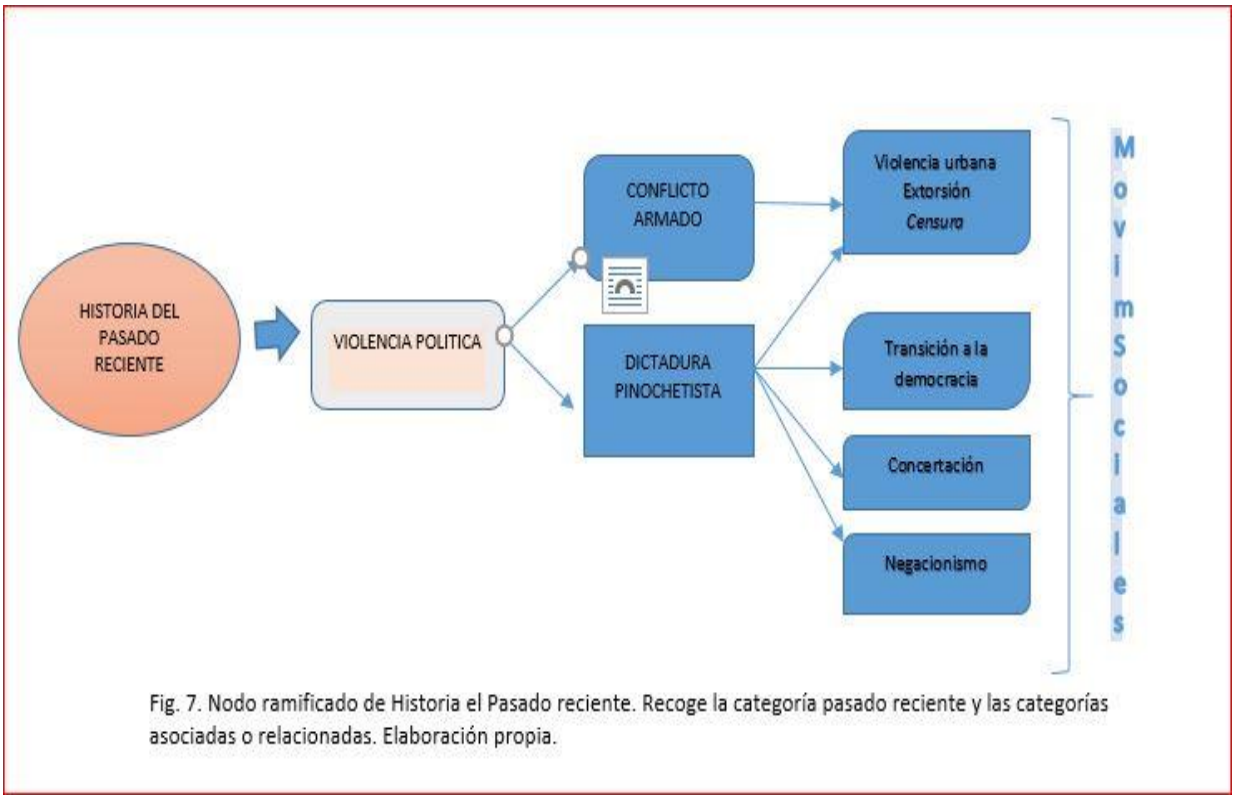
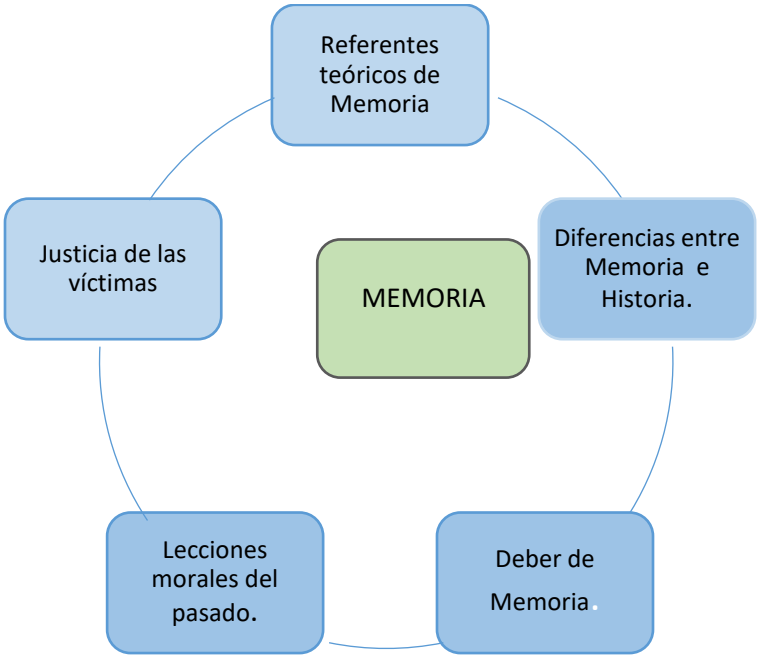


Fig. 7. Nodo ramificado de Historia el Pasado reciente. Recoge la categoría pasado reciente y las categorías asociadas o relacionadas. Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia

Figura 9. *Nodo ramificado de Memoria*

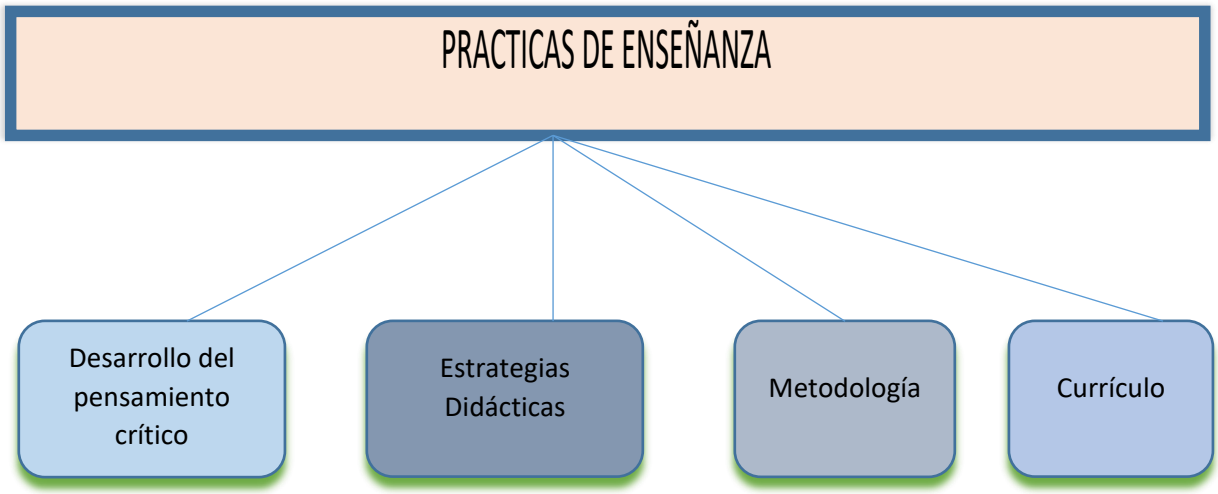


Fuente: Elaboración propia.

El nodo ramificado de memoria, evidencia relación con las prácticas de enseñanza de la historia reciente; lo cual implica que al ser abordados los pasados traumáticos se tiene en cuenta tanto la memoria como los DDHH, violentados en este período. De este modo, la información obtenida en las entrevistas deja ver la relación bastante evidente entre las categorías de análisis propuestas.

Figura 10.

Nodo Ramificado de Prácticas de Enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

B. Disposición y agrupamiento de la información: luego de sintetizar, categorizar y agrupar la información, con el apoyo del programa para análisis cualitativo Nvivo12, se diseñó una tabla de doble entrada (Strauss y Corbin, 1990, en Rodríguez et al., 2002) en la que se muestran las unidades de análisis, junto con las categorías que aportan información y el número de referencias. Esta información se obtuvo directamente de Nvivo 12, en donde se asignaron las categorías a las unidades de análisis, con lo cual se pudo establecer qué categorías estaban asociadas a cada unidad y cuántas veces aparecían, mostrando así el nivel de relevancia (Tabla 9).

Tabla 9.

Unidades de análisis, categorías asociadas y número de referencias

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	NÚMERO DE REFERENCIAS
Contexto político-educativo	Pasado reciente	78
	Políticas de memoria	29
	Conflicto armado	5
	Dictadura chilena	6

	DD. HH.	8
Trayectorias vitales	Capital de origen	40
	Capital social	34
	Capital cultural	42
	Capital económico	5
	Capital militante	7
	Subjetividad política	182
Posicionamientos teóricos EDH y memoria	Posicionamientos teóricos EDH	11
	Referentes teóricos de memoria	20
Prácticas de enseñanza	Prácticas docentes	32
	Estrategias didácticas	37
	Desarrollo de pensamiento crítico	16
	Currículo	29
	Metodología	2

La disposición y el agrupamiento de la información, en perspectiva categorial, hizo posible establecer las relaciones entre las categorías preestablecidas, así como la densidad de cada categoría a partir de la calidad y cantidad de información recogida y organizada. Cabe señalar que no se abordó ninguna categoría emergente por cuestión de tiempo y extensión del trabajo, pero estas quedan como insumo importante para retomar el asunto y ampliarlo con posteriores estudios.

La información, organizada por categorías, que se obtuvo de las entrevistas realizadas a cada uno de los docentes permitió analizar las relaciones, diferencias y similitudes halladas, con respecto a las unidades

de análisis y las categorías establecidas. Por último, se extrajeron fragmentos significativos para llevar a cabo la exposición relacionada con las trayectorias profesionales, los posicionamientos teóricos frente a la EDH y la memoria, y las prácticas de enseñanza.

Las trayectorias se presentan en forma individual para hacer visible la importancia de cada una de las categorías preestablecidas y, así, determinar las relaciones entre la configuración de las subjetividades y los contextos socio-políticos en los cuales se desarrollan, así como los posicionamientos teóricos en torno a la EDH y la memoria, al igual que el despliegue de estas formas de subjetividad a través de las prácticas docentes.

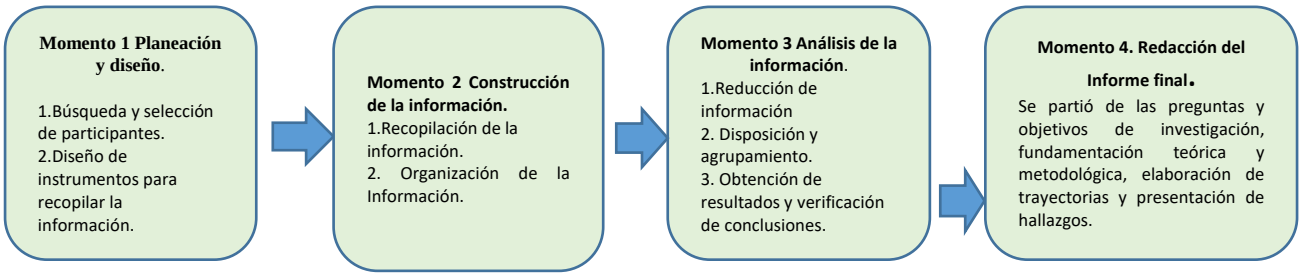
C. Obtención de resultados y verificación de conclusiones: los resultados se presentan en forma descriptiva e interpretativa; en estos se evidencia la conjugación y coherencia de las fuentes empleadas, así como los fundamentos teóricos correspondientes a cada una de las categorías preestablecidas y al contexto socio-político de Chile y Colombia, espacios de origen de los cuatro docentes que aportaron sus conocimientos, experiencias y prácticas de docencia; estos aportes permiten comprender la EDH desde la perspectiva de la memoria en contextos signados por pasados traumáticos.

Las reflexiones finales , entre tanto, responden a las preguntas y objetivos de investigación propuestos para el presente estudio, así como los aprendizajes logrados a partir del abordaje teórico y la construcción de las trayectorias profesionales de los docentes y sus prácticas pedagógicas. Por último, es importante destacar que las reflexiones finales son, también, el reflejo del proceso de consolidación y organización de la información proveniente de las distintas fuentes documentales, que propiciaron la discusión teórica y el cotejo con las experiencias narradas por los docentes. Así, las fuentes y las experiencias se configuraron como insumos de gran importancia para la elaboración de las trayectorias de los docentes, con las cuales se dio respuesta a los interrogantes planteados y se alcanzaron los objetivos propuestos para esta investigación.

IV. Escritura del informe final. El ejercicio investigativo se organizó tomando como punto de referencia las preguntas y los objetivos del trabajo investigativo. De esta forma, el informe ofrece una visión del proceso desarrollado, los hallazgos y las oportunidades para continuar profundizando en el tema. La figura 10 presenta el diseño metodológico que sirvió de brújula para el desarrollo del ejercicio investigativo.

Figura 11.

Diseño Metodológico



5.2. Docentes participantes

Como docente de educación media de una Institución educativa del Distrito Capital, interesada y comprometida, desde hace más de 10 años, por los procesos de EDH y, más recientemente, por el tema de la pedagogía de la memoria, considero relevante conocer y visibilizar el trabajo de un amplio grupo de colegas que encaminan sus prácticas educativas a fortalecer proyectos relacionados con la EDH, desde la perspectiva de la memoria en contextos de violencia política; tales son los casos de Chile en tiempos de dictadura y de Colombia con el conflicto armado interno de larga data.

En esa dirección, este trabajo se constituyó en una excelente oportunidad para investigar en qué medida los contextos políticos y sociales, marcados por pasados traumáticos, aportan a la configuración de las subjetividades de los maestros y cómo estas inciden en sus intereses pedagógicos y didácticos, los cuales se evidencian en sus prácticas asociadas con la EDH.

Como ya se mencionó, no existe la menor duda sobre los esfuerzos que se realizan en las distintas instituciones educativas de Latinoamérica para llevar al aula el conocimiento, la reflexión y el posicionamiento crítico a cerca de los DD. HH. y la memoria. Ello es posible gracias al interés, en muchos casos personal, de docentes comprometidos con la enseñanza de la historia reciente, la EDH y la memoria como parte de su trayectoria profesional.

En esta oportunidad se buscó elaborar la trayectoria de dos docentes de educación básica y media de Chile y dos de Colombia, que han implementado en sus escenarios escolares propuestas de EDH y memoria por un período sostenido de cinco o más años. Estos docentes, a través de sus relatos recopilados por medio de las entrevistas a profundidad, permitieron acceder a la información necesaria para construir sus trayectorias vitales y profesionales y, de esta manera, comprender y visibilizar los interesantes aportes a los procesos de EDH y la enseñanza de la historia reciente de los países mencionados. Estos maestros

fueron seleccionados gracias a las referencias de docentes e investigadores en el campo en cuestión, quienes eran sabedores de la importante e interesante labor que ellos realizan en sus escuelas.

De la ciudad de Santiago de Chile participaron los profesores Ximena y Cristóbal Felipe. La profesora Ximena, de 53 años, es Licenciada en Historia de la Universidad Católica de Valparaíso y Magíster en Pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado. Se desempeña como docente del Colegio Los Sagrados Corazones de Manquehue, en la comuna de Vitacura, y en la Universidad Alberto Hurtado. Con más de 25 años de experiencia docente, lidera el área de historia del colegio y el proyecto de DD. HH. y memoria, basado en el uso de testimonios familiares para la comprensión de la memoria y la historia reciente de Chile. La labor de docencia de la profesora está guiada por el modelo educativo VESS (Vida Equilibrada con Sentido y Sabiduría) que tiene origen en el proyecto Zero de Harvard, enfocado en el desarrollo del pensamiento crítico, bajo el lema "pensar para aprender". Esta docente ha participado en los distintos procesos de formación y eventos académicos orientados al fortalecimiento de este modelo educativo.

Por su parte, el profesor Cristóbal, de 29 años, es Licenciado en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuenta con un diplomado en Pedagogía (Enseñanza de la historia, la geografía y la democracia) de la Universidad Alberto Hurtado y es miembro del Partido Demócrata Cristiano de Chile. Se desempeña como funcionario de la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Renca y profesor de historia del Instituto Cumbre de Cóndores Poniente. Adicionalmente, forma parte activa de un proyecto de memoria y derechos humanos en la municipalidad de Renca, enfocado a la recuperación de la memoria de la dictadura en esa localidad.

De la Ciudad de Bogotá, participaron los docentes Wilson y Diana Natalia. El profesor Wilson , de 54 años, es licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Se desempeña como docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar en el colegio Antonio García; asimismo, es profesor del Departamento de Historia de la Universidad La Gran Colombia. En el colegio Antonio García, ha venido desarrollando un proyecto en DD. HH. y memoria con niños afectados por el desplazamiento forzado. Cabe señalar que el profesor hizo parte del "Proyecto generaciones de Paz", de amplio reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de la Ciudad de Bogotá y de Opción Legal.

La profesora Natalia, de 40 años, es Licenciada en Educación para la Infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Es coordinadora en el colegio Ciudadela de Bosa de la localidad de Bosa y pertenece al Sindicato Asociación

Distrital de Educadores (ADE) y a la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). La profesora Benavides ha liderado diversos proyectos de EDH y memoria en distintos colegios de Bogotá, entre los que se destacan Alfonso López, Carlos Pizarro, Kimi Pernía, todos ellos encauzados hacia el trabajo en DD. HH. y memoria con población víctima del desplazamiento forzado.

A estos maestros se hace necesario expresarles mi mayor admiración por el liderazgo de tan importantes trabajos en sus respectivas instituciones educativas que han transitado a lo largo de su ejercicio profesional; también un enorme agradecimiento por haber compartido, en forma generosa y desinteresada, sus experiencias y conocimientos, sin los cuales hubiese sido imposible el desarrollo del presente trabajo, pues ellos se constituyen en el motivo y alma de este ejercicio investigativo. Es por ello, que aparecen con sus verdaderos nombres y apellidos dignos de ser visibilizados como ejemplos para las nuevas generaciones de docentes comprometidos con la EDH, la memoria y la enseñanza de la historia reciente de sus países de origen.

SEGUNDA PARTE

La segunda parte de este documento da cuenta del análisis de la información, recopilada por medio de las entrevistas, que llevó a los resultados, y comprensiones, de la investigación. Esta información se constituyó en insumo fundamental para la elaboración de las trayectorias profesionales de los docentes que han liderado proyectos de EDH y memoria en Chile y Colombia.

Las trayectorias capítulo 6 se presentan en forma individual, pero simultánea, con el propósito de hacer visible una mayor contrastación de los distintos aspectos abordados como son: la influencia del contexto socio-político y los capitales[79] en la configuración de las subjetividades políticas en los distintos puntos y giros de trayectoria en el espacio social; de igual manera, se analizan los posicionamientos teóricos de cada uno de los docentes con respecto a la EDH y la memoria y la forma como esto permea las prácticas de enseñanza de cada uno de ellos. El capítulo 7 da cuenta de los planteamientos teóricos de la categoría prácticas de enseñanza, se describen y analizan las prácticas desplegadas por los docentes participantes en el estudio y sus relaciones con las subjetividades configuradas en el contexto de violencia política del cual provienen.

[79] Se asume el concepto de capitales elaborado por Pierre Bourdieu, definidos como "el conjunto de bienes que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden" (Gutiérrez, 1994, p. 94)

CAPÍTULO 6. LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS

Con más frecuencia de lo que se piensa, es la obra la que
puede echar luz sobre la vida.
W.H. Auden

El concepto de trayectoria y su comprensión como constructo teórico, fundamentado en las realidades sociales de los sujetos, permite explorar las experiencias vitales y profesionales de los docentes en cuestión, más allá de las narraciones lineales y descriptivas que se construyen a través de las biografías. Las trayectorias permiten indagar sobre los contextos sociales y políticos, la configuración familiar, social, cultural y política, así como sus posicionamientos teóricos en relación con la EDH y la memoria; asimismo, abren la posibilidad de comprender la subjetividad política como resultado de la ocupación de distintas posiciones, como agentes, en el espacio social.

Los planteamientos teóricos de Pierre Bourdieu se constituyen en una importante caja de herramientas para la construcción de las trayectorias de los maestros participantes, desde la complejidad que implica los ires y venires de los sujetos maestros, como agentes que ocupan distintas posiciones que los lleva a la transformación de sus habitus y la intervención en distintos campos.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. El primero hace referencia a las posiciones de origen, los capitales adquiridos y acumulados por los padres se constituyen en impulsos fundamentales para la proyección y movilización en el campo social. De acuerdo con las experiencias compartidas por los docentes, se puede identificar que las posiciones de origen han determinado las trayectorias de cada uno de los participantes, convertidos en la primera generación de sus familias[80]con formación académica.

El segundo apartado tiene que ver con los capitales como recursos materiales e inmateriales que se presentan en diferentes tipos: el capital económico asociado a la posibilidad de adquirir bienes y servicios, los cuales determinan la estratificación socioeconómica que enmarcan estilos de vida. “El capital económico es directamente e inmediatamente convertible en dinero y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (Bourdieu, 2000, p. 135).

El capital cultural se relaciona con las formas de conocimiento, educación, habilidades y ventajas que tiene una persona y que le dan *status* dentro de la sociedad. Se presenta en tres formas o estados: el

[80] Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2003) plantean los términos herederos y primera generación para referirse a dos tipos de agentes que tienden a la lucha de posiciones en el sistema educativo. También, vale mencionar que existe la categoría reproductores, como aquellos sujetos que, aún culminando la educación básica y media, no lograron acceder a la educación superior.

incorporado está ligado al cuerpo, de tal forma que es parte integrante de la persona; este se relaciona con la forma de hablar, los conocimientos, habilidades y competencias de las cuales dispone. El capital incorporado se adquiere por las posibilidades intrínsecas de la familia y extrínsecas del contexto social. Así, "el capital cultural corporeizado queda determinado para siempre por las circunstancias de su primera adquisición" (Bourdieu,2000, p. 141).

La segunda forma es el institucionalizado; este es materialmente transferible y corresponde a objetos tales como pinturas, libros, esculturas, instrumentos, que son proveedores del conocimiento. El capital institucionalizado está representado en los títulos o certificados que acreditan el dominio de ciertos conocimientos, competencias y habilidades.

El capital social "está constituido por la totalidad de los recursos potenciales actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimientos y reconocimientos mutuos" (Bourdieu,2000, p. 148). Este capital se evidencia en la pertenencia a grupos, redes de relaciones de apoyo y contención, que encauzan y posibilitan determinadas acciones dentro del campo social. Este tipo de capital genera relaciones de poder y conflictos: son los amigos, las relaciones, los conocidos, son los agentes que se pueden movilizar en un momento dado. No son personas exactamente, sino recursos, es relacional, es prestigio que depende de las circunstancias y los momentos.

El capital simbólico es la forma que revisten las diferentes especies de capital, cuando son percibidas y reconocidas como legítimas. En este sentido,

> el capital simbólico –otro nombre de distinción- no es sino el capital de cualquier especie cuando es percibido por un agente dotado de categorías de percepción que proviene de la incorporación de la estructura de su distribución, es decir, cuando es conocido y reconocido como natural (…) en la lucha por la imposición de la visión legitima del mundo social, una lucha en que la propia ciencia se ve inevitablemente comprometida, los agentes poseen un poder proporcional a su capital simbólico, es decir, el reconocimiento que reciben de un grupo social. (Bourdieu, 1990, pp. 214-215)

El capital militante se refiere al hecho de poseer el dominio práctico de una serie de habilidades y técnicas para hablar en público, dirigir un grupo y organizar manifestaciones. Al igual que el capital cultural, se puede manifestar en tres formas: el incorporado, o conjunto de disposiciones corporales, lingüísticas e intelectuales; el objetivado corresponde a la cultura política materializada en libros, revistas, banderas, pancartas y personal organizado y disponible para ser movilizado; el institucionalizado se relaciona con los cargos que pueden ser ocupados a nivel local o nacional (Poupeau, 2007).

En el tercer apartado se hace referencia a la constitución de las subjetividades de los cuatro docentes. Finalmente, el cuarto apartado se centra en las perspectivas de EDH y memoria, así como en el posicionamiento de las prácticas de enseñanza en relación con las perspectivas teóricas, la posición política y las subjetividades de los docentes.

6.1. Trayectorias

De acuerdo con Lyotard, en la contemporaneidad pierde relevancia el metarrelato y se posesiona el accionar de los sujetos individuales; gracias a ello, cobra importancia el método biográfico como eje central de las investigaciones en el campo de las ciencias humanas y sociales. Como ya se ha planteado, el método biográfico incluye las autobiografías, las biografías, los relatos de vida, las historias de vida y las trayectorias. Estas posibilidades de trabajo comportan, desde luego, sus especificidades, así como ventajas y desventajas en lo que respecta a su uso en la investigación social de tipo cualitativo.

El presente estudio ha optado por la elaboración de trayectorias como la forma idónea para acercarse a las subjetividades y prácticas de los docentes que participaron en el ejercicio investigativo; en ese sentido, en primer lugar, se presentan algunas características relevantes de esta modalidad; en segundo lugar, se expone la construcción de las trayectorias profesionales de los docentes.

El término trayectoria es polisémico y proviene del francés (*trajectorie*); ha sido empleado en distintos campos y disciplinas del conocimiento, de ahí las diversas acepciones que tiene. En las ciencias sociales, especialmente en la sociología, es conocido por el uso que de él hacen Jean Claude Passeron y Pierre Bourdieu, para oponerlo a la autobiografía, recurso que consideran poco apropiado cuando se trata de comprender el accionar de los agentes en los espacios y campos sociales. Para Bourdieu:

> Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre diferentes estaciones. (1977, p. 82)

Por su parte, Passeron (1989) también plantea inconformidades con respecto al uso de las biografías y las historias de vida en el análisis social, por considerar que, al centrarse en el curso de la vida de los sujetos, no posibilitan el conocimiento de los contextos, pues dejan de lado las relaciones que ocurren en el espacio social. Al respecto, señala que “las existencias objetivas de las clases tienen propiedades y una historia que no se reduce a los individuos que circulan entre ellas, al curso de una generación o de una generación a la otra” (p. 21).

Esta idea llevó a Bourdieu a plantear la noción de trayectoria en términos de la "serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente[81] (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (Bourdieu, 1977, p.82). Entre tanto, Passeron, aunque consideró pertinente el uso de trayectorias, reconoce que sus trabajos se centran en análisis de flujos.

Dávila y Ghiardo (2005) consideran que la importancia del concepto de trayectoria radica en que:

> Se ubica en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos. Para el análisis de trayectorias, no importa la secuencia que forman las sucesivas fases de generación de nuevos individuos adultos, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen –en el doble sentido de 'ser producto de' y 'producir'– esos cambios de condición. (p. 118)

En este sentido, la trayectoria va más allá de una simple sucesión de hechos vividos por los sujetos, pues al tener en cuenta las distintas posiciones y disposiciones dentro del espacio social, permite identificar las transiciones específicas ocurridas en la vida del sujeto, al tiempo que lo ubica contextualmente. Otro aspecto importante es que la trayectoria se puede suscribir a algunas etapas de la existencia de los sujetos; en ese orden de ideas, no es necesario abarcar todo el recorrido vital, debido a que la importancia está puesta en "el pasaje de un espacio de socialización al otro en virtud de la temática estudiada. El análisis de las trayectorias de los sujetos nos permite entender los diferentes tipos de desplazamientos desde geográficos, hasta profesionales, escolares y/o políticos" (Thompson, 1980, citado por Longa, 2010, p. 11). En el presente estudio, las trayectorias elaboradas se han concentrado en el ámbito de lo profesional.

Teniendo en cuenta que la elaboración de una trayectoria incluye los relatos biográficos y las posiciones que el sujeto ocupa en el espacio social, se hace perentorio articular lo que Dubar (2002) denomina la "trayectoria subjetiva", que se expresa en los relatos biográficos -que remiten a un mundo social vivido- con la trayectoria "objetiva", que corresponde al conjunto de posiciones sociales ocupadas por el sujeto en determinados momentos de la vida. En este proceso es necesario tener en cuenta dos ejes: el eje sincrónico, ligado al contexto de acción y a la definición de la situación en un contexto marcado

[81] Bourdieu usa el término agente en lugar de actor o individuo; considera que "los agentes y grupos de agentes se definen entonces por sus posiciones relativas en ese espacio. Cada uno de ellos está acantonado en una posición o una clase precisa de posiciones vecinas (es decir, en una región determinada del espacio) y, aun cuando fuera posible hacerlo mentalmente, no se pueden ocupar en la realidad dos regiones opuestas del espacio" (Bourdieu, 1990, p.205). Los agentes son los protagonistas que le dan dinámica al campo, ya que estos están dotados de un habitus que los dispone a jugar el juego.

culturalmente, i. e., “trayectoria objetiva”; y el eje diacrónico, vinculado a la trayectoria “subjetiva” o “trayectoria vivida”, es decir, a la vivencia personal.

Al respecto, Gutiérrez (1994) considera que es necesario tener en cuenta los dos ejes, pues al plantear el sistema de relaciones solo en una dirección sincrónica, sin tener en cuenta la historia del sistema en términos de estructuración y reestructuración de las posiciones y la historia incorporada en forma de habitus, se pierde la posibilidad de explicar qué hace que dos agentes ocupen iguales posiciones en un sistema de relaciones y, aun así, actúen de manera diferente.

De acuerdo con lo anterior, la reconstrucción de las trayectorias individuales se ha realizado con base en una perspectiva ideológica y política de los agentes, abordando la influencia de los distintos acontecimientos nacionales que han determinado su accionar como activistas y educadores en DD.HH. Para ello, se ha indagado el lugar de los distintos capitales, agrupados en lo que denominaremos capitales vitales (capital de origen, capital social, capital económico), capital cultural, capital simbólico, capital político y capital militante, y su relación con las posiciones de los agentes. El tipo de trayectoria que se ha elaborado ha sido la profesional, como se anotó líneas atrás.

El capital político y militante ocupa un lugar destacado en dos de las cuatro trayectorias construidas, puesto que Natalia y Cristóbal son militantes y activistas: Natalia es miembro activo de la Asociación Distrital de Educadores de Bogotá (ADE) y Cristóbal es miembro activo y comprometido con el Partido Demócrata Cristiano de Chile.

Algunos de los aspectos que se han considerado para la elaboración de las trayectorias corresponden a:

- Trayectoria profesional: participación en redes, trabajo comunitario-social, grupos de estudios, reconocimiento y lugar que ocupa dentro de la institución y la comunidad próxima, prácticas docentes.
- Acenso político: esto es, si tiene nexos o acciona como líder político en sindicatos, juntas locales, o es líder comunitario.
- Acontecimientos colectivos e individuales: ¿qué acontecimientos y coyunturas internacionales, nacionales, locales han marcado y transformado su vida y sus posiciones?
- Capital de origen: referido a la familia (nivel de educación formal de padre, madre, hermanos, lugar que ocupa en la familia, formación y militancia).
- Capital de llegada: su posición en el campo laboral, la pertenencia a organizaciones, y cómo se resume su acción política.

Debido a que existe un marcado interés por indagar el lugar que ocupan los asuntos de memoria e historia reciente, fue relevante analizar cómo los capitales mencionados aportan a la configuración de las subjetividades políticas, que caracterizan al docente como sujeto político; en ese sentido se abordaron dos elementos:la identidad y la memoria.

La identidad se asume desde los planteamientos de Ruiz y Prada (2019). Estos autores consideran que la identidad posibilita la configuración de anhelos, intereses, proyectos de vida; es decir que está atravesada por elementos de orden cultural y social, lo cual permite expresar la idea de ciudadanía.

El otro elemento de la subjetividad corresponde a la memoria. Esta permite traer al presente los recuerdos tejidos con otros, es decir, la memoria en su dimensión social y política; es esa memoria la que posibilita posicionar al sujeto (maestro) a partir de lo que narra con otros, esto es, cómo se narra.

6.2. Posiciones de origen: los capitales adquiridos y acumulados por los padres

Las trayectorias de los docentes participantes tienen como punto de partida el volumen y la estructura de los capitales con que cuentan en el momento del nacimiento. En este sentido, el inicio de la trayectoria, la familia, es un factor determinante. De ella dependen las condiciones materiales y culturales que determinan la existencia; de esta forma, "la posición de origen dispone las cartas para jugar el juego, determina el lugar y la «fuerza» con que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser" (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005, p. 80).

6.2.1. Conformación familiar

De los cuatro docentes, tres de ellos nacieron y crecieron en una familia nuclear, conformada por padre, madre y hermanos: "Yo nací en la región de Valparaíso la quinta región en una familia de clase media más bien baja, mi papá trabajador en una fábrica, mi mamá dueña de casa, tengo una hermana" (Ximena, noviembre 13 de 2018). "Yo tengo un núcleo familiar muy numeroso somos cinco hermanos todos mayores y yo soy el menor de la familia". (Cristóbal, noviembre 13 de 2018). "Mi familia se conforma por mi padre, mi madre y un hermano, con él he vivido casi toda mi vida, hemos estado conectados todo el tiempo" (Natalia, agosto 18 de 2020).

Wilson Muñoz nació en una familia monoparental conformada por la madre y un hermano. Las familias en donde la madre es la cabeza de hogar y asume todas las responsabilidades, tanto económicas como de crianza, generalmente atraviesan por situaciones complicadas en las cuales reciben apoyo familiar para el cuidado y sostenimiento de los hijos: "Si bien nací aquí en Bogotá, mi mamá no tenía como sostenerme, entonces me llevó a la finca donde ella nació y creció con sus hermanos de la familia Galindo, el abuelo

Deogracias Galindo López y mi abuela María del Tránsito Ruiz me sostuvieron a mí" (Wilson, marzo 15 de 2019).

En lo que respecta a la ocupación de los padres, dos de ellos se desempeñaban como trabajadores rasos, mientras que uno tenía un trabajo que implicaba formación específica: "mi papá es trabajador en una fábrica" (Ximena); "mi papá es conductor" (Natalia); "mi papá es ex árbitro profesional de fútbol" (Cristóbal). Las madres tenían una mayor formación educativa que les permitió ocupar trabajos más calificados; así, en tres casos contaban con formación técnica, aspecto que influyó, de gran manera, por lo menos en dos casos, para que sus hijos cumplieran con las labores escolares y lograran culminar estudios secundarios y profesionales:

> "Mi mamá era urbana había nacido en la ciudad, en Valparaíso; había estudiado contabilidad en el colegio técnico, había trabajado mucho tiempo ayudando a un hermano, colaborando a un hermano que tenía una tienda que era muy reconocida en la ciudad de Valparaíso. Le asesoraba la parte contable, entonces, diría que la persona que tenía mayor preocupación por el tema del estudio y valoración que eso implica por el estudio era mi mamá. Suele ser que las mujeres más preparadas comprometen más a los hijos en la cosa del estudio" (Ximena).

"Mi madre había sido auxiliar contable del SENA y siempre estuvo en la contabilidad, pisó las puertas de la universidad, pero no pudo terminar pues ella estaba sola, mi papá nunca más nos volvió a ayudar". Las carencias económicas no fueron impedimento para que la madre inculcara el gusto por el estudio y la lectura particularmente. (Wilson).

> "Otra cosa maravillosa es que nosotros no teníamos televisor y me acuerdo, tenía como 8 años, mi mamá hizo una suscripción, ella tuvo un mejor trabajo la nombraron en Diners Club y tenía acceso a la revista Diners y en la revista había una suscripción de Plaza & Janes y ella nos llevaba cuentos, libros, decía estos chinos toca es que lean, no había TV entonces lean. Esa fue otra gran enseñanza y todo iba bien hasta que leí a Robín Hood, yo leía a Charles Dickens con 8 años leí a Moby Dick, la cabaña del Tío Tom, el Lazarillo de Tormes, y al mismo tiempo nos compraba los libritos de Ariel que eran animados ¿no sé si los recuerdes?, venía texto y cada 4 o 5 páginas dibujitos, Julio Verne eso era una cosa maravillosa" (Wilson).

Para Natalia, también la mamá se constituyó en un importante soporte en su interés por estudiar y salir adelante:

> "Mi mamá siempre me ha impulsado a estudiar y siempre me ha apoyado, creo que esa ha sido una de las ventajas que yo he tenido en la vida para no desviar el camino: el gusto por leer, por estudiar,

por aprender; y ella siempre ha estado, siempre apoyándome. Yo le digo voy a estudiar y ella siempre está ahí apoyándome".

La referencia a la madre y al padre de manera separada, refleja el papel que cada uno juega en la constitución de la subjetividad y en la toma de posición, ya sea por la presencia física y el acompañamiento o por la ausencia:

"Mi papá yo te diría que en mi etapa de niñez más bien él se mantuvo al margen, como los hombres latinoamericanos, preocupado sí, de la mantención de, o sea, que tuviéramos todo" (Ximena). "Hubo una época en que yo no entendía la relación con mi papá, él a veces iba a la casa, yo estaba muy pequeño, pero nunca fue una figura paterna para mí, esa figura estuvo siempre en mi abuelo" (Wilson). "Mi papá me enseñó, pero como en caso contrario, es que como yo he sido siempre un poco terca y cuando me dicen no, entonces yo hago lo contrario, para él era muy difícil pensar que uno podría ir a la universidad, pensaba que cuando saliera tenía que trabajar, ya me tenía trabajo cuando salí del colegio, y no veía que uno pudiera estudiar. Él pensaba como un día me lo dijo que el estudio era para un sector de la gente que tenía plata, que yo no podía estudiar, eso también me motivó para demostrar que no era así, que sí se podía" (Natalia).

En la mayoría de los casos, las madres son quienes asumen un rol activo en el cuidado y, sobre todo, en la educación de los hijos, por lo cual se constituyen en referente y apoyo para llevar a cabo los estudios, ya sea mediante el apoyo económico o a través del fortalecimiento de la idea de que el estudio se convierte en factor de ascenso social. No obstante, también algunos padres impulsan el avance intelectual de los hijos: "Mi papá es muy lector eso sí que sí, ahí también hay un vínculo, me regalaba cómics y me regalaba Asterix y Tintín; esos eran mis cómics muy históricos y después empecé a avanzar" (Cristóbal). Y la mamá se retrotrae de esa labor: "o sea, mi mamá en una burbuja más bien, en una burbuja de la élite" (Cristóbal).

Si bien es cierto que en las familias son los padres las principales figuras de ejemplo y se constituyen en puente clave, tanto para la socialización como para el avance en la trayectoria vital hacia la toma de posiciones distintas que permitan el desvió de esta trayectoria para tener mejores condiciones en el ámbito cultural, económico y social, existen otras personas, familiares o amigos, que ocupan un lugar destacado en la continuidad de los procesos educativos.

Ximena siempre tuvo presente la idea de estudiar porque en la familia de su mamá existía dicha idea, ya que había dos profesoras, lo cual se constituyó en un ejemplo a seguir; sin embargo, fue su tía Esmeralda, la EME, quien más influencia ejerció en la idea de realizar estudios universitarios:

"La tía EME fue clave para mí; ella trabajaba en un colegio como en un cargo administrativo, pero ella quiso ser profesora, ella muy entretenida, muy cariñosa te escuchaba, te leía, te veía, cuando yo estaba en la universidad yo vivía en Quilpué que es una zona distante, no sé, unos 40 km de Valparaíso y entonces yo me alojaba en su casa, porque estaba muy cerca de la ciudad universitaria y ahí compartíamos mucho".

Para Natalia fue clave la orientación y ayuda económica de su tío:

"Un tío muy valioso muy importante porque siempre ha estado apoyando, ahí, viendo que nosotros estuviéramos estudiando, siempre ayudando. Creo que fue la primera persona de la familia que nos dio ejemplo de superación a través del estudio y él ahí siempre apoyando con el tema del formulario de ingreso a la universidad. (…) mi tío me regaló los formularios para presentarme a la Universidad Nacional y a la Universidad Distrital".

En lo que respecta a los capitales heredados o capitales de partida de los docentes participantes son bastante escasos en términos económicos, por lo menos en tres de los casos abordados: Ximena, Natalia y Wilson manifiestan que sus familias provienen de estratos socioeconómicos bajos, con algunas dificultades económicas, pero no se ubican en márgenes de pobreza:

"Mi papá y mi mamá pertenecían a una clase baja, media baja, porque igual hay una distinción en términos de recursos económicos, claro limitados, pero tampoco te podría decir que pase algún tipo de necesidad. (…) en mi casa, como te digo, ¡no era una casa que pase necesidades o en alguna vez pase hambre o nunca me dieron un regalo de navidad, no!" (Ximena).

Wilson también expresa, a través de sus relatos, las carencias de tipo económico de la siguiente manera:

"Con mucho esfuerzo mi mamá compra un apartamento, en esa época existía el Instituto de Crédito Territorial, entonces se metió en un plan de vivienda porque la pagadera de arriendo nos tenía locos y la trasteadera, entonces del barrio Nariño nos trasladamos a un apartamentico que nos entregan en la unidad residencial La Primavera Av. Sexta 38- 55 bloque C 105 cerca de San Andresito. El apartamento nos lo entregan en obra negra. (…) yo me acuerdo que las necesidades nuestras eran muchas, pero eso nos forjó. En esa época mi mamá trabajaba en una empresa que se llamaba manufacturas Águila cuando nos entregaron el apartamento y me acuerdo que teníamos solamente una mesita de madera y teníamos solo cuatro sillas y las camitas, en ese entonces a los trabajadores se los pagaban en unas bolsas amarillas pequeñas y por fuera de la bolsa estaba la liquidación del salario básico tanto, horas extras tanto, comisiones tanto, préstamo tanto, yo tengo guardada una de esas bolsas del salario de mi mami, mi mami hacia puchitos de plata una cosa muy exacta,

entonces decía esto es la cuota del apartamento, esto es lo del colegio, esto es lo del mercado y nos lo gastábamos y mirábamos cuanto queda y recuerdo mucho que con la plata que quedaba nos íbamos los tres desde ahí caminando hasta el Cali Mío que quedaba en Paloquemao (…) yo decía necesito conseguir dinero pero trabajando".

La familia de Natalia también pasaba por apuros económicos al ser el padre el único proveedor de la familia y desempeñar una labor poco calificada, esto llevó a Natalia a vincularse al ámbito laboral desde muy temprana edad y a establecer relación con distintos grupos religiosos del barrio para tratar de obtener beneficios como poder emplearse. Cristóbal sí inicia su trayectoria vital con capital económico voluminoso: "somos una familia del barrio alto de Santiago".

El capital cultural también es escaso en el mayor de los casos, ninguno de los padres ni madres logró llegar a la educación superior de tipo profesional: dos padres se desempeñaron como obreros, solo uno logra completar el ciclo de educación media. En cuanto a las madres, se aprecia un mayor nivel cultural, aporta mayor volumen de capital cultural objetivado, al ostentar títulos de educación técnica en Contabilidad y Enfermería.

El capital social y simbólico es exiguo, no se reporta pertenencia a clubes, redes o grupos políticos o culturales. Cristóbal y Ximena recibieron de sus padres un mayor volumen de capital social, pues en el primer caso el padre fue árbitro profesional de fútbol y pertenecer a la clase alta pudo haber tenido más conexiones y vínculos sociales. En el caso de Ximena, la madre se vinculó a grupos religiosos de tipo cristiano y tuvo una mayor interacción social, al respecto destaca el vínculo con una monja irlandesa y un sacerdote español, lo cual le amplió un poco la perspectiva de mundo:

"Mi mamá era una tipa independiente medio hippie, se casó también más vieja para la época, me tuvo a mí a los 38 años en el 65 o sea cuando las mujeres a los 38 ya estaban casadas con muchos hijos y con un tipo doce años menos que ella; entonces también mi mamá tampoco no era la típica dueña de casa que yo veía las mamás de mis compañeras; mi mamá le gustaba, y después que pasó que ella encontró satisfacción a todos sus anhelos independentistas lamentablemente en una secta que son los testigos de Jehová. Mi mamá era de una familia grande con hermanos músicos, pero con un abuelo muy estricto.

Tanto mi mamá como mi papá participaban activamente de lo que en ese momento era el tejido social, o sea mi papá estaba en un sindicato en su trabajo y mi mamá participaba en la iglesia como catequista, eh, mi mamá es una mujer era muy independiente de pensamiento y muy de querer hacer cosas fuera, entonces yo creo volcó todo ese interés en el trabajo pastoral, pero

> coincidentemente eso, había un sacerdote español y una monja irlandesa había mucha conversación, iba gente a mi casa, pero eso con el golpe en el 73, eh, se acabó de pronto. Yo era chica entonces tengo recuerdos de antes como todo conversación, todo diálogo, todo participación, fiestas ahí en el barrio, fiestas familiares" (Ximena, noviembre 13 de 2018).

Lo anterior permite tener claridad a cerca de los capitales de origen con que arranca la trayectoria de cada uno de los docentes participantes; estos capitales serán transformados y aumentados en otras etapas de sus vidas, lo cual les permite cambiar de posición, logrando así realizar giros en la trayectoria. En definitiva, los capitales de arranque son aquellos que los padres les proporcionan, en este sentido, es relevante tener en cuenta que:

> La familia juega un rol determinante en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no sólo biológica, sino social, es decir, en la reproducción de la estructura del espacio y de las relaciones sociales. Es uno de los lugares por excelencia de acumulación del capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las generaciones: ella salvaguarda su unidad por y para la transmisión, a fin de poder transmitir, y porque ella es en tanto que transmite. Ella es el "sujeto" principal de las estrategias de reproducción (Bourdieu. 1994, párr. 14).

6.2.2. Primer desvío de la trayectoria: primera generación académica

La primera generación académica se refiere a los agentes que inician y culminan procesos de educación superior, aun cuando sus padres no accedieron a este tipo de formación. Ximena, Cristóbal, Wilson y Natalia desviaron las trayectorias constituidas por las familias. En los casos de Wilson y Natalia, sus padres fueron afectados por la situación de violencia del país y debieron migrar a la ciudad, en donde no lograron completar sus ciclos educativos y se constituyeron en reproductores de las prácticas de sus padres.

La madre de Wilson no contó con el apoyo en la ciudad, por lo cual, aunque ingresó a la universidad, no se pudo mantener: "Mi mamita, estudio auxiliar de contabilidad en el SENA, pisó las puertas de la universidad, pero no pudo terminar pues ella estaba sola". Las situaciones de violencia generan fenómenos de desplazamiento de las áreas rurales a los centros urbanos, conformando cinturones de miseria, en donde las problemáticas son fuertes, pues se reproducen situaciones de violencia, empobrecimiento de los migrantes y embarazos en adolescentes, lo cual afecta los procesos de escolarización de los niños y jóvenes, "mi mamá cuando me tuvo a mí era muy joven estaba muy joven". Esa fue una de las razones por la cual su ciclo de escolaridad queda inconcluso.

A pesar de las dificultades, especialmente de tipo económico, hubo figuras importantes: en algunos casos, los propios padres, como ya se mencionó, o algunos otros familiares, sobre todo tíos que se

constituyen en figuras importantes que ayudan y motivan al logro del desvío de trayectoria. Esto lleva a que los agentes encuentren en la educación un camino importante para el ascenso social.

Es importante mencionar que, aunque todos consiguieron ingresar al sistema educativo, cada uno de ellos ocupó distintas posiciones en el campo. En este punto es clave tener en cuenta tres aspectos: el tipo de establecimiento educativo al que accedieron, el interés y gusto por el estudio y las motivaciones para optar por la formación académica enfocada a la docencia. Ximena y Natalia realizaron su educación primaria y secundaria en instituciones públicas, Cristóbal estudió en un colegio privado de corte religioso.

Ximena hace referencia a lo que implicaba estudiar en un liceo, que es una institución pública:

> "Mi colegio era colegio municipal, o sea, un colegio del estado; es un colegio público y tenía, los colegios cuando se munipalizaron le pusieron letras, era A39 o los liceos de secundaria eran A, los colegios básicos eran D, entonces, acá, se hace una broma, como Chile es muy clasista y decían tu estudiaste en el liceo A eres del sector bajo, o estudiaste en un liceo con número; la gente hace bromas sobre esto" (noviembre 13 de 2018).

También hace referencia a la baja calidad de la enseñanza de algunos de los liceos, por lo tanto, el volumen del capital cultural acumulado, producto del proceso educativo, era poco en relación con las instituciones privadas de corte religioso.

Cristóbal, egresado del colegio Sagrados Corazones de Manquehue, considera que la calidad educativa fue bastante buena: "Estudié en un colegio en el barrio alto de Vitacura en el Colegio Manquehue, y en ese colegio tuve una formación política, yo estuve en ese colegio en muchas cosas distintas aparte de las clases".

Wilson relata unas experiencias poco agradables en lo relacionado con la incursión en el ámbito escolar, donde se sintió víctima del maltrato y la violencia ejercida por parte de los docentes en varias oportunidades:

> "En el primer año de escolaridad una profesora nos hacía parar encima de los pupitres y nos hacía quitar la ropa para revisarnos si nos habían bañado, yo nunca me quise quitar la ropa, entonces fueron los primeros problemas en la escuela, eso va a marcar mucho mi vida después como maestro, la profesora nos pegaba, yo nunca me dejé pegar con la regla, ¡yo me escapaba de la escuela y decía yo no quiero ir allá!
>
> Recuerdo unos sacerdotes que te amenazaban. Él en alguna oportunidad trató de pegarme con un cinturón larguísimo que tenían desde la cintura hasta los pies, había un profesor Leonardo Rocha que con la cadena del pito nos pegaba en las piernas cuando no hacíamos un ejercicio bien; la

profesora Myriam te cogía de las patillas y te levantaba del piso y se quedaba con parte del pelito de los niños en las manos. Yo no me dejaba, entonces en mí se fue creando una resistencia contra todas esas formas autoritarias, pasaron muchas cosas, muchas, muchas, hasta que dije yo no quiero volver acá, pero había terminado 5 de primaria.

Estuve en un colegio que se llamaba José Celestino Mutis; un amigo de mi mamá me llevó allí, quedaba en la calle 100; eso me parecía tan lejos y la gente como tan irreal y como tan…, luego fui a estudiar en el Nicolás Esguerra, de allá me echaron y también del José Allamano y, finalmente, me gradué del Instituto Pedagógico Nacional".

El interés y el gusto por el estudio provino, en general, de la idea que tenían los padres en el sentido de que era necesario estudiar para lograr un mejor futuro. En las familias de clase alta, como la de Cristóbal, estudiar hace parte del ciclo natural de crecimiento y formación de los niños, por esto considera que su experiencia en la escuela fue gratificante:

"Siempre fui fanático de la historia, mucho, desde el primer momento, Ximena fue una de las primeras profesoras por las cuales me empezó a gustar la historia, y uno queda marcado y por ahí siempre me llamó la atención, tengo los recuerdos de chico, mi papá es muy lector eso sí que sí, ahí también hay un vínculo" (noviembre 13 de 2018).

Una decisión importante en la vida, que marca la trayectoria del sujeto, es el campo de formación universitaria por la cual se opta; en ello, existen motivaciones relacionadas con el gusto personal, la influencia de algún maestro, de los padres, hermanos, tíos, etc. En algunos casos no existe plena conciencia de lo que implica y se toma la decisión sin mucho nivel de conciencia. Ximena se relata como una heredera de la profesión: "Había muchas personas familiares y conocidas que eran profesores, entones, de alguna manera, desde muy chica surge la inquietud por este trabajo, por esta profesión". En lo referente al campo en el cual profundizar, recibe una fuerte influencia de los miembros de un grupo juvenil al cual pertenecía. Para Ximena era un ideal ingresar a la universidad, su máxima aspiración era ser universitaria:

"La idea del universitario pa´ mí era una idea aspiracional, o sea, yo quería ser así, que estudiaban distintas carreras. Me llamaba la atención la información que manejaban, me llamaba la atención la independencia, eh, porque además parecía ser, no tengo la convicción, pero como que nadie dependía de sus papás, como que nadie dependía de nadie, no pedían permiso porque eran grandes. Siempre me interesó el área de las humanidades, entonces entré a estudiar historia en la Universidad Católica de Valparaíso; yo entré a la universidad a estudiar historia, pero sin mucho, solo por un tema así de afinidad con la asignatura, pero sin tener mucha claridad respecto de la

disciplina, de lo que implicaba el trabajo de las ciencias sociales de lo que estaba pasando tampoco en el país".

Wilson fue impulsado por la madre para ingresar a la universidad, sin embargo, su primer vínculo no fue con las humanidades, sino con el mercadeo y la publicidad, porque la madre no estaba de acuerdo con que fuera profesor: "Yo estaba en el IPN, yo era normalista. Sin embargo, mi mamá no quería que fuera profesor, ella consiguió la plata y me obligó a estudiar en la Jorge Tadeo Lozano, a estudiar mercadeo y publicidad".

Posteriormente, un poco por el azar, se matricula en la licenciatura de Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional:

> "Entonces, había una clase de derecho comercial con la maestra Nancy, me acordaré de ella toda la vida. Nancy era abogada y auxiliar de un magistrado de la corte y teníamos una clase en derecho y nos hicieron un grupo de exposición, mi tema era el Frente Nacional, y yo sabía del Frente Nacional había leído de eso, entonces, qué carajo, hice la exposición, era a las 7 de la mañana hasta las 9 el sábado, y yo era el primero en exponer. Hice carteleras en cartulina con recortes y a mí me parecía encantador y había grabado una historia de los bandoleros en un casette y la llevé, y empecé la exposición a contar lo del Frente Nacional, la violencia liberal conservadora, les conté la historia de mi abuelo, parte de mi historia, de mis primos, puse el casette y la maestra ahí sentada (…) y se para la maestra Nancy y dijo: Wilson yo he estudiado harto y esta es la mejor clase que me han dado del Frente Nacional, ¿usted que hace aquí, usted va a ser vendedor, usted va a ser publicista? ¡Usted lo que va a ser es profesor!, si quiere yo le ayudo" (marzo 19 de 2020).

Natalia fue motivada por su tío para continuar la formación en la educación superior, pero no tenía mucha claridad respecto a cómo funcionaba el sistema universitario y tampoco qué estudiar, sólo sabía que le gustaba el trabajo con la comunidad y que le gustaban los niños:

> "Yo sentía que el tema de trabajo social era lo mío, porque me gustaban mucho los niños, estar con ellos en el barrio; para mí era gratificante, pero yo me sentía muy perdida, realmente no sabía a dónde ir, cómo se averigua el tema del ingreso a la universidad; en cuanto a qué estudiar tampoco era claro pues también me gustaba la docencia en infancia y mi tío me regalo los formularios (…) la Universidad Distrital, no sabía qué quería estudiar, cuando fui a la Macarena y vi que estaban ofertando educación para la infancia, dije: eso es lo que quiero y aquí voy a estudiar. Me postulé, salí favorecida y ahí estuvo, inicié mi proceso de formación en educación" (agosto 18 de 2020).

Ximena manifiesta que el interés por la docencia estuvo presente siempre en su vida:

> “Ser profesora estaba para mí desde siempre y hoy día más que nunca siento que es la manera, la estrategia, la herramienta para cambiar lo que sea. (…) sentía que había una necesidad de formar a otros seres humanos, era la mera responsabilidad, tenía un valor ético inconmensurable que lo vengo a desarrollar con el tiempo” (13 de noviembre de 2018).

Cristóbal encontró el interés por la docencia cuando egresó del pregrado, al cual había llegado por el gusto hacia la historia como disciplina, pero al tener contacto con procesos de formación encontró su vocación como docente:

> “Pa mí, esa experiencia de trabajo en el Colegio Manquehue tuvo mucho valor en mi carrera profesional, infinito, o sea, aprendí muchísimo, muchísimo y también me fui sensibilizando porque seguí vinculado a la congregación de los Sagrados Corazones que seguía teniendo este rollo poblacional al lado de los que sufren, a pesar de estar en un lugar donde no se sufría mucho, pero iba así con mis estudiantes a esos otros lugares y eso me mantuvo conectado, después dije, sabes qué, quiero ser profesor en cualquier parte y entré a estudiar pedagogía, y empecé a mirar pa’ fuera. Obviamente pude ser profesor en Manquehue porque había estudiado ahí y empecé a mirar pa’ fuera, y empecé a estudiar pedagogía, fue muy valioso este espacio, como te dije, muy potente este lugar, pero hay que ir a otros lugares, cambiar el switch y siempre me interesó el servicio público, entonces dije bueno” (noviembre 13 de 2018).

El ingreso y la culminación de la formación en la educación superior, a nivel de pregrado y posgrado, representó un desvío en la trayectoria de todos y cada uno de los docentes participantes en el estudio; con ello, se produjo un ascenso social, un cambio de posición que necesariamente afecta el habitus. “Bourdieu muestra que el proceso de traslación impone a los habitus la necesidad de poder procesar esa experiencia y modificarse con ella, donde la experiencia práctica se presenta como algo distinto y contrario a los habitus que portaban los agentes” (Henríquez, 2014, p.63).

Esta transformación implica una serie de cambios tanto en la estructura como en el volumen de los capitales, lo cual supone una reflexión en torno a las prácticas y a la transformación cultural que impacta directamente en el habitus. De esta forma,

> al variar los capitales el habitus pierde sentido práctico dentro del campo: esperanzas subjetivas y probabilidades objetivas presentan una contradicción, con lo que las prácticas sociales se vuelven problemáticas para el agente obligándolo a modificar el sistema de disposiciones. (…) en este caso, los sistemas de disposiciones que se poseen son distintos a los sistemas de disposiciones que se

necesitan por efectos de las nuevas experiencias en la posición social, lo que hace que el habitus se vuelva en sí mismo reflexivo. (Henríquez, p. 63)

La formación profesional, necesariamente, trae como consecuencia un cambio en los capitales, en la posición[82] y la disposición[83], lo cual conlleva la adopción de otro estilo de vida distinto al de los padres. Lo que "supone y reclama la adopción de todo un complejo de prácticas y representaciones, tales como nuevas relaciones con los miembros de la familia, una nueva concepción de la educación de los niños; en síntesis, una nueva economía doméstica" (Bourdieu, 2006, p. 144).

Algunos sujetos son conscientes del desvío de trayectoria, al observarse en una posición distinta a la ocupada por los sujetos de su generación, su entorno barrial y el círculo de amigos de la infancia:

> "Me doy cuenta, tú no estás predeterminado para ser de un grupo social, cachay, porque yo todo lo que he logrado hacer, estar en este mismo lugar, o el liderazgo que he logrado en otras áreas, tú dices ¡chuta! Mira nació en ese barrio, en un sector bajo, de clase media baja, con un papá trabajador y una dueña de casa, o sea, podría claro, como vecinos que yo tengo, yo visito mi barrio ¡cierto! Y hay vecinos que son de mi edad y hoy día son abuelos – tú me dirás mírate tú misma- (risas), sobre todo las chiquillas sobre todo que yo las veo como que tuvieran 20 años más que yo, que se quedaron en esa realidad que no es mala, pero es otra" (noviembre 13 de 2018).

6.3. La Transformación de los capitales

Los capitales son recursos materiales e inmateriales que se acumulan, se producen, reproducen, transforman e, incluso, pueden desparecer. En este sentido, los agentes pueden acumular, heredar, multiplicar o perder formas y volumen de capitales, es a través de ellos que los agentes entran en el juego, en los distintos campos del espacio social[84] (Bourdieu, 2000). Los capitales abordados en este apartado

[82] El concepto de posición no hace referencia a algún lugar determinado que ocupe un agente en una organización, "estas posiciones son relativas e implican la puesta en marcha de un pensamiento relacional". "Una posición es el Lugar ocupado en cada campo o, mejor, lugar ocupado en cada campo, en relación con el capital especifico que allí está en juego" (Gutiérrez, 2005, p. 48). Dado su carácter relacional, cada posición se define en función de las demás relaciones que constituyen un campo especifico. Al realizar el análisis de un sistema de relaciones, se requiere tener en cuenta que las posiciones y las relaciones entre posiciones, en un momento histórico, es decir, hacer un análisis sincrónico y las definiciones y redefiniciones de posiciones en la trayectoria del campo, esto es, llevar a cabo un análisis diacrónico (Gutiérrez., 2005).

[83] La disposición hace referencia al habitus. Las disposiciones están ligadas en forma estrecha a la posición socialmente ocupada. "Las disposiciones no conducen de manera determinada a una acción determinada: sólo se revelan y se manifiestan en unas circunstancias apropiadas y en relación con una situación. (…) cada una de ellas puede manifestarse mediante prácticas diferentes, incluso opuestas, según la situación (Bourdieu, 1999, p. 97).

[84] Se puede así representar el mundo social bajo la forma de un espacio (con muchas dimensiones) construido bajo la base de principios de diferenciación o de distribución constituidas por el conjunto de las propiedades activas

son: capital cultural, capital social y capital militante, por ser los que se encuentran más presentes en los docentes participantes.

6.3.1. Capital cultural incorporado, institucionalizado y objetivado

El capital cultural, al estar relacionado con las formas de conocimiento, educación y las habilidades con las que cuenta un sujeto, es de gran relevancia en el rol de los docentes. Este capital, relativamente escaso en su posición de arranque de trayectoria, se fue ampliando y modificando a través del tiempo y a medida que los agentes ocupaban posiciones distintas en el espacio social.

A. Capital cultural incorporado: hecho cuerpo. A medida que los agentes avanzaban en las distintas etapas de escolarización, iban incorporando conocimientos de los distintos campos del saber y desarrollando habilidades de pensamiento que les permitieron convertirse en expertos en el campo de saber que eligieron para profundizar en la etapa de educación superior. Sin embargo, el aumento del volumen de capital cultural se constituyó en un reto, pues el capital cultural de origen era mínimo, a lo cual se sumaba la baja calidad de la educación recibida en el ciclo de primaria y secundaria.

Al respecto, Ximena se sentía un poco en desventaja cuando ingreso a la universidad, debido a la carencia de capital cultural incorporado: "Yo no había salido, ni siquiera conocía Santiago". Sentía que esta situación la limitaba, pues tenía un mundo muy reducido, además sentía que la educación básica y media no le daba las herramientas suficientes para iniciar un ciclo de mayor profundidad:

> "cuando yo llegué a la universidad, yo noté que no tenía las herramientas que otros compañeros, o sea, yo escuchaba hablar a compañeros que venían de colegios de sectores como este, por ejemplo, y yo me maravillaba, o sea, habían leído a no sé Kant y ¿ quién es ese señor?, ¡a quién le ha ganao! Hablaban con un lenguaje, se paraban con una propiedad, con una personalidad, no enfrentando pero dialogando con los profesores de igual a igual; para mí eso era una cuestión muy novedosa, pero además de hacerme sentir que yo no estaba en ese nivel, entonces empecé a sentirme más tímida, me retraje, me retraje en la universidad.
>
> Los textos de historia que eran complicados, o sea, en el fondo me di cuenta en la universidad no comprendo lo que leo, en términos de las ciencias sociales pasé un periodo difícil, leer los textos de historia era complicado, en el fondo me di cuenta no sé leer, me entiendes, no comprendo lo que leo, no tengo ni idea; siempre fui del 60% del 4 o del 5, nunca tuve las calificaciones altas, porque

dentro del universo social considerado, es decir, capaces de conferir a su detentador la fuerza, el poder en ese universo. Los agentes y los grupos de agentes son definidos de este modo por sus posiciones relativas en ese espacio. (Bourdieu, 1984, p. 28)

yo estaba en un nivel mucho más atrás por el contexto, cachay, por el contexto que me había tocado vivir" (noviembre 13 de 2018).

El ingreso a la universidad representa un importante cambio en todos los aspectos, especialmente en lo relacionado con la adquisición de capital cultural, lo cual influye en la subjetividad. En el caso de Wilson, el hecho de vincularse a la universidad le permitió incorporar capital cultural mediante nuevos aprendizajes:

> "Tanto historia como geografía eran encantadoras ambas, además tuve una maestra Gloria Ramírez a ella le encantaba caminar y me llevaba a todo, la clase de cartografía era maravillosa con un profe, ya me acuerdo el nombre, ese profe dijo a este le gusta y me llevaba a los páramos, y me dijo ¿usted quiere ser monitor de mi materia? Nos pagaban una cosa chiquita, pero nos pagaban, entonces yo le dije claro profe, yo le organizo las guías, no hay lío. Me gustaban los mapas, las curvas de nivel, yo había aprendido a hacer isobaras e isoyetas, isotermas; era encantador. Ese profesor tenía una agencia de viajes, era el profe Contreras, Gustavo Contreras, era del Tolima, era tolimense; era socio de Punto Amazónico en Galerías, me dijo Wilson acompáñeme y yo le enseño y me llevó con un grupo a Villa de Leyva y yo pegado a él, a mí me encantó Villa de Leyva y me dio trabajo en Punto Amazónico y yo me iba con él y con los grupos a trabajar los fines de semana, también a los páramos Chingaza, Guacheneque, Chisacá, entonces los viajes, el territorio me van a marcar mi vida en la universidad que creo me fue bien" (marzo 15 de 2019).

La lectura se constituye en una actividad que aumenta el volumen del capital cultural incorporado a los agentes: "Siempre he sido buen lector, en mi vida está la historia de haber tenido la posibilidad de leer y en la universidad tuve que leer infinito, en mi vida no he leído tanto como en esos cuatro años" (Cristóbal, noviembre 13 de 2018).

Además de la lectura, la asistencia a actividades artísticas y políticas amplía el capital cultural: "Realmente me gusta asistir a actividades de tipo cultural, varían las actividades culturales, muy de salir los fines de semana voy a teatro harto, también por el mismo partido mucha actividad partidaria, o sea, reuniones concentraciones, conmemoraciones" (Cristóbal, noviembre 13 de 2018). "Me encanta la lectura, me gusta ir a las librerías, me gusta mirarlos, me gusta olerlos, leer sus portadas, me gusta mirarlos, me gusta mucho leer, estoy leyendo mucho de VESS, pero para distraerme me gusta leer otras cosas" (Ximena, noviembre 13 de 2018).

B. Capital cultural institucionalizado: formación certificada. El capital cultural es incorporado a través de diferentes medios como son las experiencias y vivencias cotidianas; también gracias a la formación

autodidacta o informal, mediante la realización de seminarios, diplomados, la asistencia a conferencias, eventos que brindan la posibilidad de acrecentar el capital; pero es la educación formal la que permite la acreditación mediante certificados, diplomas y títulos que son (formalmente) independientes de la persona, de su portador. "El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado" (Bourdieu, 2000, p. 146).

Los docentes participantes en el estudio han acumulado un considerable volumen de capital institucionalizado, por cuanto, además del pregrado, cuentan con especializaciones y maestría. Ximena es licenciada en Historia de la Universidad Católica de Valparaíso y Magíster en Educación de la Universidad Alberto Hurtado; Cristóbal es Licenciado en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago y Diplomado de pedagogía de enseñanza de la historia, la geografía y formación ciudadana de la Universidad Alberto Hurtado.

Wilson es Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia; Natalia es Licenciada en Educación para la Infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en Legislación Educativa de la Universidad Autónoma de Colombia y Magíster en Educación con Énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Externado de Colombia.

La acumulación de capital cultural puede, a su vez, impactar en la acumulación de otros capitales como el económico, pues se entiende que el hecho de lograr formación titulada en el campo de la docencia conlleva un aumento del capital económico, al brindar la posibilidad de ubicarse en distintos niveles de la educación o ascender en los escaños del escalafón docente y, de esta manera, obtener mejor remuneración salarial.

Este capital cultural institucionalizado también se ve representado en el capital social y el simbólico, al lograr cierto nivel de reconocimiento y prestigio en los entornos cercanos. Los títulos son la representación de la formalización y acreditación del capital cultural incorporado y objetivado, se constituyen en un abanico de cartas que le permiten al agente participar en el juego y en la lucha por la acumulación y transformación de capitales en el espacio social (Bourdieu, 2000).

C. Capital cultural objetivado: libros, cuadros, instrumentos.

El capital cultural objetivado posee una serie de propiedades que sólo son determinables en relación con el capital cultural incorporado o interiorizado. Así, "el capital cultural es materialmente transferible de su soporte físico (por ejemplo, escritos, pinturas, monumentos, instrumentos, etc.) "(Bourdieu, 2000, p. 144). Lograr este capital supone algún tipo de inversión del capital económico y se encuentra

estrechamente en relación con el capital cultural incorporado, pues es el gusto por la lectura, por el arte, por la música, el que lleva al agente a la adquisición de estos objetos. Sólo quien tiene la capacidad, el conocimiento y el gusto para comprender y valorar estos bienes los adquiere (Bourdieu, 2000).

En el proceso de formación académica de cada uno de los docentes, sin duda, debieron acceder a la adquisición de material bibliográfico de interés individual; no solamente para saciar el gusto por la lectura recreativa, también se adquieren libros como elementos fundamentales de apoyo para adelantar la labor docente. No obstante, no se halló ninguna mención específica sobre este aspecto.

6.3.2. Capital social: red de contactos

El capital social hace alusión a la pertenencia a uno o varios grupos o colectivos, es decir, la "posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo" (Bourdieu, 2000, p. 148). Dentro de esta categoría de capital se ubican los amigos, los vecinos, los grupos y asociaciones de distinta índole que establecen relaciones en red y que se direccionan hacia intereses específicos.

El volumen de este capital depende de la expansión de la red, por lo tanto, en cuanto más vínculos tenga un agente con grupos de distinta índole, mayor será la acumulación de capital social. De esta forma, si se tienen dos personas con exactamente la misma cantidad de capital cultural y económico, la que cuente con el capital social más amplio tiene una posición más ventajosa, dado que se puede aprovechar de su efecto multiplicativo.

Algunos de los docentes tienen una amplia red de relaciones sociales que se han mantenido o renovado en cada una de las etapas de su vida y que se constituyen en importante soporte para la consolidación de su subjetividad y la toma de posición dentro del espacio social. Es común encontrar la relación con grupos juveniles, grupos políticos y grupos religiosos.

Los sujetos, como seres sociables por naturaleza, establecen vínculos con grupos en las distintas etapas de la vida, los cuales aportan a aumentar el volumen del capital social. Dependiendo de la posición en que se encuentre el agente, establece relaciones que pueden ser duraderas o pasajeras. Ximena se refiere, así, al vínculo con distintos grupos a lo largo de su vida:

> "Recuerdo, eh, compañeros del colegio, dos compañeros del colegio, pero que eran personas con quien la pasábamos muy bien, con quien nos divertíamos, con las que conversábamos bien, pero las dejé de ver. Con Gabriel nos reíamos la pasábamos muy bien, nos divertíamos mucho" (noviembre 13 de 2018).

A medida que cambia la posición de los agentes, la pertenencia a grupos también cambia y adquiere distintas connotaciones, por ejemplo, realizar actividades culturales (ir al cine, al teatro, hacer deportes, tertulias, etc.) o adelantar actividades políticas (participar en marchas, paros, manifestaciones):

> "Tenía grupo de estudio con Isabel y Roberto desde los primeros años, con Graciela fue después. Además, conocí personas de otros lugares de Chile, yo no había salido, ni siquiera conocía Santiago, conocí gente de Arica, de Antofagasta, personas de Punta Arenas. (…) fue empezar a entusiasmarte que había otras posibilidades de mirar, como de abrir los ojos, personas más delante. Bueno, de este grupo que yo tenía, este grupo juvenil que se llamaba, también hubo personas que me marcaron: una mujer, dirigente social, Iveth hablaba y yo decía esta mujer no es de este planeta, pero ahí era más político. (…) conocían otros lugares, te hablaban de política internacional, te hablaban de Cuba, te hablaban de la unión Soviética, ah, yo no tenía ni la más mínima idea, ¡¡cachay!! Tenían convicción de lo que hacían, los veía grandes.
>
> Seguir en este grupo, siendo estudiante universitaria, también como que te daba un estatus, tu connotación se hacía distinta; de hecho, tenía pololos por ahí. Eso era vivir, claro), (risas). Y después, claro, comenzar se hacía distinto. A hacer unas lecturas de decir analizar noticias que estaban prohibidas las pasaban ahí, no necesariamente estaban en el quiosco, empezar a interesarte por lo que pasaba en Chile igual… ¡fue importante po!, darte cuenta de que ¡chuta!, estamos en la dictadura.
>
> Yo en algún momento participé con un grupo de personas que iba a visitar a los presos políticos; llevaba libros, iba, conversaba, le llevaba dulces, chocolates, galletas, esa mi manera de aproximarme y darme cuenta que eran personas que no eran delincuentes y estaban presos, también eso hacía que empezará a comprender: esto no es, esto no va.
>
> Decir: tú eres en tanto perteneces a un grupo y en ese grupo tú desarrollas unos patrones o te entregan herramientas para mirar el mundo, es súper relevante; poder comprender tu contexto, pa´ mí, creo, que esa cuestión fue extraordinaria, fueron personas que me permitieron aumentar mi capital cultural. El tener la oportunidad de conocer a grupos o personas importantes en la universidad, algunos profesores, en algún momento fui ayudante de un profesor a quien ayudé en una investigación sobre migrantes italianos (…) entonces también aprendí mucho de tener otras miradas" (noviembre 13 de 2018).

Cristóbal encuentra en la militancia en el partido Demócrata Cristiano de Chile una importante red de relaciones sociales y políticas que le han permitido conocer las realidades de la ciudad de Santiago,

especialmente en su vinculación laboral de tipo comunitario en Renca, allí pertenece a una red de docentes:

> “Es muy significativo pertenecer a una red de profesores de historia, con profesores que trabajan y viven en diferentes escuelas con distintas realidades, y conversar y saber qué cosas pueden hacer, qué cosas no pueden hacer; por qué fallaste, por qué estuvo bien, cómo te fue acá. Eso ha sido muy notable, es un lujo tener un espacio de conversación con los colegas de historia” (noviembre 13 de 2018).

En definitiva, la pertenencia a grupos abre posibilidades de todo tipo que enriquecen procesos formativos y vincula a los sujetos con actividades de tipo investigativo: "Yo pertenecí a IDEP, quise pertenecer al programa maestros de maestros, opción legal y empecé a participar en muchos escenarios: congresos, seminarios, hasta con la Academia Colombiana de Historia hicimos un trabajo, fui ponente en un congreso de historia” (Wilson, marzo 15 de 2019).

Pertenecer a grupos también brinda la posibilidad de vincularse con organizaciones políticas y de víctimas y, de esta manera, establecer relaciones entre las organizaciones sociales y la escuela en donde desarrollan sus actividades formativas:

> “Trabajé con Marieta Bermúdez de la Secretaría de Educación en inclusión; ya hacía parte del Centro de Memoria Paz y Reconciliación (CMPR), allí había un equipo genial con Camilo González al frente. Mónica Álvarez era la coordinadora académica de los proyectos, estábamos contactados con muchas personas vinculadas a organizaciones de víctimas” (Wilson, marzo 15 de 2019).

Algunos sujetos establecen relaciones muy estrechas con miembros de los grupos de amigos y establecen afinidades que los llevan a actuar en la misma dirección; pero también hay casos en los cuales se dan acercamientos con ciertos grupos por intereses marcados, tales como conocer las dinámicas internas y de acción en los contextos en los cuales vive el sujeto:

> “Tuve amigos que pertenecían a las culturas juveniles, también tuve algunos que pertenecían a las pandillas, no era como muy allegada, nunca he sido parte de los núcleos muy cerrados; soy de las personas que está con todos y a la vez con ninguno. Definitivamente, los amigos han sido muy importantes en mi proceso de vida; en cada grupo he dejados amigos y es grato volverlos a ver y hacer parte de la identidad de uno, tanto los grupos religiosos, como los grupos juveniles.
>
> Cuando pienso en ello, me pongo triste a veces al ver que muchos dejaron el colegio, otros dejaron de estudiar, otros no están en esta vida, que se fueron por el tema de violencias por las pandillas y no están acompañándonos. Y, pues, los que han logrado sobresalir y buscar un mejor futuro,

estamos en comunicación constante. Me parece que el tema religioso sí marca, inhibe como muestra uno sus emociones y ahí sí se sufrió, porque si ellos castran mucho las emociones y causa sufrimiento porque parecía que toda emoción era negativa, mala, y eso me enseñaron; no, mejor lo aprendí que todo no puede ser malo si todos somos seres humanos y estamos dotados de … Pero yo veía que eso causaba en los jóvenes esa dualidad y ese querer ser parte de una formación cristiana, pero también tener sus propios sentimientos y querer ubicarse dentro de un mundo que unas posibilidades diferentes.

Yo estuve en grupos religiosos de extrema derecha, súper religiosos cristianos. También en grupos religiosos con monjas, es decir, yo estuve todo el tiempo en una construcción de mi personalidad y luchaba mucho en esos escenarios, pero sí he sentido mucho el tema del machismo.

Estuve en esos grupos juveniles cristianos, pero tampoco me gustó la estructura del trabajo, siento que los muchachos sufrían mucho. Uno sufría mucho por lo que uno sentía en esa etapa de la vida y por lo que debería hacer, se sentía unos niveles de elitismo, una cosa muy de pirámide. Pues, desde mi experiencia personal, infortunadamente la experiencia con las comunidades cristianas no fue muy positiva; tengo muchas prevenciones porque me parece que hay ejercicio de manipulación. Sin embargo, esas experiencias me enseñaron mucho. Haber estado en esos escenarios, incluso se burlan de mí porque hubo un tiempo en que andaba con la biblia debajo del brazo, pero todo eso era bonito, yo sí agradezco el haber podido estar en todos esos escenarios; me gusta los trabajos que hacen en comunidad, pero eso lo hacen más los grupos católicos en Cazucá que trabajamos mucho y ese trabajo con comunidad me pareció hermoso, yo me sentía como parte de la comunidad. Fueron momentos muy bonitos, pero ese fue un trabajo de monjas" (Natalia, agosto 18 de 2020).

El volumen del capital social que posee un sujeto depende de la extensión de la red de conexiones que pueda movilizar en forma efectiva; este volumen está, a su vez, en relación directa con otras formas de capital como el económico, el cultural o el simbólico. En ese orden de ideas, se hace evidente que el capital social no es totalmente independiente ni de los capitales, ni de los sujetos relacionados con este, si no que hace parte de una importante red de relaciones que se desarrollan en el espacio social, ya sea en un mismo campo o entre distintos campos (Bourdieu, 2000).

6.3.3. Capital militante: habilidades para la movilización social

En los planteamientos de Pierre Bourdieu sobre los capitales, no aparece el capital militante como concepto que permita comprender la teoría del espacio social. Fue su discípulo, Frank Poupeau (2007),

quien reelabora la tipificación de los capitales de la teoría sociológica de Bourdieu. Para este autor, este capital consiste en:

> El dominio práctico de una serie de habilidades y técnicas para hablar en público, dirigir un grupo y organizar manifestaciones, al igual que el capital cultural se puede manifestar en tres formas: el incorporado como un conjunto de disposiciones corporales, lingüísticas e intelectuales; objetivado es la cultura política materializada en libros, revistas, banderas, pancartas y personal organizado y disponible para ser movilizado y el institucionalizado los cargos que pueden ser ocupados a nivel local o nacional. (Poupeau, 2007, p. 42)

Este tipo de capital se encuentra presente en los movimientos populares, en donde los sujetos logran desarrollar habilidades prácticas y teóricas. La adquisición del capital militante en los movimientos populares discurre por distintos espacios-momentos formativos: "las escuelas construidas y gestionadas por los movimientos, los talleres de formación –dentro de los cuales se destacan los talleres de formación política– y las prácticas militantes en su conjunto" (Palumbo, 2018, p. 185).

Así, dicho capital enfatiza la dimensión del compromiso con lo colectivo, expresa la capacidad de orientarse a partir de este compromiso; este capital brinda la posibilidad que los sectores desposeídos de las otras formas de capital incursionen en el mundo político (Poupeau, 2007). En esa medida,

> la construcción del capital militante requiere de la interacción y el vínculo de los sujetos con el movimiento dado que, aun siendo habilidades individuales, se adquieren en la inserción en un colectivo que habilita y potencia lo subjetivo-individual. Por lo tanto, el saber-hacer que orienta a los sujetos en el campo militante se inscribe en un grupo movilizado en el marco del cual se adquiere un tipo particular de compromiso con lo colectivo. (Palumbo, p. 185)

Algunos de los docentes realizan un cambio de posición y se involucran en la política, vinculándose a partidos políticos y sindicatos en forma activa y comprometida. Es importante mencionar que esa otra forma de tomar posición en el espacio social, les hace poseedores de capital militante y los ubica en dos campos: el de la educación y el de la política. Con esto queda claro que la trayectoria de un agente muestra cómo se puede hacer parte de dos campos al mismo tiempo. Tal es el caso de Cristóbal que, siendo maestro, hace parte del Partido Demócrata Cristiano de Chile, al cual ingresó casi al mismo tiempo que se vinculó con la docencia; de tal forma que se ha desempeñado en los dos campos simultáneamente, pero además logrando complementariedad en las actividades y proyectos que realiza:

> "Me tocó salir de la universidad y entrar en la política; entré a militar al partido Demócrata Cristiano también, con un amigo muy cercano, que somos así como amigos y compañeros de vida y los dos

fuimos metiéndonos en esto. Fue extraño el ingreso al partido, bueno estas cosas uno las cuenta muy corto, pero, como te comenté, en toda mi etapa universitaria, que estuve desconectado, siempre tuve, como telón de fondo, entender que yo tenía ciertas ideas o creía ciertas cosas que tenían, como un ethos, como cristiano, que tenían que ver con la búsqueda del comunitarismo, como un metarrelato bien de comunidad. Y tenía un amigo que era más de acción política, él me empezó a invitar a unas cosas, yo lo empecé a invitar a otras, era un amigo de la vida, de prekínder, y así empezamos a entrar, entramos a trabajar con una dirigenta en la Pincoya, es una población bien emblemática de la comuna de Huechuraba, aquí, en Santiago, muy cerca acá, a Renca.

Y entré a la Pincoya y ahí, de nuevo, me sentía como volviendo a la experiencia de la Unión, trabajando con dirigentes para mejorar la calidad de vida, haciendo proyectos; ella demócrata cristiana, el testimonio de ella me marcó muchísimo, y viéndola trabajar, así, por los vecinos, reconociendo mi ethos cristiano, sin ser practicante habitual católico, pero sí entendiendo que hay detrás un humanismo cristiano bien fuerte; dije, bueno, entonces me gustaría militar y tener un compromiso más serio con la política y este es mi lugar" (Cristóbal, noviembre 13 de 2018).

Desde la concepción de Poupeau (2007), el compromiso político pone en juego formas de aprendizaje que se sitúan menos en la escolarización y más en la socialización que se da en el seno de un grupo movilizado o de un marco organizacional, sea este un partido político, un gremio, un sindicato o un movimiento social. Así, la noción de capital militante responde a la necesidad de tomar en cuenta el dominio práctico de un cierto número de técnicas, frecuentemente aprendidas en el marco de esos grupos: saber hablar en público, escribir un pasquín, dirigir un grupo, organizar una manifestación, etc.

El sindicato de maestros en Colombia cuenta con una estructura y un poder político fuerte tanto por el número de afiliados como por la capacidad de movilización y negociación. Algunos docentes que cuentan con características de liderazgo e interés político optan por hacer parte activa de algunas de las filiales de FECODE. Natalia, por ejemplo, señala que en su rol como docente mostraba bastante inconformidad frente a diversos asuntos relacionados con la educación y con el bienestar de los docentes; inconformidad que manifestaba abiertamente y eso la llevó a ir abriendo camino para su vinculación al sindicalismo:

"Fue cuando era maestra, he de decir que era una maestra muy cansona: de aquellas que ponía problema por todo y me tuvieron bastante paciencia y eso les gusta a los compañeros. No tenía problema en hacer parte de los debates y las discusiones, eso lo he cambiado, he aprendido a diferenciar aquellas discusiones en donde lo que se pretende es una imposición de ideas, entonces uno dice para qué desgastarse en eso y me retiro. Antes lo hacía, decía las cosas y eso les gusta a

los compañeros y me impulsan a participar en esas discusiones, decían ¡vaya usted!" (agosto 18 de 2020).

El capital militante, como ya se mencionó, se asocia con ciertas habilidades de los sujetos para hablar en público, participar en movilizaciones, elaborar pasquines; en general, por lograr imponer un liderazgo en las comunidades en las cuales se desenvuelve el agente:

> "En el Kimy, alrededor de las carboneras, me fui involucrando de a poco y no recuerdo en qué momento empecé a asumir tareas y responsabilidades en el proceso social; eso sí, siempre me ha gustado mucho el trabajo con la gente y eso me daba como un plus, porque y si decía: vamos a hacer trabajo con comunidad, los estudiantes salían, los papás salían y nos respaldaban, si nosotros decíamos: hoy no se abre el colegio, nos vamos a tomar el colegio, ellos eran los que estaban ahí respaldando; entonces, eso hizo que tuviéramos que solicitar apoyo al sindicato, en ese entonces a la ADE[85], y, pues, llamar, porque uno no se las sabía todas, yo no tenía experiencia en eso.
>
> Mi militancia no era por ese lado de tener una militancia en la universidad, porque nunca tuve el tiempo porque trabajaba, no tuve el tiempo como quizá lo tuvieron muchos de tener una militancia en la universidad, yo no porque tenía que trabajar y estudiar; y conozco estos grupos en ese momento, desde el 2012-2013 y empiezo a trabajar con ellos dentro del sindicato, empiezo hablar con uno, con otro, pero no sabía que allá también hay unas líneas de trabajo y unos colectivos.
>
> Ya con el tiempo fui aprendiendo y me involucré, pues, con el que estaba más de lleno y que había dado un reconocimiento importante al trabajo y me empiezo a involucrar más de lleno con el tema sindical y a trabajar con la veeduría de salud inicialmente del sindicato y dentro del colectivo sindical; y ahorita, desde hace un año, ahondando procesos con la CUT, con la ADE y, pues, ahí vamos. Esa es parte de la vinculación sindical.
>
> La ADE hace parte de la CUT, sigo enfocada a los asuntos de salud, aprendiendo con los procesos, situaciones de cotidianidad, en lo que respecta a la solución de problemas de atención de la EPS a los maestros, pero también estudiando el problema del modelo de salud 100 y el régimen exceptuado, pues, aunque somos parte del régimen exceptuado, este no escapa al sistema de mercado al cual pertenece la ley 100. Ha sido difícil ese tema para mí, te cuento. No pierdo la

[85] ADE es la Asociación Distrital de Educadores, un sindicato que agrupa a los docentes y directivos docentes vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá, Distrito Capital.

capacidad de asombro frente a lo que se maneja en los grupos sindicales" (Natalia, agosto 18 de 2020).

Al igual que el capital cultural, el capital militante puede existir en estado incorporado como conjunto de disposiciones militantes incorporadas –corporales, lingüísticas e intelectuales– para dirigir un grupo o realizar una acción; en estado objetivado, en tanto cultura política cristalizada en recursos materiales (libros, revistas, carteles, fotos, banderas) y organizacionales para conducir una acción; y, finalmente, en estado institucionalizado, bajo la forma de puestos que se pueden ocupar (Poupeau, 2007).

Finalmente, el capital simbólico, definido por Bourdieu (1990) como "el capital de cualquier especie cuando es percibido por un agente dotado de categorías de percepción que proviene de la incorporación de la estructura de su distribución, es decir, cuando es conocido y reconocido como natural" (pp. 214-215). En este orden de ideas, los diferentes tipos de capital pueden tomar el carácter de simbólico, en el momento en que los sujetos logran algún tipo de reconocimiento social, ya sea en el ámbito de lo cultural, lo social o en la militancia.

Todos los docentes gozan de un reconocimiento en la comunidad en la cual se desempeñan, ya sea por parte de los estudiantes, los padres de familia, egresados e instituciones gubernamentales y sindicatos. Ximena es bastante respetada en la institución que labora ha sido jefa del departamento de Historia, ha participado en distintos eventos académicos dentro y fuera del país.

Wilson por su parte organiza diversas actividades con la comunidad como cineforos, talleres de memoria y DD.HH., Natalia en el campo de la militancia política en el sindicato logró ser elegida como representante sindical de la institución educativa en la cual laboraba y ha logrado incursionar en grupos de trabajo como veedora de salud e integrante de la mesa local de padres de familia en el Distrito Capital. Cristóbal fue combrado como funcionario de la Dirección de Educcaión de la Corporación Municipal de Renca.

De acuerdo con esto, queda claro, entonces, que los capitales sufren constantes procesos de modificación desde el punto de partida de las trayectorias de los agentes, hasta su meta; dichos capitales, en consecuencia, pueden crecer, modificarse, aparecer o desaparecer, todo depende del lugar en el que los agentes se ubiquen en el espacio social.

6.4. El despliegue de subjetividades

La categoría de subjetividad[86] es central en el ejercicio investigativo a cerca de las trayectorias profesionales de los docentes que desarrollan proyectos de EDH y memoria, especialmente en lo que respecta a las prácticas de enseñanza como manifestaciones del despliegue de la subjetividad consolidada a lo largo de sus trayectorias vitales. En ese sentido, se ha buscado tipificar los tipos de subjetividad consolidada en determinados momentos de las trayectorias, tanto vitales como profesionales, y de esta manera lograr la comprensión del despliegue de dichas subjetividades, hacia el desarrollo de las prácticas visibilizadas en la implementación de los proyectos de educación que lideran los docentes.

Torres (2006) considera que el despliegue de las subjetividades es el resultado de procesos históricos y, a su vez, de las acciones de sujetos sociales determinados en contextos sociales particulares. En esta dirección, se comprende que la subjetividad tiene su propia historicidad, es decir, que es dinámica: se transforma, cambia de dirección constantemente, puede ser transitoria o permanecer en el tiempo.

En ese orden de ideas, las subjetividades consolidadas se encuentran en estrecha relación y en algunos casos son el resultado de los contextos sociales en los cuales nacieron, crecieron y se formaron los sujetos participantes en el estudio; de tal manera que la dictadura chilena, dirigida por Augusto Pinochet, y la persistencia del Conflicto Armado Interno de Colombia se constituyen en elementos esenciales que se deben considerar en el análisis de la constitución de las subjetividades.

Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que, además de la influencia externa proveniente del contexto, existen unas características, ideas, sentimientos y pensamientos que moldean las subjetividades, de tal manera que tanto la subjetividad como la potencialidad del sujeto está dada por la confluencia de factores internos y externos (Zemelman, 1996).

[86] En lo que respecta a la categoría de subjetividad, esta no es desarrollada desde la perspectiva de Bourdieu, pues considera que la subjetividad es exclusivamente producto de las relaciones que el agente establece con el contexto, es decir, las relaciones en el espacio social en cuanto a la posición, la disposición y la toma de posición del agente en el campo: el sentido de las acciones más personales y más 'transparentes' no pertenecen al sujeto que las ejecuta sino al sistema total de relaciones en las cuales, y por las cuales, se realizan (Bourdieu, 2007, p. 101). Las actitudes, opiniones, aspiraciones y, en general, el sentido que produce el sujeto, no se ven como un reflejo de su experiencia del mundo, ni de su autonomía, sino como algo mediado por estructuras que se internalizan; éstas últimas constituyen un habitus, es decir, un sistema de disposiciones que inclinan a los actores a actuar, pensar, sentir y dar sentido, siempre de una manera coherente con la estructura en la que se socializaron (Bourdieu, 2007). No estamos de acuerdo con que el sujeto es producto exclusivamente de las relaciones externas, lo interno también es fundamental y así se asume en este ejercicio investigativo.

Los maestros como individuos son complejos y están constituidos por un carácter múltiple, están dotados de cognición-razón, lenguajes, sensibilidades, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, cuerpos; en esa medida, son historia y experiencia vital. Por lo tanto, deben ser pensados como tal, enfatizando en la "enteridad"[87] y así deben ser abordados en su complejidad; en este sentido:

> El despliegue de la subjetividad, la recuperación de los sujetos en su enteridad, pasan por la recuperación de sus verdaderos sentidos, no los de un sujeto abstracto, sino los de sujetos de carne y hueso, hombres y mujeres, que habitan momentos históricos complejos que deben saber leer, entender e intervenir. (Alvarado, et al, 2008, p. 27)

Cada uno de los docentes relata experiencias asociadas con sus vivencias en las distintas etapas de su vida, lo cual permite establecer algunos momentos que definen la consolidación y despliegue de las subjetividades; esos procesos sin duda han estado en relación con algunos vínculos y tramas. Para el análisis se tuvieron en cuenta los vínculos familiares, laborales y sociales, y la forma como estos aportaron para definir un determinado tipo de subjetividad en relación con el espacio social en el que estuviesen posicionados. Las tramas que se han considerado son: la autonomía, la conciencia histórica, la reflexividad y la posibilidad de plantearse utopías.

6.4.1. Silenciamiento

El establecimiento de la dictadura militar en Chile, a partir del 11 de septiembre de 1973, trajo como consecuencias inmediatas acciones violentas en contra de la población civil, de tal manera que

> en pocas horas miles de personas fueron detenidas y sometidas a torturas en más de 1.200 recintos a lo largo del país. Se declaró el estado de sitio*,* entendido como *estado* de guerra*,* y se instalaron consejos de guerra para procesar a los detenidos. Miles de personas fueron ejecutadas como resultado de juicios sumarísimos; otras tantas murieron como consecuencia de las torturas. Miles de ellas recibieron condenas de cárcel; otras fueron expulsadas del país. Los partidarios del gobierno derrocado fueron catalogados y tratados como "enemigos" de la patria. (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación 1991; Comisión Nacional de Prisión Política y Tortura, 2004; Lira, 2010, p.17)

Sin duda, fue una época muy difícil para los chilenos que nacieron y crecieron durante este período de la historia reciente. Dependiendo de la posición que ocuparan las personas en ese momento, asumieron una actitud distinta, no se puede establecer homogeneidad en los comportamientos, así como tampoco

[87] Mafessoli (2004) plantea el concepto de enteridad para referirse a la complejidad del sujeto, para expresar la totalidad que involucra las múltiples dimensiones (cuerpo, emoción, sentimiento y razón) y las múltiples condiciones de identidad.

en la forma como el régimen impactó en su subjetividad y en otros aspectos de la existencia. Se hace referencia a la manera como los sucesos marcados por la violencia política influyeron en la subjetividad de Ximena: "Bueno, yo viví la dictadura en plenitud, porque tenía ocho años cuando fue el golpe de estado; entonces, los 17 años de dictadura fueron mi época de adolescencia, de juventud". Al parecer, el miedo que produjo el régimen entre la población no fue la excepcionalidad en el núcleo familiar de Ximena, dado que optaron por permanecer en silencio frente a la situación que se vivenciaba: "Mi familia estuvo bastante silenciosa" (noviembre 13 de 2018).

El silencio y la discreción no fue algo que marcó la normalidad de la familia, sino que obedece a la situación política coyuntural, ya que en sus recuerdos de niña la situación era diferente:

> "Recuerdo muy bien de chica que tanto mi mamá como mi papá participaban activamente de lo que en ese momento era el tejido social, o sea mi papá estaba en un sindicato en su trabajo y mi mamá participaba en la iglesia como catequista, eh. Mi mamá es una mujer (…) era muy independiente de pensamiento y muy de querer hacer cosas fuera, entonces yo creo volcó todo ese interés en el trabajo pastoral, pero coincidentemente eso, había un sacerdote español y una monja irlandesa, había mucha conversación, iba gente a mi casa, pero eso con el golpe en el 73, eh, se acabó de pronto. Yo era chica entonces; tengo recuerdos de antes como toda conversación todo, diálogo, todo participación, fiestas ahí en el barrio, fiestas familiares" (noviembre 13 de 2018).

El silenciamiento puede ser producto del temor de ser considerados enemigos del régimen y, así, sufrir el rigor de la violencia y la represión generada por este. Generalmente es un mecanismo de protección individual y familiar.

La represión producida por los regímenes autoritarios y violentos impacta de manera brutal la vida de las personas, haciendo que todas las acciones se trastoquen; así, la vida cotidiana es sometida a examen, persecución y vigilancia. El Estado represor ve en cada ciudadano un enemigo y el ciudadano, a su vez, se siente perseguido por todos y temeroso de ser acusado de subvertir el orden y castigado por esto. La vida, entonces, se convierte prácticamente en una pesadilla, en una noche oscura que parece eterna. De esta manera lo narra Ximena:

> "De pronto, es casi, así como una metáfora, como la oscuridad y el silencio, entonces mi papá dejó de participar en el sindicato; eh, mi mamá además se retrajo, el sacerdote español se fue de Chile, la monja irlandesa se fue de Chile; entonces, todo ese tejido social se desarticuló y nos quedamos callados y después, eh, no, no, yo no tuve, de parte de mi familia no tuve noción incluso de lo que pasaba en el país, como que me acostumbré a vivir en un sistema donde había censura, donde había

toque de queda, donde tú no podías salir por las noches, y me acostumbre a esa vida y no la cuestioné nunca hasta que salí del colegio de la enseñanza media" (noviembre 13 de 1018).

El silenciamiento se hace presente en todas las estructuras e instituciones de la sociedad, estas últimas, en el mayor de los casos, se convierten en reproductoras de los discursos que legitiman la represión desde las prácticas y desde el discurso:

> "En el colegio todos los días cantábamos el himno nacional, en algún momento, recuerdo que tengo del colegio de decir que cuando la constitución se pasa deben intervenir los militares; esto nos llevaba a pensar o, mejor, nos hacían pensar que lo que había pasado en el país era un desmadre y que ¡bueno!, que había sido, o era necesaria toda esta imposición, la de un gobierno autoritario para que las cuestiones se arreglaran. Creía que era así, ahora miro atrás y digo esas eran nociones muy infantiles, muy ingenuas" (noviembre,13 de 2018).

Las sociedades en donde se hace evidente la represión, la sensación de miedo es latente y llega a paralizar tanto el pensamiento como las acciones de los sujetos sociales, al punto de acallar las voces disidentes.

> "Sí, claro, empecé a cuestionar la situación, pero en la universidad tengo una fuerte sensación de miedo que era muy bien administrado por el gobierno, para mí era mucho el miedo de ir a las protestas, en mi casa no te metas en esto, preocúpate de estudiar, estos comunistas que están haciendo cosas, mira cómo estaba el país antes y ahora se ha puesto orden, y mi general, mi papá igual tenía esos discursos, no te metas en esto, era muy fuerte. Muy complicado.
>
> Sin tener palabras para describir la situación, mi época universitaria, que es cuando empiezo a ser más consciente de mi entorno, la vivo con miedo y tenía la impresión que esa era la norma, la idea que era normal, que era así, estaba naturalizado el miedo; hasta el día de hoy quedan resabios de que no me atrevo a decir muchas cosas, en grupos de personas cuando yo empiezo a notar, no sé…" (noviembre 13 de 2018).

Mientras dura la represión y la censura, la gente permanece en silencio y se le convierte en costumbre, se convierte en una nueva normalidad en la que los DD. HH. han desaparecido, no hay posibilidad de expresar las ideas sin sentir temor a ser señalado y castigado. No obstante, como nada es para siempre, los sujetos despiertan, enfrentan las realidades y asumen posturas críticas ante el régimen opresor. Como resultado de esa toma de conciencia se encuentra una transformación en la subjetividad de Ximena.

6.4.2. El despertar de la conciencia

La posibilidad de hacer parte de distintos grupos, a lo cual se suma la transformación de las relaciones y actitudes en el seno familiar, conlleva a giros en la forma de ser del sujeto. En el caso de Ximena, hubo dos factores importantes que le favorecieron la transformación de su subjetividad de silencio y temor frente a lo que ocurría en el contexto social y político, en donde las acciones de la dictadura se hacían sentir, pero los sujetos iban alcanzando niveles de conciencia que los llevó a establecer cuestionamientos frente al diario transcurrir: "Las nociones infantiles e ingenuas que tenía en el colegio, se empezaron a cuestionar cuando salí del colegio y conocí un grupo de jóvenes universitarios que llegaron al barrio donde yo vivía, y empezaron a hacer un trabajo que ellos le decían que era un centro juvenil, pero en el fondo era un trabajo político" (noviembre 13 de 2018).

De lo anterior se puede plantear, entonces, que el vínculo con otros sujetos que tenían en ese momento un mayor nivel de conciencia, de quienes podría decirse que habían logrado consolidar la subjetividad política, aportan al desarrollo del pensamiento crítico de Ximena, de tal forma que opta también por iniciar su proceso de formación política; por esto considera que sí hubo influencia del grupo juvenil en el cambio de perspectiva frente a la situación política de su país, pero también reconoce que fue el resultado de:

> "Estar informándome, de estar sorprendiéndome y de estar aprendiendo y absorbiendo no con mucho compromiso tampoco, no con mucho compromiso, o sea, yo maduré más tardíamente. (…) entonces empecé a entrar en una dinámica distinta, en un lenguaje distinto a interesarme por conocer, o sea, por hablar de política, por empezar a decir, ¡chuta!, hay un organismo que se llama CNI Centro Nacional de Informaciones que persigue personas por pensar distinto; mira, hubo gente que fue torturada y yo decía, ¡pero, no, como! Que me llamaba profundamente la atención y ahí, entonces, cuando después como que me enteré, me dio por estudiar historia; fue una mezcla, ahí, y también la universidad vivía un periodo difícil, pero también los años 80 fueron años de protestas, a pesar de todo se hacía evidente la inconformidad con el régimen.
>
> Fue empezar a entusiasmarte que había otras posibilidades de mirar, como de abrir los ojos, personas más formadas delante mío y que hacían parte de este grupo que yo tenía, este grupo juvenil que se llamaba; también, hubo personas que me marcaron: una mujer dirigente social que se llamaba Iveth; hablaba y yo decía esta mujer no es de este planeta, pero ahí era más político, y yo tampoco me sentía muy atraída por esto.
>
> Comenzar a hacer lecturas, de decir analizar noticias que estaban prohibidas, las pasaban ahí no necesariamente estaban en el quiosco, empezar a interesarte por lo que pasaba en Chile igual… Fue

importante, ¡po!, darte cuenta de que, ¡chuta!, estamos en la dictadura, estar en un sistema, en un modelo que es como cuando yo veía en el colegio, veía el rey sol, monarquía absoluta, el estado moderno; luego, de repente, pensabas, ¡como Pinochet!, en la clase, y la profesora: ¡no!, de ninguna manera, no, de ninguna manera, ¡no! Me acuerdo que me dijo, pero me acuerdo como en ese momento hice el clic, el incide es como Pinochet. Empecé a tener más información para mirar qué estaba pensando, en medio de la ingenuidad desde un cerebro no maduro" (noviembre 13 de 2018).

También puede inferirse que ese proceso de transformación en la constitución de la subjetividad tiene que ver con las relaciones familiares y la forma de ser y estar en el mundo. Ximena manifiesta que la familia sufrió un proceso de transformación en sus subjetividades también, que se manifestó en un alejamiento de cada individuo en detrimento de la unión familiar:

"Lo otro que ha pasado en mi familia, tal vez porque mi mamá inició su camino ahí desde los testigos de Jehová, mi papá se refugió mucho en su trabajo, mi hermana que tenía esta mirada más como independiente y yo; es como que fuimos cuatro individuos, no había mucho diálogo entre nosotros. Fuimos cuatro individuos entonces era, no sé, por ejemplo, en mi casa había un refrigerador, ahí había, ponte tú, una Coca Cola y yo llegaba y decía, mi mamá decía, la Coca Cola es de tu hermana y yo no me hacía ningún problema, no tomaba Coca Cola; o, no sé, mi papá compraba algo y mi mamá decía, no, esto es para tu papá, para tu hermana, para ti (…) Entonces como que mi formación personal fue en ese contexto mucho de arreglártelas sola, de estar con estas personas, estos grupos que te mostraban un mundo distinto, amigas en el barrio que te dan como la cosa más calientita ahí del hogar (…) esa situación me marcó bastante como sujeto independiente, me ha quedao el residual de querer siempre estar en silencio, estar sola, eso lo valoro de mi familia".

La suma de factores mencionados llevó a que Ximena fuese consciente de la situación por la cual atravesaba el país en ese momento. Ese despertar de la conciencia, producto de la madurez mental, como ella lo señala, la lleva a tener plena claridad sobre la importancia de aportar al desarrollo del pensamiento crítico de las nuevas generaciones, a través del ejercicio de la docencia.

6.4.3. La conciencia de cambio a través del ejercicio de la docencia

Para Ximena, siempre estuvo claro que el ejercicio de la docencia es una herramienta poderosa para la transformación social y lo expresa abiertamente:

"Ser profesora estaba para mí desde siempre y hoy día más que nunca siento que es la manera, la estrategia, la herramienta para cambiar lo que sea y aunque suene presuntuosa decirlo, y hoy día, ponte tú 2018, y con el camino que llevo, yo siento que estoy cambiando la educación en el mundo,

que estoy sembrando. Llevo 28 años de carrera profesional y yo te diría que, al menos, debe haber 28 personas que he impactado positivamente, y que a su vez esas personas impactan a otros. ¡Te fijas!

Me encontré con la Clarita, una niña que salió del Manquehue y tiene su hermano en cuarto medio, entonces vino a saludarlo ese día y me la encuentre ese día y me dijo: Ximena, yo te tengo que decir que una de las personas que influyó para que estudie pedagogía fuiste tú. La niña ya está terminando, ¡imagínate!" (noviembre 13 de 2018).

El interés por llevar a cabo una educación transformadora para que, desde el desarrollo del pensamiento crítico, los estudiantes comprendan el contexto político y se formen como ciudadanos activos, al parecer surgió de la experiencia que tuvo como estudiante durante la secundaria, donde vio la falta de interés de algunos de sus docentes para formar sujetos políticos:

"Siento que la educación que recibí fue tradicional y limitada; los profesores, en ese momento, en ese tiempo, los profesores hacían lo que podían, ¡pero también que estaba con personas del colegio eran personas que no!, familias muy sencillas, también y que, bueno, también en ese momento Chile estaba muy adormecida, no había diálogo, conversaciones más profundas, ¡en la época no, cierto!

(…) Mira yo me acuerdo como dos frases fuertes de profesores de la época, Chile es un país racialmente homogéneo, viéndolo como algo muy positivo, como que son cuestiones que se quedan; o si el presidente se pasa la constitución, el ejército interviene. Esas dos grandes ideas se me quedaron y que después cuestionas al máximo.

Al tomar un poco de conciencia, vi que desde la pedagogía se pueden lograr grandes transformaciones; sentía que había una necesidad de formar a otros seres humanos. La responsabilidad de ser maestro encierra un valor ético inconmensurable que lo vengo a desarrollar con el tiempo, al principio tampoco lo tenía, al ser muy joven y trabajar con niños que son cinco años menores que tú, no lo dimensionas; pero hoy todo es diferente, pienso ser vieja es lo máximo porque poco te afana, te da lo mismo algunas cosas, te atreves, porque te digo: es mejor pedir perdón que pedir permiso, entonces te atreves a muchas cosas y eso es maravilloso, pierdes el miedo y actúas" (noviembre 13 de 2018).

En ese proceso de avance hacia una práctica pedagógica enfocada hacia la transformación social, Ximena considera relevante los aportes de algunos colegas:

> “Cuando trabajé con las monjas argentinas, conocí a Patricia Linat, la nombro porque ella era una mujer más grande que yo (…), una tipa; estaba muy preocupada por lo que pasa, también hay un momento en donde yo era profesora de historia y veía la historia como contenido; pasaba que esta persona me empezó a dar luces sobre lo que era la educación, entonces la historia es un pretexto para, y hoy en día para mí la historia y en este caso la memoria, es un pretexto para desarrollar habilidades (…) La Patty me empezó a hablar de la educación, cosas de educación como aprender para aprender, que es eso haber de decir veamos estamos en recorrido muy rápido, estamos en un mundo que es global; de hecho, la primera persona que yo vi con un data cambiando la diapositiva, ¡cómo se cambia! Te juro, ¡así! Yo nunca había visto de decir: aprender para aprender; entonces, el contenido es un pretexto, ah, hay una valoración de la ciudadanía, y entonces yo empecé a mirar más la educación, el currículo. Claro, yo había tenido un ramo de currículo, pero empiezas a entender que él es una selección cultural, ¡chuta! ¡Vaya la responsabilidad! Te fijáis, entonces yo empecé a hacer muchas más conexiones, la Patty fue muy importante pa´ mí, en ese colegio en donde yo trabajé.
>
> Después tuve la oportunidad de salir de ahí y llegue aquí, y acá ha sido puro aprender, y aquí he encontrado personas muy importantes. (…) me dijo Jorge que se tiene que trabajar en la escuela, vuelve al currículo, está muy presente que debes trabajar con capacidades, destrezas, habilidades; y, ahí, de nuevo, empiezo a cuestionarme”. (noviembre 13 de 2018).

Algunos de los inconvenientes que encontró Ximena en su proceso de enseñanza enfocada hacia la comprensión crítica del pasado reciente, específicamente el período de la dictadura, tiene que ver con el hecho de que la institución en la cual se desempeña como docente, acoge niños y jóvenes cuyos vínculos familiares con la dictadura son los de los perpetradores, en algunos casos, y en otros, de aquellos que se vieron favorecidos económica y políticamente por el régimen. Lo anterior se convierte en un reto bastante grande:

> “La mayoría tienen es la memoria de la salvación, que el país estaba en crisis y los militares los salvan, es muy frecuente; y, entonces, cuando van al sitio de memoria, cuando leen el testimonio, algo te pasa, algunos consideran que, a pesar de las violaciones a los DD. HH., con los cuales no están de acuerdo, pero fue un periodo bueno para Chile; entonces, después de lo que viste, ¿qué encontraste?, ¿qué elementos te permiten hoy día decir, hoy día ok, ok? ¿Fue un periodo de crisis?, pero ¿por qué crisis? Entonces, pese a todo eso, ¡no lo ven porque no lo quieren ver! Son dos, pero hay otros que aun haciendo conexiones y van diciendo ¡chuta! con esto”.

El trabajo de generar conciencia en los estudiantes con vínculos familiares asociados a la dictadura puede resultar más dispendioso, pues tienen arraigado un discurso muy fuerte de la salvación. En esta labor, Ximena encuentra que los sitios de memoria y la visita a estos, se constituyen en una herramienta valiosa y, a la larga, fortalece la subjetividad política de ella como docente, una subjetividad que valora la educación como herramienta liberadora: "La educación es una herramienta que libera las personas, que las hace autónomas, que les entrega una capacidad de decidir y, además, les hace comprender que viven con otros y en cuanto vivas con otros, los otros te entregan y tú también tienes que entregar" (noviembre 13 de 2018).

En la experiencia de Ximena, se observa cómo las vivencias le han permitido ocupar distintas posiciones en el espacio social y, a la vez, que esas posiciones son el producto de la influencia de los contextos social, político y familiar, lo cual fue fortaleciendo la autonomía, el espíritu crítico, la conciencia histórica, la reflexividad. Esto la ha llevado a plantearse utopías, de tal forma que está convencida que, mediante una labor pedagógica de calidad, enfocada al desarrollo de habilidades de pensamiento, sin duda se transformará el mundo, será posible un mundo mejor, al cual ella aporta en cada clase, en cada diálogo con sus estudiantes y en el gusto que siente por ser una maestra.

6.4.4. La sensibilidad frente al dolor y el sufrimiento del otro

La sensibilidad por el sufrimiento del otro no necesariamente la desarrollan los sujetos que han vivido situaciones dolorosas, sino aquellos que logran alcanzar amplios niveles de empatía y reconocimiento del otro como similar. Esta habilidad es fundamental en el proceso de EDH. Quienes logran dichos niveles de sensibilidad, no necesariamente han pasado por episodios de dolor y sufrimiento. Esta es la situación de Cristóbal, que nació en un contexto sin carencias económicas, al pertenecer a una familia del barrio alto y ser beneficiario de una educación de alta calidad; además, no vivió la dictadura y su familia fue beneficiaria de esta:

> "Mi papá, más bien cercano a la derecha política; mi familia son el grupo de personas o de familias que se vieron favorecidas por, cómo decirlo, por el auge económico de la dictadura o el crecimiento económico hacia finales de la dictadura, pero muy alejadas del tema de los derechos, no fueron cosas que no estuvieron en mi formación" (noviembre 13 de 2018).

La subjetividad, marcada por la compasión hacia los que sufren, se empieza a consolidar no a partir de su experiencia, sino desde la lectura de temas históricos:

> “Cuando a uno le gusta la historia como más desde un tema de curiosidad, los temas más negros de la historia despiertan más curiosidad, um, quizá hay un interés particular por las guerras mundiales, como por la guerra fría y, ahí, claro, las dictaduras nuestras”.

Es desde la lectura y también por la marcada influencia de la educación secundaria, en particular por inspiración de una maestra (Ximena), que direcciona su interés por el estudio de la historia y los temas políticos en general. En la educación que recibió Cristóbal se observa, claramente, la formación política impartida en la escuela que lo conduce a involucrarse en procesos participativos: “En el colegio yo estaba en el centro de estudiantes, tenía como mucho vínculo con el cuento político”. Esa vinculación con la representación estudiantil la abordó desde la parte organizativa: “siempre organizando cosas para los demás, siempre me interesó eso, siempre he sentido responsabilidad social, eso siempre” (noviembre 13 de 2018).

Sin embargo, para Cristóbal es evidente que hubo un punto de inflexión entre el colegio y el ingreso a la universidad, que direccionó su posterior trayectoria vital y profesional:

> “En el colegio donde yo estudiaba trabaja con una congregación que son los Sagrados Corazones, y los Sagrados Corazones son unas de las primeras congregaciones en Chile, que salieron a vivir a las poblaciones en los 60; fueron como parte de la izquierda cristiana. Entonces, yo estudie en un colegio de clase alta de esa congregación; entonces se veía poco esta espiritualidad como más ligada a lo otro. En esa congregación entré a un proyecto con distintos compañeros y me fui un año a la Unión, una ciudad bien al sur de Chile muy pobre. El proyecto era vivir en la Unión, era vivir como tus vecinos, hacer un trabajo de índole pastoral. Ahí me pasó que me cambió la vida muy fuerte, y me tocó vivir entre sacerdotes que habían sido detenidos en la dictadura, me tocó vivir o estar cerca, más que vivir con sacerdotes. Eran como guías espirituales que habían estado en contra y habían vivido entre medio de los pobladores, en contra de la dictadura abiertamente. Eso me abrió sobre todo al mundo de los que sufren, en general eso fue lo que me hizo entrar al mundo de la violación de los derechos humanos, al mundo de la dictadura en Chile y eso me abrió un amplio espectro de víctimas que tiene que ver con los más pobres, con las dinámicas de exclusión, claro, no sólo pobreza material sino que me refiero a los grupos excluidos; claro, y ahí había un ethos como muy más profundo de iglesia que ha ido cambiando con el tiempo y se ha convertido en algo más académico, más comunitario, pero en ese entonces era más de iglesia; pero leíamos mucho la teología de la liberación. (…) estábamos y vivíamos como en una comunidad de base, como en los años 60. Era

muy impresionante, a mí me marcó mucho esa figura de pobre de iglesia que ayuda al vecino, aunque no tenga, como en los 60.

Aunque era 2008, todo este comunitarismo me llamó mucho la atención y esto marcó las opciones de vida o siempre fue algo que me llevó un bicho, por decirlo así, como de no quiero que la historia me pase por el lado, o incluso uno, acá, en Santiago, si vives en el barrio alto, puedes desconectarte totalmente del resto de las personas, puedes alejar de lo que está pasando día a día en la política, se aleja de todo y logra vivir la vida tranquila, como en una burbuja y esa es la opción de algunas personas; en el fondo aquí, ahí, cada quien con sus opciones, pero esta experiencia fue un punto de inflexión. Siempre tuve como telón de fondo, entender que yo tenía ciertas ideas o creía ciertas cosas que tenían como un ethos, como cristiano, que tenían que ver con la búsqueda del comunitarismo, como un metarrelato bien de comunidad" (noviembre 13 de 2018).

El vinculo de Cristóbal con las ideas del cristianismo ha sido desde su educación básica, al ser egresado de un colegio de corte religioso; así, estas ideas marcaron en gran medida su subjetividad política, al tener como lentes para analizar las problemáticas sociales desde el ángulo del dolor, pero también lo vincula con aspectos relacionados con la política desde el Partido Demócrata Cristiano.

6.4.5. Ser demócrata, una ideología incorporada

Cristóbal nació cuando Chile realizaba su transición hacia la democracia; en ese contexto, su acercamiento al conocimiento y la comprensión de la dictadura, como ya se señaló, fue a través de la lectura y de las vivencias con personas que sufrieron el rigor de la violencia política: primero en la Unión y, posteriormente, en la Pinyoca. Esas experiencias marcaron el desvío de trayectoria como sujeto de clase alta, proveniente de una familia favorecida por la dictadura, a un sujeto que logra incorporar el sufrimiento y el dolor de la gente que padeció la dictadura en aquellas zonas con las cuales interactuó y en las que aprendió. Desde luego, esta sensibilidad no hubiese sido posible sin el primer acercamiento a los problemas de los que sufren en sus clases de historia del colegio Manquehue y la formación impartida por la comunidad de los Sagrados Corazones, la cual le dio la oportunidad de visitar la Unión y establecer una relación empática con sus habitantes.

Estas experiencias alimentaron su espíritu de responsabilidad social y encontró en el trabajo comunitario, vinculado al Partido Demócrata Cristiano de Chile, la vía para vivir y promulgar la democracia más como una forma de vida que como una ideología: "He sido un demócrata, ahí hay otra fuente en el centro de mis convicciones, esta que no hay nada mejor hasta ahora que la democracia para poder convivir

lo mejor y la vivo en la sala". Es así como se siente y se autodenomina como demócrata en todo el sentido de la palabra, ya que lo expresa en sus acciones como maestro (en la sala de clases).

La vinculación al Partido Demócrata Cristiano[88] lo llevó a incorporarse al trabajo comunitario y de DD. HH. en la Pincoya, un barrio ubicado al norte de Santiago en la comuna de Huechuraba. Esta es una zona que había padecido la represión en tiempo de la dictadura, como consecuencia del compromiso político demostrado por los pobladores en la lucha contra el gobierno de Pinochet:

> "La Pincoya es una población perteneciente al municipio de Huechuraba, Huechuraba es una comuna muy extraña porque está la ciudad empresarial, hay gente de mucha plata, es como una foto de Santiago a escala, está la cámara de comercio fuerte y una población muy pobre como la Pincoya, hay como de todo, es como una foto chica de Santiago.
>
> Y entré a la Pincoya y, ahí, de nuevo, me sentía como volviendo a la experiencia de la Unión, trabajando con dirigentes para mejorar la calidad de vida, haciendo proyectos, ella, demócrata cristiana (se refiere a la lideresa con la cual trabajaba allí), el testimonio de ella me marcó muchísimo, y viéndola trabajar, así, por los vecinos, reconociendo mi ethos cristiano sin ser practicante habitual católico, pero sí entendiendo que hay detrás un humanismo cristiano bien fuerte, dije, bueno, entonces me gustaría militar y tener un compromiso más serio con la política y este es mi lugar" (noviembre 13 de 2018).

Se observa, entonces, que el trabajo en la Pincoya se constituye en un punto de inflexión o en un desvió de trayectoria del ejercicio profesional como investigador en el área de la historia, para vincularse de nuevo con el trabajo de comunidad en el campo de la política, desde el humanismo cristiano.

6.4.6. El ejercicio de la docencia parte esencial un triángulo virtuoso

Cristóbal se posicionó en dos campos simultáneamente: en la política, como miembro activo y militante del Partido Demócrata Cristiano de Chile, cuyo trabajo se enfocaba hacia la labor comunitaria en las zonas urbanas de Santiago que habían sufrido los efectos de la dictadura de Pinochet; y el de la educación, a

[88] Este Partido, desde su nacimiento, siempre se definió a sí mismo como "más allá de izquierdas y de derechas". Durante la dictadura militar, este partido sin duda alguna jugó un rol clave en la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia. Siempre se definió a sí mismo como un partido de carácter ideológico. "Pretende instaurar un régimen político, económico y social, en el cual el hombre alcance la plenitud de sus derechos humanos y sociales, aspira a sustituir el sistema capitalista por otro de carácter comunitario. Los valores y principios son inspirados en la filosofía cristiana, considera que el sufragio debe extenderse son discriminaciones ni coacciones, busca la justicia, subordinando al bien común los intereses particulares" (Instituto de Estudios Políticos del PDC, 1962).

través del ejercicio de la docencia en educación básica y media, labor que compartía con procesos administrativos en la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Renca, otra zona de Santiago que vivió la represión y la violencia política de manos del régimen pinochetista:

> "Entonces ha sido como muy potente ese triángulo, o sea, yo me he sorprendido mucho también; en realidad, ha sido la experiencia de sumergirme bien potente, o sea, yo conocía lo que había pasado, como tú te diste cuenta por mi biografía, no había estado muy vinculado, pero lo había estudiado, lo había leído, pero nunca había ido" (noviembre 13 de 2018).

A partir del trabajo con la comunidad, Cristóbal logra confrontar lo que sucedió en el periodo de la dictadura y encontró que las realidades son más fuertes que aquello que se ha escrito sobre este periodo de la historia chilena; ese encuentro de frente con los escenarios generó mayor empatía con las comunidades que fueron víctimas de la dictadura. En consecuencia, su trabajo se concentra en las comunidades con un fuerte sentido democrático, vinculando a los distintos miembros de la comunidad con el propósito de recuperar la voz y la memoria:

> "Entonces, es interesante activar y en algunos casos reactivar organizaciones que estaban muertas como centros de padres en la escuela, centros de estudiantes; fomentar la organización estudiantil, fomentar el voto, abrirse como a una cultura del diálogo, buscar espacios democráticos de representatividad entre los estamentos de la escuela y el liceo.
>
> Otra manera interesante de vincularse con la comunidad es mediante la implementación de un proyecto de memoria histórica" (noviembre 13 de 2018).

En este sentido, se hace evidente que el trabajo con la comunidad, en el aula como docente, en la parte administrativa, asesorando y escuchando a los docentes que imparten historia reciente, así como la pertenencia a una red de maestros que permite acercarse a las dinámicas de las distintas escuelas y compartir experiencias de todo tipo, son actividades que, indudablemente, aportaron a la configuración de la subjetividad política, marcada fuertemente por el sentido de responsabilidad social y trabajo con las comunidades que se han visto afectadas por el dolor producido por las acciones militares, políticas y económicas de la dictadura de Pinochet.

6.4.7. Bajo el sino de la violencia y el conflicto armado

La historia colombiana está marcada por largos periodos de violencia que afecta tanto a la población rural como a la urbana, aunque en diferentes dimensiones. Producto de esos procesos de violencia política y conflicto armado son los altos niveles de desplazamiento forzado y voluntario.

El desplazamiento forzado es consecuencia de amenazas y hostigamiento por parte de actores armados a la población civil. Entre tanto, las migraciones voluntarias ocurren por el anhelo de buscar de mejores condiciones, ya sean económicas o culturales, de conseguir un empleo o un lugar para ampliar los estudios debido a la falta de infraestructura de en educación superior en las áreas rurales y cabeceras municipales. En los dos casos, es común que la población se ubique en zonas marginales de los centros urbanos, en algunas oportunidades engrosando los cinturones de miseria, en donde persisten diversas manifestaciones de violencia urbana. También se encuentran casos en los cuales la reducida o escasa capacidad económica de las familias o por la falta de tiempo para el cuidado de los hijos, se recurre a enviarlos a zonas rurales para que crezcan bajo el cuidado de los abuelos.

Wilson hace parte del último caso descrito, pues a pesar de haber nacido en Bogotá, su infancia transcurrió en un área rural del municipio de Silvania, Cundinamarca, en la vereda Yayatá, bajo el cuidado de sus abuelos maternos, quienes habían sufrido los rigores de la violencia bipartidista. Él mismo pudo constar, a través de algunas experiencias, la manera como este fenómeno afectó y sigue afectando a las comunidades rurales:

> "La época de la violencia que la vivieron mis abuelos y la familia Galindo particularmente y eso va a ser clave y fundamental para el resto de mi vida (…) una noche nos sacaron a los niños, éramos cuatro niños, los cuatro primos que estábamos allá, yo era el mayor, los otros eran más pequeños y yo recuerdo que mi abuela me subió a las espaldas y salimos corriendo a media noche con luz de vela y una lámpara Coleman con las dos cosas; y mi recuerdo es que las matas de café pues golpean mi cara y me rasguñan y la abuela corriendo, corriendo, pasamos entre el café había una casa y yo no explicaba de niño por qué había sucedido, ya grande cuando el abuelo contaba comprendí.
>
> Había tres casas en la finca, esa casa estaba escondida entre el café porque el abuelo la había construido precisamente para salvar a la familia si llegaban a la casa principal; esa era la casa escondida entre el café, ese es un recuerdo clave; el otro recuerdo clave es como le hacían las zanjas al fogón y salían bien lejos de la casa y eran varias zanjas tapadas con hierbas y con palos; eso lo viene a entender después, era para que en el momento en que se cocinaba no saliera el humo y no delatara la ubicación de la casa. Y había otra casa muy pequeñita en la zona del páramo; el abuelo la tenía allá, allá era donde se llevaba el ganado de levante, entonces nosotros debíamos ir. Yo siempre caminé de la finca la primavera en Yayatá al páramo, eran como cuatro horas a pie, y eso marca porque yo soy un caminante. Esos años de infancia fueron la base para lo que sigo haciendo,

reclamo con mucho orgullo mi ancestro y mi pasado campesino y siempre con la idea de regresar a él" (marzo 19 de 2020).

Los años de infancia transcurridos en compañía de los abuelos marcaron el pensamiento político de Wilson al tener conciencia de las dimensiones de la violencia y el conflicto armado. Comprendió que la población rural estaba influenciada fuertemente por el bipartidismo y por la cultura de resolver las situaciones conflictivas por sus propios medios, lo cual, en algunos casos, se asocia con la tenencia y el manejo de las armas:

> "Hay muchas anécdotas que marcaran mi pensamiento político, por ejemplo, el día que ganó las elecciones de Belisario Betancur, en 1982, mi abuelo se puso su vestido negro de luto; dijo: se nos vino la violencia otra vez mijo; y cosas así, en el rajadero de la leña, debajo del rajadero tenía plástico y de niño a mis primos y a mí nos enseñó para cuando fuéramos mayores a limpiar la escopeta, nos enseñó a disparar, y él siempre dijo: hay que defender la casa y hay que defender la familia y ustedes ya están en edad. Entonces tuvimos una relación, de alguna u otra manera, con las armas, entendíamos cómo funcionaba y nosotros los mayores éramos los encargados, mi primo Saúl y yo, los mayores" (marzo 19 de 2020).

Las vivencias con el abuelo marcarían de maneras distintas a los jóvenes de la familia Galindo en lo que respeta a la relación de estos con la política del país. Así, la subjetividad de Wilson estuvo atravesada por vivencias de tipo político con distintos grupos ideológicos; mientras que sus primos hicieron parte del grupo de fundadores del barrio Policarpa[89]:

> "El hijo mayor del abuelo, el tío Saúl, y ellos eran como fundadores del barrio La Pola, eso también me va a marcar muchísimo, ahí está la central nacional provivienda y estaba la familia de mi abuela, ellos estaban en la Pola, yo jugaba mucho con mis primos pues vivía cerca. Esos primos, por la situación, después terminaron enfilados en las FARC; yo tengo ocho primos fallecidos en las FARC; murieron todos en combate. Hubo uno de ellos, el comandante Arquímedes, que era de la misma edad mía, fue comandante y estuvo 34 años en la guerrilla de las FARC; y mi mamá siempre tuvo

[89] El barrio Policarpa Salavarrieta, conocido como la Pola, ubicado en el centro de Bogotá, tiene su origen en procesos de colonización popular urbana; este barrio representa la lucha por la vivienda por parte de obreros y campesinos desplazados por la violencia bipartidista que, bajo el discurso de la resistencia, exigieron sus derechos sobre los predios que inicialmente habían invadido. También muestra los múltiples intentos violentos de despojo por parte de la policía.

miedo de eso, de que me vinculara también y me metiera en esas cosas, hasta hace poco, pero eso nunca pasó porque yo fui muy afortunado en muchas cosas" (marzo 19 de 2020).

El privilegio con el cual contó Wilson para no resultar enfilado en algún grupo subversivo fue la educación, pero más allá de esto, resalta la influencia de la madre, quien cimentó los valores de la legalidad, la responsabilidad, el amor al trabajo, el gusto por la lectura, pero también la autonomía y el acompañamiento permanente:

> "Una vez, mi mamá me mandó a una zapatería y tocaba atravesar un parque grande y yendo a la zapatería había un balón de fútbol nuevo, cosa que nosotros no podíamos comprar, me puse feliz, el balón estaba abandonado en el parque y me fui con el balón para la casa y le dije: mamá, miré lo que me encontré. Un balón de fútbol y es de cuero nosotros jugábamos con pelotas de plástico, ¿dónde lo encontró?, en el parque; eso no es suyo mijo, eso es de alguien. ¡Pero mamá me lo encontré! No, eso no es suyo. Camine, yo lo acompaño. Y nos devolvimos al parque. ¿Dónde lo encontró? ¡Allá! Déjelo allá y venga miramos un ratico, el dueño va a llegar, media hora, una hora y nosotros parados en la otra esquina esperando que llegara el dueño del balón y llegó y se lo llevó. Lección: jamás coja lo que no es suyo".

6.4.8. Subjetividad marcada por lo social

Wilson se caracteriza por la marcada inclinación hacia el establecimiento de vínculos sociales con distintos sujetos. En la adolescencia, destaca la pertenencia a un grupo barrial con intereses centrados en el deporte y el estudio:

> "En la adolescencia teníamos un grupo del conjunto, éramos seis amigos; Iván y Javier eran huérfanos y vivían en el apartamento con el papá que también después falleció, y Mauricio, Alfredo, Iván y Ernesto. Éramos seis y fundamos un grupo que se llamaba el clan de los búfalos. Era una cosa interesantísima porque había una competencia entre nosotros por distinguirnos en ciertos campos, yo en el baloncesto me destacaba, era la mejor cesta que había; otro en microfútbol y también en el estudio. En esa época, estudiar y sacar buenas notas era motivo de orgullo, obviamente en la lectura andaba sobrado y de hecho les ayudaba a ellos cuando teníamos esos trabajos" (marzo 19 de 2020).

Durante la época universitaria, Wilson también se destacó en la parte social, pues estableció nexos con un amplio número de grupos que lo llevaron a incursionar en todos los ámbitos de la vida universitaria pública; ahí se hace relevante la interacción lograda con un buen número de docentes con los cuales

aprendió y trabajó, al tiempo que fue consolidando el gusto por el trabajo con la comunidad, que va a ser la constante en su ejercicio profesional:

> "Yo establecí vínculos con todos los grupos que existían en esa época en la universidad, pero no enraíce, no me amañaba en ninguno, siempre tuve problemas de orden, a mí el orden me jode la cabeza políticamente. El partido, la norma, la psicorrigidez de esas estructuras no, no puedo con ellas; entonces, claro, tiré piedra toda la que tú quieras, estuve metido en muchas cosas, incluso con el riesgo de perder la vida, pero yo estaba buscando otras opciones. Allí se me presentó incluso la opción de la lucha armada. A mí se me presentó varias veces: tres veces. Y la última vez me salvaron dos cosas, entre ellas, que me enamoré de la madre de mis hijos y lo otro, mi familia, mi mamá; entonces, el amor me salvó" (marzo 19 de 2020).

La subjetividad de Wilson es profundamente social, pues en cada lugar que frecuenta logra establecer contactos y relación con grupos de tipo político, cultural y deportivo:

> "Entonces me voy a la Jorge Tadeo Lozano a estudiar mercadeo y publicidad, allí seguía jugando baloncesto, me encantaba eso, jugué con Carlos Vives que jugaba baloncesto. Él estudiaba publicidad, era compañero mío y Mosquera, German Mosquero, uno de los mejores jugadores de baloncesto. Entonces me encantaba ir los sábados a jugar baloncesto, aprendí a jugar billar y jugué también con Carlos Vives, quien era un chino como yo. (…).
>
> Yo vivía pegado a Darío Betancourt, de hecho, él fue mi director de monografía, Alfonso Torres, con el hicimos un proyecto de recuperación de la historia oral en la Y, allá en el barrio los Alpes, lo que hoy en día es el barrio Ramajal.
>
> Yo acompañé al padre Jaime por todas esas montañas, a ver cuál era el lote que íbamos a comprar para dar inicios a esa obra salesiana. Eso fue en el año de 1989 y así fue como se fundó Juan Bosco Obrero, pues éramos un grupito de 6 o 7 y otros salesianos amigos del padre Jaime; por otro lado, estaba la influencia de Alfonso Torres y también de Darío, nosotros fuimos el primer grupo de la salida del Valle".

La interacción con tantas formas de ser maestro en su etapa universitaria contribuyó al fortalecimiento de la idea de "ser maestro, no profesor", es decir, que sus acciones dentro y fuera del aula estuvieran enfocadas hacia el servicio a la comunidad y al fortalecimiento del sentido crítico.

6.4.9. La docencia al servicio de la comunidad

Desde el inicio de su carrera profesional, Wilson se inclina por el trabajo comunitario:

> "Yo llego a Suba Rincón, al Calasanz, con los Escolapios. Ellos tenían un proyecto, era en el bosque Calderón, allí entré (…) empezábamos a trabajar en ese sector popular, pero al mismo tiempo yo tenía lo de Ciudad Bolívar, entonces yo era muy bueno organizando todos los chocolatazos por la memoria; desde esa época haciendo entrevistas, haciendo recuperación oral, me encantaba y me sigue encantando, de hecho, lo sigo haciendo en otra manera distinta, pero lo sigo haciendo" (marzo 19 de 2020).

El trabajo comunitario se enfoca al cambio y la transformación del entorno donde se lleva a cabo la práctica, en este caso de docencia; se produce un empoderamiento de los sujetos, quienes aprenden a gestionar el barrio, la localidad o la ciudad (Barbero y Cortés, 2005). En esta perspectiva, se ubica la labor desempeñada por Wilson en los distintos espacios educativos en donde se desempeña como maestro:

> "El 23 de abril de 1996 me posesioné como docente de primaria en el colegio Guillermo Cano Isaza. 11 años de vida duré en ese colegio, pues haciendo cosas, teníamos trabajo de comunidad muy fuerte; el colegio era casi un pretexto, nos reuníamos en la noche, tratamos de hacer una liga de padres de familia, escuelas de formación con padres, la gente necesitaba aprender computadores, pero no había computadores, entonces haga la gestión para traer computadores. Entonces yo me metí por primera vez en mi vida a armar una sala de cómputo sin tener ni idea. Necesitábamos trabajo artístico con los niños, entonces dos salesianos más se fueron conmigo, los nombraron en ese concurso y terminamos tres salesianos en ese colegio con artes plásticas, educación física y sociales. Um, ahí hicimos muchas cosas, fue genial siempre en la construcción de sentido" (marzo 19 de 2018).

El trabajo con las comunidades implica destinar un tiempo mayor que sobrepasa la jornada laboral legal, también salir de las aulas de clase para compartir con las comunidades; en el caso de Wilson, logra compaginar con los padres de familia de los NNJ que asisten al colegio y los involucra en diversas actividades como chocolatadas, cine foros, veladas culturales, etc. Considera de vital importancia hacer que los padres estén muy cerca de los procesos que se realizan en el aula, enfocados al desarrollo del pensamiento crítico y la consolidación de estos como sujetos políticos:

> "Se debe abordar la construcción del sujeto político con las familias, para que esto cambie, porque las ideas políticas se incuban en las onces y los almuerzos de las familias los domingos, no en la escuela. Esa sí la tengo clara, quienes trabajamos en educación popular sabemos que es en la

comunidad, en los papás, en los abuelos, en los tíos, en los primos donde se puede generar y propiciar un escenario que permita construir, a través del diálogo, un ciudadano respetuoso del otro" (marzo 19 de 2020).

Lo anterior permite establecer que las subjetividades políticas de Wilson tienen un fuerte componente de relaciones sociales, lo cual lo ha llevado a conocer distintos escenarios y sujetos que, de una manera u otra, reflejan la situación del contexto colombiano marcado por la violencia y el conflicto armado. En ese orden de ideas, Wilson enfoca el amplio sentido del compromiso social con el otro, hacia su labor de docencia centrada en el trabajo comunitario y la formación política.

6.4.10. Luchando contra las tradiciones y perspectivas machistas

Las sociedades latinoamericanas han sido esencialmente patriarcales, aunque esto ha venido cambiando como producto de las innumerables luchas emprendidas por las mujeres en las distintas regiones del continente. No obstante, aún estamos lejos de la erradicación de este fenómeno social. El machismo, como plantea Castañeda (2002), es conocido como creencias, actitudes y conductas que se relacionan directamente con ideas de la superioridad del género masculino en las áreas consideradas importantes para los hombres. En la sociedad colombiana, todavía prevalecen creencias de que el hombre es el pilar de la casa, a quien se le debe todo el respeto y la admiración, y de quien se debe aceptar cualquier comportamiento violento. A la mujer se le asigna el rol de madre dedicada a sus hijos, el cuidado del hogar y la atención al marido. Natalia manifiesta que en su núcleo familiar era evidente la presencia del machismo y, en muchos casos, este conllevó a que se tuvieran episodios de violencia doméstica:

> "Mi papá viene de Medellín, de Manizales era mi abuelo, pero falleció muy joven. Él estuvo todo el tiempo con mi abuela que era de Cundinamarca. Los padres de mi mamá, ellos sí son de Boyacá. La formación es muy similar; sin embargo, la formación de los boyacenses primero que todo son muy machistas, pero muy responsables con lo que corresponde a la estructura familiar, de que al hombre responde por las cosas de la casa y la mujer debe cumplir unos roles más de sumisión; la mujer está de cuidadora todo el tiempo, de atender las cosas de la casa" (18 de agosto de 2020).

Las actitudes machistas que se vivenciaban en casa de Natalia, se constituyeron en elemento clave para la configuración de la subjetividad, caracterizada por una permanente lucha contra esas actitudes provenientes del padre:

> "Expresaba en acciones muy cotidianas, digamos, me gustaba jugar bolas, me gustaba salir a jugar fútbol, actividades que se califican como de hombres; no me gustaba jugar muñecas, me gustaba hacer esas actividades porque no me gustaba sentirme excluida. Entonces recuerdo que en esa

época se usaban los carros esferados y salía a jugar, me gustaba ir a jugar billar, buscaba esos escenarios donde no me sintiera disminuida, donde sentía que me tenían todo el tiempo; tenía la inquietud de hacer oposición al sesgo machista que estaba latente; pero sí era muy fuerte porque sí había violencia doméstica, la padeció mi abuela y mi mamá, había un fuerte componente de violencia doméstica en mi casa y yo era algo que no quería repetir para mi vida.

No entendía, pues, porque una mujer como mi abuela, que creo que ha sido uno de los mejores seres humanos que ha dado este planeta, una persona tan dada, tan entregada a su familia, con una capacidad de trabajo tan enorme se levantaba a las cuatro de la mañana y se acostaba a las 10 de la noche, ¿por qué tenía que sufrir ese tipo de cosas?" (agosto 18 de 2020).

El crecer en un ambiente machista y violento marca las subjetividades de distinta manera; en algunos casos, lleva a los sujetos a repetir las historias familiares y, en otros, el sujeto logra importantes procesos de resiliencia y convierte esas experiencias negativas en una motivación para conseguir transformaciones que lo impactan y a su entorno cercano. Natalia se asumió desde la segunda posibilidad, para salir adelante en sus proyectos personales y profesionales e, incluso, plantea que las experiencias negativas se constituyen en importantes enseñanzas de vida:

"Mi papá me enseñó, pero como en caso contrario, es que como yo he sido siempre un poco terca y cuando me dicen no, entonces yo hago lo contrario. Para él era muy difícil pensar que uno podría ir a la universidad, pensaba que cuando saliera tenía que trabajar, ya me tenía trabajo cuando salí del colegio, y no veía que uno pudiera estudiar. Él pensaba, como un día me lo dijo, que el estudio era para un sector de la gente que tenía plata, que yo no podía estudiar, eso también me motivó para demostrar que no era así, que sí se podía" (agosto 18 de 2020).

Esa capacidad de resiliencia hizo posible que Natalia, a pesar de haber nacido y vivido la infancia y la juventud en contextos marcados por el machismo, la violencia doméstica, la violencia urbana proveniente de pandillas, así como la exclusión proveniente de grupos religiosos altamente jerarquizados, pudo completar sus estudios superiores y orientar su labor hacia los más necesitados, al enfocar su práctica docente al servicio de grupos vulnerables de la ciudad, como es el caso de la comunidad educativa del Colegio Kimi Pernía, en donde desarrolló un interesante proyecto de EDH con NNJ víctimas de desplazamiento forzado, provenientes de distintas regiones del país.

6.4.11. Reconocimiento de la capacidad de liderazgo

Natalia, desde su adolescencia, se vinculó a distintos grupos que le posibilitaron aumentar el capital social; no obstante, no evidencia en sus relatos que hubiese ocupado una posición de liderazgo notorio,

de tal forma que su participación se suscribió a estar presente y seguir directrices de los grupos a los que pertenecía; tal es el caso de los grupos religiosos, tanto cristianos como católicos, los grupos de hip-hop y las pandillas del barrio, a las cuales tuvo acercamiento:

> "En el colegio sí hubo un momento en que el tema de los amigos de las pandillas empezó a tocar mucho a mis amigas cercanas y terminamos involucrados con personas no muy sanas, ¡pues de las pandillas! Yo siempre he sido de los grupos la más calmada, la más sana que siempre me gustaba estudiar, pero sí, mis amigas eran muy agraciadas y eso atraía a los pandilleros que querían acercarse mucho y nos involucramos. En general, esas eran situaciones difíciles en torno al tema de las violencias, en donde primaba el desprecio por la vida en personas tan jóvenes, pero no hacíamos nada, nos encontramos en las esquinas hablamos ahí de ciertas cosas, pero no yo no me involucré mucho, porque no he sido tan aventurada, yo no me atrevía a hacer ciertas cosas, yo no me alejaba de la casa, insisto, yo estaba ahí, escuchaba pero no me desbordaba; especialmente por el… sí, el miedo, el temor a que mi papá se diera cuenta o que mi abuelo se enterara, en ese momento correspondía a lo que uno llama temor, pero de pronto son esos códigos de ética que quedaban ahí, pero uno no se podía desbordar. Y ya en la juventud, pues, depende de los grupos, pues si eran religiosos íbamos a la iglesia, a orar, a hablar, nada más" (agosto 18 de 2020).

En la vida universitaria tampoco se destacó como lideresa, era una estudiante más bien preocupada por cursar rápido y graduarse sin contratiempos para salir a trabajar. Ya en el trabajo se identifica un punto de inflexión en el tránsito de una actitud pasiva en los grupos, a ser destacada y reconocida como un sujeto político que lidera acciones puntuales. Este giro en la trayectoria se hace evidente cuando ingresa como docente, contratada por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, al colegio Kimy Pernía Domicó. Allí se vincula al trabajo en un proyecto con la población desplazada y hay, por parte de la comunidad, un reconocimiento de su liderazgo. Liderazgo que se manifiesta en la capacidad de movilización de padres, profesores y estudiantes en pro de la defensa de los DD. HH. En ese momento, se da un cambio en su subjetividad política, marcada por el interés hacia la exigibilidad de los derechos en una comunidad marginal.

Allí logró importantes procesos de movilización social, enfocados al mejoramiento de las condiciones de vida de los integrantes de la comunidad compuesta por trabajadores de las carboneras y por un alto número de familias víctimas del desplazamiento forzado. La respuesta de los habitantes del sector fue notoria:

> "Cuando hacíamos nuestras marchas, cuando protestamos por las carboneras era una cosa de

llavería con los papás, con los niños, con los carreteros, y el apoyo que le daban a uno era una cosa grandiosa, (…) si decía: vamos a hacer trabajo con comunidad, los estudiantes salían, los papás salían y nos respaldaban; si nosotros decíamos: hoy no se abre el colegio, nos vamos a tomar el colegio, ellos eran los que estaban ahí respaldando". (agosto 18 de 2020).

Este giro de trayectoria le va a llevar a ocupar una posición distinta en el espacio social, ubicándose simultáneamente en dos campos: el educativo, a través de la labor docente, y el político, desde la militancia, al ingresar al sindicato de docentes de Bogotá (ADE), en donde lidera importantes procesos en el área de defensa del derecho a la salud y la participación de los padres como actores fundamentales en el proceso educativo.

6.4.12. La militancia política a favor de la defensa de los DD. HH.

El trabajo permanente en la localidad de Bosa a favor de la comunidad afectada por la presencia de las carboneras[90], llevó a Natalia a establecer vínculos con el Sindicato de Educadores de Bogotá (ADE), con el propósito de obtener respaldo y asesoría en las acciones de movilización social emprendidas por los miembros de la comunidad educativa Kimy Pernía:

> "Las marchas y movilizaciones eran frecuentes, entonces eso hizo que tuviéramos que solicitar apoyo al sindicato, en ese entonces a la ADE, y pues llamar porque uno no se las sabía todas, yo no tenía experiencia en eso, mi militancia no era por ese lado de tener una militancia en la universidad, porque nunca tuve el tiempo porque trabajaba. Con la ADE, desde el 2012-2013, y empiezo a trabajar con ellos dentro del sindicato, empiezo hablar con uno con otro, pero no sabía que allá también hay unas líneas de trabajo y unos colectivos, ya con el tiempo fui aprendiendo y me involucré, pues, con el que estaba más de lleno y que había dado un reconocimiento importante al trabajo con la comunidad del Kimy Pernía, y me empiezo a involucrar más de lleno con el tema sindical y a trabajar con la veeduría de salud inicialmente del sindicato y dentro del colectivo sindical;

[90] En la localidad de Bosa en los barrios Danubio azul, Potreritos y San Bernardino hacen presencia una amplia población de recicladores que se dedican a reciclar la madera para quemarla y obtener carbón, el cual venden a los asaderos en la misma zona y en las aledañas. El proceso genera altos niveles de contaminación ambiental, por lo cual los carboneros artesanales como se conocen son objeto de persecución por la policía de la ciudad.
La situación de estas familias es de alta vulnerabilidad. Los carboneros artesanales han heredado su oficio de generación en generación. Los adultos que hoy ejercen el oficio, padres, tíos y abuelos muchos de ellos, no conocen una actividad distinta y no saben hacer otra cosa. Su vida transcurre en la recolección diaria de madera de desecho en las carpinterías, que después queman en lotes a cielo abierto para conseguir el carbón que después venden por bultos en los asaderos, plazas de mercado y restaurantes (el tiempo.com, agosto 28 de 2014).

y ahorita, desde hace un año, ahondando procesos con la CUT, con la ADE. y, pues, ahí vamos. Esa es parte de la vinculación sindical" (agosto 18 de 2020).

El interés por la participación en el movimiento sindical sigue vigente y se expresa en el concurso activo en las distintas actividades en el grupo SOMOS Fuerza Educativa, del cual hace parte. Se observa que Natalia ha venido aumentando el volumen de capital militante, porque considera que ese escenario también contribuye a fortalecer los procesos educativos de la ciudad, mediante la participación y movilización social.

Las subjetividades de los cuatro docentes participantes en el ejercicio investigativo están asociadas a las vivencias de sus entornos familiares y sociales. Sin embargo, el nivel de influencia de la situación del pasado reciente, marcado por la violencia política, afecta de distintas maneras a cada una de las subjetividades. Las diversas expresiones de subjetividad manifestadas por Ximena guardan una estrecha relación con los hechos históricos que marcaron el contexto tanto familiar como social, lo cual la llevó a reflexionar sobre la situación política de su entorno y la forma cómo, desde la práctica educativa, esta se puede intervenir y transformar.

Cristóbal también muestra la fuerte influencia del pasado reciente en la configuración subjetiva, pues a pesar de no haber vivido la fuerte violencia política propiciada por la dictadura, sí recurre a los conocimientos históricos del pasado para acercarse y emprender una labor empática con quienes sufrieron los embates del gobierno autoritario. La sensibilidad y solidaridad por los que sufren, marca una subjetividad centrada en el pensamiento y la acción democrática como forma de vida, lo cual es expresado en las distintas actividades de docencia y de investigación que adelanta con la comunidad de la cual hace parte.

En el caso colombiano, se observa una particularidad en la consolidación de las subjetividades tanto de Wilson como de Natalia, en el sentido de que, a pesar de ser tocados por algunos aspectos del conflicto armado y la violencia política, no hay una alusión explícita a la influencia de este en la configuración de las subjetividades. En Wilson, hay marcada influencia de la experiencia de los abuelos en la violencia bipartidista y la relación con algunos grupos ideológicos y políticos que hacen parte del conflicto armado.

La relación de Natalia con el conflicto armado se circunscribe al hecho de proceder de una familia migrante de las áreas rurales, cuya motivación del desplazamiento sí tuvo relación con algún aspecto del conflicto armado. Sin embargo, es el hecho de nacer y crecer en un contexto marcado por la violencia urbana, la falta de oportunidades y la herencia cultural machista y patriarcal, lo que marca las distintas etapas de su subjetividad. Es curioso, y a la vez interesante, encontrar cómo las distintas dinámicas del

conflicto social armado están poco presentes en las vivencias de los sujetos, las cuales, dadas otras dificultades especialmente de tipo económico, pasan a un segundo plano. Es, tal vez, la misma naturalización de un conflicto tan prolongado, lo que hace que a simple vista sea poco influyente en la configuración de las subjetividades de una gran parte de los sujetos colombianos.

6.5. Trayectorias profesionales

Convertirse en profesor es un largo proceso, la inserción como profesional en la enseñanza se configura como un período importante en la trayectoria del sujeto que se ha preparado académicamente para ser profesor; ese cambio de posición en el campo social es el resultado de la transformación y aumento del volumen del capital cultural. De esta forma, la transición de estudiante a profesor se constituye en un periodo de "tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir y mantener un cierto equilibrio personal" (Marcelo, 2009, p. 5).

Al respecto, Veenmam (1984) empleó el concepto de "choque de la realidad", para referirse a la situación por la que transitan algunos docentes durante el primer año de ejercicio profesional, en el que se evidencia un intenso proceso de aprendizaje "del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico" (citado por Marcelo, p. 6).

El choque de la realidad hace que se presente una enorme distancia entre lo que se proyecta y lo que realmente ofrece el contexto educativo en el que el sujeto incursiona. Esta situación lleva, en algunos casos, a tener ciertos niveles de desencanto y frustración, al sentir que su formación e interés le va a dar la posibilidad de cambiar el mundo, pero se encuentra con una situación bastante distinta:

> "La primera experiencia profesional que yo tuve fue en Valparaíso, en un colegio subvencionado[91] (…) yo empecé en ese colegio, estuve un año en un colegio muy pequeño con una directora que era una religiosa que yo sentía una persona muy controladora, y yo venía llegando de la universidad, tenía 23 años, pensaba que me las sabía todas, que venía de vuelta, y fui inadecuada, fui muy

[91] Son establecimientos que se financian con aportes del Estado y de los padres, madres y apoderados, a través del pago de una mensualidad. La subvención que recieben corresponde al aporte del Estado, pagado por alumno/a atendido/a, considerando el nivel educacional y modalidad de enseñanza, en establecimientos educacionales particulares y municipales subvencionados.(MINEDUC, pagina web. parr. 1). https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subvencion-segun-tipo-de-establecimiento-4#:~:text=Son%20establecimientos%20que%20se%20financian%20con%20aportes%20del%20Estado%20y,del%20pago%20de%20una%20mensualidad.

pedante, yo sentía que ella era muy controladora, ignorante, ¿quién era yo para decirlo? Pero en ese momento lo viví como una experiencia más bien negativa; obviamente fui desvinculada en ese año. Tenía la sensación que venía de la universidad, que venía llena de ideas, de proyectos; venía a ganármelo todo, y este era un colegio chiquitito, como te digo, había un gran porcentaje de niños; eran niños institucionalizados, significa que eran de hogares de menores, y me costó mucho trabajar allí. Porque te acuerdas que yo venía a enseñar historia, a desarrollar contenidos, había que contener, escuchar; había que preparar escenarios distintos, no todos eran iguales, y eso yo no lo logré, me frustré más, esa fue mi primera experiencia.

¿Qué rescato de ahí? Que me gustaba hacer clase, que disfrutaba con los niños, y era el nivel básico, o sea, de los primeros 8 años de escolaridad; yo trabajaba con quinto básico, niños de 10 y de 12 años, y me gustó, me sentía muy contenta, pero sin herramientas, no tenía nada en la cabeza. Yo me acuerdo que un día una niña me mira y me dice: ¡te quedan mal esos aros! Y yo le dije: y ¿tú crees qué te ves muy bien con tu moño? (risas), o sea, te da un nivel de madurez que tenía la maestra, era mucho de estar a la defensiva yo creo, pero fue mi primera experiencia de sentir que me gustaba" (Ximena, noviembre 13 de 2018).

El sentir que las herramientas pedagógicas son insuficientes para abordar los procesos formativos es bastante común entre los maestros noveles, estas carencias son suplidas con acciones enfocadas al buen trato y a mantener buenas relaciones, aspectos que, en ningún momento, suplen el trabajo pedagógico orientado a la formación disciplinar. Natalia sintió que ese fue su caso durante su primera experiencia laboral.

"El primero lo conseguí a los 18 años en un colegio en Modelia, muy cómoda en un salón con 10 niños, fue un trabajo muy bonito, me gustó mucho, siento que como persona di más que como maestra, porque yo salía del colegio y apenas ingresaba a la universidad. No trabajaba pedagógicamente bien con los niños; estaba en desventaja frente a un compañero que fuera normalista porque ellos tenían mucha idea y yo me sentía muy perdida en los procesos con los niños, entonces daba más de lo que yo convivía con ellos, lo que yo hacía con ellos, yo trabajaba y les abordaba los temas, pero pedagógicamente hubiera tenido más herramientas habría sido mejor porque hacía unas clases muy tradicionales(…) no tenía herramientas de pedagogía, me sentía perdida y era malísima para las cosas de decoración y eso me hacía perder en primaria" (agosto 18 de 2020).

Es común sentir que la asignatura que orienta es la más importante y, por esto, los estudiantes deben interesarse en ella; no obstante, la realidad, en algunas oportunidades, demuestra una cosa bien distinta. Esta situación motiva, en consecuencia, a enfocarse en el mejoramiento de las estrategias de enseñanza.

> "Después me fui a un colegio que estaba también en Valparaíso, que se llamaba Leonardo Murialdo de la congregación de los Josefinos, nuevamente religioso (…) Yo les hacía clase a los de electrónica, también eran hombres, niños, jóvenes, y como yo iba a ser historia sentía que era lo máximo, y estos cabros no les venía ningún interés o ahí como que me fue muy tenso, pero tuve que empezar a desarrollar estrategias. Después me dieron jefatura de curso y tenía 23-24 años, me sentía sin herramientas. Esa es una época de sentir que no tengo herramientas y querer enseñar historia, de preparar clase con mucha anticipación de mirarme al espejo, de ensayar, de hacer papelones, no había Power Point, de armar esquemas tratando de innovar, siempre mi idea era de innovar, de hacerlo entretenido, pero sin tener la conciencia de que en la escuela no tienes que entretener sino generar aprendizaje profundo" (Ximena, noviembre 13 de 2018).

Las experiencias de iniciación en el campo de la docencia son distintas, algunos viven experiencias que generan frustración, especialmente en el aula de clases, no obstante, el trabajo con las comunidades suele ser más gratificante en la medida que se involucra en asuntos cotidianos:

> "Mi primera experiencia fue de trabajo con la comunidad. Yo llego a Suba Rincón en el Calasanz con los Escolapios, ellos tenían un proyecto, era el bosque Calderón (…) empezábamos a trabajar en ese sector popular, pero al mismo tiempo yo tenía lo de Ciudad Bolívar, entonces yo era muy bueno organizando todos los chocolatazos por la memoria, desde esa época haciendo entrevistas, haciendo recuperación oral, me encantaba y me sigue encantando, de hecho, lo sigo haciendo de otra manera distinta, pero lo sigo haciendo (Wilson marzo15 de 2019).

Cualquiera que sea la situación, lo que es indudable es que el asumir esta nueva posición se constituye en una etapa de aprendizajes permanentes, de experiencias que van moldeando nuevas subjetividades que se despliegan en cada uno de los escenarios educativos:

> "Cuando salí de la universidad entré a trabajar al colegio Manquehue, en el colegio donde estudié. Aprendí muchísimo en este espacio, sobre todo de metodología en educación, de cómo educar; yo venía con esta cuestión de ser scouts toda la vida, entonces yo era como profesor scout, era un profesor con muchos juegos en la sala, con muchas mezclas, como de diferentes didácticas.
>
> Ese es un espacio riquísimo, ya que cuenta con todos los recursos, el trabajo muy fuerte; como te conté, yo venía de ser jefe de scouts, de estar a cargo del centro de estudiantes. También como que

me tocó esta cuestión, como de imprimirles mi sello de formación de los estudiantes, desde lo político en el centro de estudiantes, con los estudiantes, desde la sociedad civil, desde los scouts, y darle ese sello que los scouts se vinculen con la sociedad civil, que vayan a otras comunas, cómo nos vamos a relacionar con otros centros, con las tomas, ¿qué vamos a decir frente a esto? Y ahí con muchas dificultades con el colegio, pero como tenía muchos santos en la corte (personas que los respaldaban) no tenía problema (Cristóbal, noviembre 13 de 2018).

El transitar por diversas experiencias laborales profesionales permite aumentar los capitales de todo tipo, aunque se encuentra que es el capital cultural el preponderante. Cuando el sujeto maestro proviene de un círculo social marcado por el bajo volumen de capital económico y social, y este se vincula con instituciones que acoge y forma a individuos de clase social alta, los aprendizajes y beneficios impactan en la vida del agente, al punto de lograr un desvío de trayectoria vital, al aumentar el capital social. En el caso de Ximena, la situación es evidente y ella lo explicita, de tal forma que los vínculos laborales con instituciones religiosas de clase alta fueron logrando un giro y un cambio de posición en el espacio social, al hacerse notorio la acumulación de capital social y económico. El punto de arranque en esta nueva posición en la trayectoria profesional está bastante claro para ella:

> "Cuando llegué a Santiago, llegué a un colegio que se llama Huelén, que era un Colegio del Opus Dei; nada que ver conmigo, pero igual también ahí me apareció un mundo de personas que tenían muchas redes, y también lo empecé a sentir como algo atractivo, vínculos, de que yo estaba hablando no sé del carro en el colegio y había un papá que trabajaba en política y tu podías ir y conversar con él (…) del Huelen aprendí el profesionalismo, que hay que preparar lo que tú haces" (noviembre 13 de 2018).

Si bien es cierto que la formación universitaria es fundamental y aporta elementos invaluables para los futuros profesionales es, precisamente, en el lugar propio del ejercicio profesional, en donde se logran los mayores aprendizajes, los cuales marcan la diferencia entre profesionales. En las instituciones académicas es el ámbito donde existe un proyecto de educación claro y los miembros de la comunidad educativa ejercen liderazgo; en esa medida logran que el sujeto maestro que está en formación pueda materializar sus proyectos de transformación de las realidades educativas, pues en muchas ocasiones la formación que se da entre pares académicos impacta, en mayor medida, a los nuevos profesionales:

> "Con las monjas argentinas yo trabajé después, allí hay una persona que fue muy clave: Patricia Linnat, que la nombro porque ella era una mujer más grande que yo (…) hay un momento en donde yo era profesora de historia y veía la historia como contenido; pasaba, esta persona me empezó a

dar luces, sobre lo que era la educación, entonces la historia es un pretexto para… y hoy en día, para mí, la historia y, en este caso la memoria, es un pretexto para desarrollar habilidades; un trabajo que tiene que ver con esto y que el VESS vino a mojonar muchos pensamientos que yo traía desde hace tiempo, pero que estaban súper desarticulados; entonces, esto me dio marco teórico, me dio herramientas; entonces la Patty me empezó a hablar de la educación, cosas de educación, como aprender para aprender, ¿qué es eso haber de decir? Estamos en un mundo que es global; de hecho, la primera persona que yo vi con un data cambiando la diapositiva, ¡cómo se cambia! Te juro ¡así! Yo nunca había visto de decir: aprender para aprender; entonces, el contenido es un pretexto, ah, hay una valoración de la ciudadanía, y entonces yo empecé a mirar más la educación, el currículo. Claro, yo había tenido un ramo de currículo, pero empiezas a entender que él es una selección cultural, ¡chuta! ¡Vaya la responsabilidad! Te fijáis, entonces yo empecé a hacer muchas más conexiones, la Patty fue muy importante pa´ mí, en ese colegio en donde yo trabajé siete años" (Ximena, noviembre 13 de 2018).

En la trayectoria se encuentra que hay ciertos momentos de avance y otros de retroceso, dependiendo de las características de la institución educativa y de los agentes. Ximena, que había logrado avances significativos en sus aprendizajes producto de la interacción social con otros agentes, de repente siente un cambio que puede observarse como un retroceso en la labor profesional:

"Cuando se fue ese grupo, volví al contenido; volví a hacer mis clases basadas en el contenido, ¡a la insatisfacción chuta! Volvió la insatisfacción, a tratar de hacer otras, a trabajar con otras asignaturas, pero tampoco, no me encontraba. Después tuve la oportunidad de salir de ahí y llegué aquí, y acá ha sido puro aprender" (Ximena, noviembre 13 de 2018).

El desarrollo de la capacidad reflexiva llevó a Ximena a buscar otras posibilidades, al tomar conciencia de que todo lo que había logrado en cuanto a aprendizajes se veía rezagado, por lo cual decide buscar otros horizontes:

"Yo estaba haciendo un postítulo y conocí a Jorge Miranda que era jefe de departamento de historia acá, y me vine para acá (Colegio Sagrados Corazones de Manquehue). Me dieron la posibilidad con muchas menos horas, yo tenía fuero materno porque había tenido a mi hijo menor, entonces tomé mi indemnización, pasé al frente, me compré un auto y me vine para acá.

Me dijo Jorge que se tiene que trabajar en la escuela, vuelve al currículo, está muy presente que debes trabajar con capacidades, destrezas, habilidades; y, ahí, de nuevo, empiezo a cuestionarme: entonces, cómo lo estoy haciendo, cuáles son las destrezas que yo debería... Empiezo a retomar el

tema de la didáctica, que tampoco la tenía tan asimilada. La didáctica era muy sublime, usaba la didáctica pero tampoco estaba como muy integrada; sabes, la didáctica pero como que no, tampoco estaba como tan integrada, trabajaba en base a los contenidos, antecedentes, consecuentes, el cambio y la continuidad; claro, aparecían esos dispositivos pero no eran el centro, el centro era el contenido, y era en el momento de la práctica la PCU, a leer a Marzano, las dimensiones del aprendizaje. Acá empiezo como a estudiar más. Algo empieza a ser importante, la manera de calificar en tanto el diseño, pero tienes que pensar y este que aparece tres años atrás, modelo VESS que me seduce. Me encanta, lo implemento, me resuena positivamente y me doy cuenta y digo soy, no es que sea un poco inteligente, soy muy inteligente (risas), puedo hacer muchas cosas, a eso me refiero. Y bueno, hace cinco años que asumo la jefatura del equipo sin tener ningún interés, más bien con un poco de temor, porque implicaba ser líder y yo no me consideraba líder. Por eso te digo que he aprendido tanto, la vida me ha dado tanta posibilidad de aprender. Y hago un muy buen liderazgo y tengo un equipo que es muy generoso y que me hace ver, que más que decir, yo modelo, es muy… o sea que te lo digan; y es verdad, yo estoy haciendo todo el tiempo, estoy descubriendo cosas" (Ximena, noviembre 13 de 2018).

Es muy interesante encontrar que el trabajo de un docente impacta de manera positiva en sus estudiantes, al punto de influir en decisiones de vida tan trascendentales como escoger la carrera profesional; pero es aún más gratificante observar que la formación recibida en su escuela marcó su vida de tal manera, que culmina sus estudios universitarios y vuelve a su institución a contribuir, a dar continuidad a procesos de formación con amplio sentido crítico.

Este es el caso de Cristóbal que recibió formación de Ximena, quien le aportó su gusto por la historia y contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico, a tal punto que su exalumno regresa en otra posición del espacio social, ya como profesional colega de su maestra, con la cual trabajan hombro a hombro para continuar con una enseñanza de la historia, los derechos humanos y la ciudadanía con enfoque de memoria. Esto llevó a que la primera experiencia profesional de Cristóbal fuese gratificante y bastante productiva:

"Pa' mí, esa experiencia de trabajo en el Colegio Manquehue tuvo mucho valor en mi carrera profesional, infinito, o sea, aprendí muchísimo, muchísimo y también me fui sensibilizando porque seguí vinculado a la congregación de los Sagrados Corazones, que seguía teniendo este rollo poblacional al lado de los que sufren, a pesar de estar en un lugar donde no se sufría mucho; pero iba así con mis estudiantes a esos otros lugares y eso me mantuvo conectado. Después dije, sabes

qué, quiero ser profesor en cualquier parte y entré a estudiar pedagogía, y empecé a mirar pa' fuera. Obviamente pude ser profesor en Manquehue porque había estudiado ahí, y empecé a mirar pa' fuera, y empecé a estudiar pedagogía. Fue muy valioso este espacio, como te dije, muy potente este lugar, pero hay que ir a otros lugares, cambiar el switch y siempre me intereso el servicio público, entonces dije bueno" (Cristóbal, noviembre 13 de 2018).

El ejercicio profesional no está exento de críticas desfavorables que complejizan el trabajo. En algunos casos, esas situaciones llevan a los docentes a renunciar a sus ideales de transformación social, pero en algunas otras oportunidades, las dinámicas institucionales favorecen la continuidad del trabajo pedagógico desde una perspectiva:

"Nosotros siempre fuimos un departamento cuestionado por los papás del colegio, por muchos apoderados, no por todos, claro. Éramos un departamento bien de vanguardia, en el sentido que, bueno, fuimos los que le pusimos color al tema diversidad sexual, por ejemplo; pusimos stickers al interior del colegio, afuera del departamento. Nos convertimos en una zona segura, propiciábamos espacios de encuentro, conversamos del tema, o sea, era clara la postura del departamento en el colegio frente a temas como el de la diversidad sexual, todo el mundo transgénero; todo lo que tenía que ver con los DD.HH. Generalmente se daba que había dos asesores del centro de estudiantes y uno de los dos siempre era del departamento de historia; y ahí vinieron cosas fuertes como la del 11 de septiembre, y eso generó también roce con los papás y una relación política bien fuerte que nos hizo retroceder, avanzar y retroceder.

Entonces, nosotros nos molestábamos mucho cuando pasaban estas cosas, era difícil cuando nos pedían que no hiciéramos tal cosa, que reguiláramos en otra, que guardáramos el guante; y para nosotros era difícil, porque sentíamos que estábamos formando una causa que, si no fuera por ese espacio, ¡ellas no las conocerían, cachay!" (Cristóbal, noviembre 13 de 2018).

Cuando se trata de formar con un sentido transformador de la sociedad, se requiere intervenir tanto en los sectores sociales deprimidos como en los de clase alta, aunque generalmente se opta por fortalecer el sentido crítico en sectores populares. Al respecto, Cristóbal y Ximena entendieron que la labor docente enfocada a la construcción de una mejor sociedad se puede y debe llevar a cabo desde el lugar donde haya la oportunidad de intervenir, lo cual, en algunas oportunidades, es visto con escepticismo:

"Le dicen a uno estudiaste en colegio cuico, en colegio particular, en colegio de arriba y yo no sé qué, y yo sigo pensando, estando aquí, que eso tuvo mucho valor, haber estado ahí, haber formado ciertas cosas, haber plantado una semilla en los estudiantes de preocupación por los otros, o de

trabajo social, o de una visión política distinta a la de su familia, fue algo importante, quizá también importante como estar acá. Si uno quiere una sociedad en el fondo donde todos son importantes y en donde todos van a sumar pa' avanzar o para combatir la desigualdad, eh dejar la clase alta afuera o dejar a la clase baja afuera, no tienen sentido. Pa' mí, esa experiencia de trabajo en el Colegio Manquehue tuvo mucho valor en mi carrera profesional, infinito, o sea, aprendí muchísimo, muchísimo y también me fui sensibilizando porque seguí vinculado a la congregación de los Sagrados Corazones, que seguía teniendo este rollo poblacional al lado de los que sufren, a pesar de estar en un lugar donde no se sufría mucho; pero iba así con mis estudiantes a esos otros lugares y eso me mantuvo conectado. Después dije, sabes qué, quiero ser profesor en cualquier parte y entré a estudiar pedagogía, y empecé a mirar pa' fuera" (Cristóbal, noviembre 13 de 2018).

Las experiencias e intereses de los docentes los llevan a buscar espacios distintos a los que tradicionalmente transitan en su labor profesional, siempre ante la posibilidad de lograr que su trabajo impacte de una mayor y mejor manera en pro del cambio social. Como se mencionó líneas arriba, la intervención pedagógica con las comunidades brinda un mayor acercamiento a las dinámicas sociales cotidianas de los grupos, lo cual impacta de manera fuerte. Eso, precisamente, fue lo que llevó a Cristóbal a vincularse con la comunidad, a través de la pertenencia a un partido político. En este espacio adelanta una intervención un poco distinta a la docente, la cual le permite avanzar en las trasformaciones sociales y políticas al tomar posición en dos puntos del espacio social: como funcionario administrativo en lo educativo, como docente de aula, y también como miembro del partido Demócrata Cristiano. Cristóbal encuentra en la incursión en el servicio público, en la Comuna de Renca, un espacio óptimo para fortalecer los procesos educativos con alto sentido democrático y social, lo cual encuentra sumamente gratificante:

> "Confluyen con mucha fuerza estos espacios comunitarios, me dan mucha bencina, son vitales, porque este trabajo es cansador y yo lo vivo como un apostolado (risas); sí, es mucho más que un trabajo, lo hago todos los días a toda hora, los fines de semana, lo hago hasta tarde. Entonces, pa' mí, estar en espacios de discusión, de encuentro con más gente, le dan como pintura, son bencina, gasolina, por decirlo de alguna forma, pero sobre todo el hecho de darme cuenta de que uno solo no hace nada" (Cristóbal, noviembre 13 de 2018).

Para Wilson, también la intervención pedagógica con las comunidades es de gran valor en su ejercicio profesional; por ello, ha combinado la docencia en instituciones de educación pública mediante la vinculación a la Secretaría de Educación del Distrito Capital, con el trabajo comunitario por considerar que la verdadera transformación social se produce en el diálogo y la formación política de los distintos

miembros de la comunidad, más que en el aula de clases. Así, la docencia formal la combina con la intervención comunitaria:

> "El 23 de abril de 1996 me posesioné como docente de primaria en el colegio Guillermo Cano Isaza. 11 años de vida duré en ese colegio, pues haciendo cosas, teníamos trabajo de comunidad muy fuerte; el colegio era casi un pretexto, nos reuníamos en la noche, tratamos de hacer una liga de padres de familia, escuelas de formación con padres, la gente necesitaba aprender computadores, pero no había computadores, entonces haga la gestión para traer computadores. Entonces yo me metí por primera vez en mi vida a armar una sala de cómputo sin tener ni idea. Necesitábamos trabajo artístico con los niños, entonces dos salesianos más se fueron conmigo, los nombraron en ese concurso y terminamos tres salesianos en ese colegio con artes plásticas, educación física y sociales. Um, ahí hicimos muchas cosas, fue genial siempre en la construcción de sentido. Pues yo siempre hice parte de proyectos alternos, y después ya con la obra de Don Bosco Obrero fue la redención; fue un escenario extraordinario porque era de educación popular, popular, estaba en mi salsa; entonces alternado ya con el distrito yo ya me podía mover, estaba en Ciudad Bolívar, estaba el reconocimiento. Ingrese a Ciudad Bolívar y sigo allí, he estado formalmente en tres colegios" (Wilson, marzo 19 de 2019).

La subjetividad de Wilson, caracterizada por su profundo sentido social y de servicio a la comunidad, se despliega desde luego en su ejercicio docente, es por esto que a los lugares a donde va como docente encuentra la forma de vincularse al trabajo con los padres de familia, a los que considera los verdaderos portavoces de sus enseñanzas:

> "Yo trabajaba los fines de semana haciendo formación humana, formación ciudadana, empiezo a trabajar por los derechos; bueno, y entonces, en esa época nos ganamos un contrato con el padre Jaime y el grupo, con la Secretaría de Gobierno, y entonces recibimos todos los desmovilizados del gobierno Uribe en el 2002; entonces empezamos a hacer proyectos alrededor de población desmovilizada, con ellos duramos cuatro años trabajando del 2002 al 2006" (Wilson, marzo 19 de 2019).

El compromiso social es la columna vertebral del ejercicio profesional de Wilson, por ello, después de realizar trabajo con victimarios durante el conflicto armado, busca la manera de acercarse a la voz de las víctimas, al trasladarse al Colegio Antonio García de la misma localidad de Ciudad Bolívar:

> "Por el hecho de haberme matriculado en el Externado a hacer maestría, yo podía escoger cualquier colegio distrital (…). Salió el colegio Antonio García en la lista de colegio públicos de excelencia en

Bogotá y dije: yo quiero hacer parte de ese colegio. Yo llego como docente de ciencias sociales, pero con un objetivo absolutamente claro y era trabajar en enfoque diferencial en el conflicto, y así comenzó Caminos y Generación de paz, que es el proyecto con el cual, pues, me ha permitido llegar a muchos escenarios de pedagogía" (Wilson, marzo 19 de 2019).

La trayectoria profesional de Wilson se caracteriza por mantener una clara línea de trabajo con las comunidades de Ciudad Bolívar, contribuyendo a la formación para la comprensión del conflicto armado desde las aulas; adicionalmente, por un marcado trabajo político con dos de los actores del conflicto social armado: los victimarios, representados en los desmovilizados del proceso de justicia y paz, y posteriormente con las víctimas del desplazamiento forzado de las distintas regiones del país. Además de su práctica profesional en las aulas de escuelas públicas y la formación política con las comunidades, alterna este trabajo con la formación de futuros licenciados en la Universidad Gran Colombia, en donde es docente en el Departamento de Ciencias Sociales:

"Siempre he considerado que el camino está en la educación, en la pedagogía y la didáctica, por eso me trajeron aquí, a la Gran Colombia, para que ayudara a formar licenciados en mis clases; tengo una de pensamiento histórico y otra de historia de Colombia del siglo XX. Yo he sido formador de maestros en territorio; como fui profe de escuela de posgrado de la universidad Santo Tomás, viajaba a la costa norte a ayudar a formar apuestas pedagógicas y didácticas con profesores rurales de la costa" (Wilson, marzo 19 de 2018).

Al iniciar la labor como profesional, el aspecto económico también juega un lugar importante. Generalmente, el recién egresado tiene dificultades para iniciar su vida laboral, dado que las ofertas son poco atractivas dadas las bajas remuneraciones, la inestabilidad y la sobrecarga de trabajo:

"Sufrí mucho; estuve en colegios pequeños de garaje a los que les tengo pavor por la manera como abordan la educación y como tratan a los maestros. Yo lloraba cada vez que tenía que ir allá; además, porque eran dueños del colegio y sus familiares estudiaban ahí, todos los familiares ocupaban cargos, primaban algunos afectos por el de educación física y artística; sufrí mucho en esos espacios pequeños. Yo pensaba que ya no quería ni podía seguir en educación, sobre todo por la manera como me trataban, y yo que veía que mis maestros eran lo máximo y ver que lo trataban a uno de esa manera tan despectiva, tan cruel y tan servil; yo decía: no esto no es lo mío, pero tocaba seguir trabajando, mi familia ya se sentía orgullosa de que su hija fuera profesora y ya estuviera trabajando, pues seguí adelante y tocaba puertas por todos lados para poder encontrar otras oportunidades laborales" (Natalia, agosto 18 de 2020).

El ingreso al sector oficial se constituye en una excelente alternativa por la estabilidad que ofrece, por la perspectiva de una remuneración económica adecuada a los niveles de formación, porque se accede por el sistema de concurso de méritos y por ofrecer la posibilidad de realizar un trabajo enfocado hacia las necesidades de las comunidades, al prevalecer la libertad de cátedra. En este sentido, vincularse al magisterio público es parte de las proyecciones profesionales:

> "En el 2005 tenía la opción de irme a Medellín a trabajar con la comunidad y, al mismo tiempo, me presenté al concurso. Lo presenté como a ciegas, yo no tenía ni idea de cómo era eso del concurso y todo el mundo decía que era por palanca y concursé; cuando pasé, tuve que tomar la decisión de irme a Medellín o quedarme aquí en Bogotá, decidí irme al distrito y ahí empezó la aventura. Ese es otro mundo. Cuando uno viene de un privado y de monjas donde le dicen todo lo que hay que hacer y llevar todo bajo un estricto orden, a un caos que no se sabe qué hacer, además que yo entré a un colegio, el Pizarro, que estaba empezando construirse. Pensaba que a nosotros nos mandaban a controlar con el vigilante, que él era el que llevaba todos los reportes; entonces yo respetaba porque pensaba que él era el que mandaba a la rectora, y ahí adaptarse a las nuevas dinámicas de lo público; toda una aventura también" (Natalia, agosto 18 de 2020).

El trabajo con las comunidades deprimidas suele constituirse en una labor gratificante, en la medida en que se puede ir más allá de las actividades académicas. En ese escenario, el docente se va convirtiendo en parte fundamental de la comunidad, se acerca y contribuye a la formación política, a la vez que propicia el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de las realidades de los territorios afectados por diversas problemáticas sociales:

> En 2010 ingresé al colegio Kimi Pernía, fue una experiencia muy gratificante y enriquecedora. Allí trabajé con una comunidad afro que era muy grande; de ellos aprendí muchísimo, muchos niños que venían del Chocó, del bajo Cauca, y allí podría hacer unas historias del país entero. Si, ahí empecé a hacer el trabajo, al ver la riqueza de las historias, pero esas historias eran contadas en la informalidad cuando uno se sentaba a hablar con ellos y veía la historia del país, niños de la Guajira, niños les digo, pero eran grandotes, que habían sido raspachines. Era increíble, yo escuchaba y quedaba lela escuchándoles las historias a ellos y decía: es la historia de vida de un país, porque como la mayoría venía en condición de desplazamiento, entonces uno encontraba una pequeña Colombia ahí en ese colegio, de una riqueza social grande, lastimosamente estuvo permeado por el tema del microtráfico" (Natalia, agosto 18 de 2020).

Es así como el ejercicio de la docencia se convierte en una labor de un amplio sentido social, especialmente en los contextos afectados por alguna forma de violencia y por las carencias de tipo económico y cultural; en algunas oportunidades resulta más relevante el acompañamiento efectivo, la comprensión y la empatía que el desarrollo del plan de estudios. El acercamiento a las comunidades, a sus problemas y necesidades, se constituye en una importante labor del docente, de un maestro que tiene utopías encaminadas a la trasformación del entorno en donde desarrolla sus prácticas. Sin embargo, la situación es tan compleja en contextos de conflicto y violencia, como en la mayor parte de las escuelas públicas colombianas, que a pesar de importantes acciones emprendidas desde lo institucional y local no se logran mayores transformaciones, quedando sinsabores e incluso impotencia ante unas situaciones estructurales que se perpetúan:

> "Es muy doloroso para mí, como maestra, ver cómo algunos de mis estudiantes terminaron en el tema de consumo; esa es la parte triste, porque niños muy inteligentes, con grandes talentos, resultan involucrados con el tema del consumo, de microtráfico de delincuencia que los lleva hasta perder la vida" (Natalia, agosto 18 de 2020)

No obstante, es importante también destacar que el trabajo comprometido de algunos docentes, como el de Natalia en este caso, conlleva a que algunos niños y jóvenes logren salir adelante; superen sus dificultades y realicen un giro en sus vidas. Son estos pequeños cambios los que inyectan energía para continuar apegados a una educación que, tomando como base las memorias, proyecte un mejor futuro:

> "En medio de tanta dificultad y carencia, también se pueden encontrar muchos casos de superación; también chicos con una enorme capacidad de resiliencia, que logran transformar sus vidas y la de sus futuras generaciones" (Natalia, agosto 18 de 2020).

La incertidumbre, la inseguridad, el temor, pero también los sueños de transformación que los maestros llevan en sus mochilas al iniciar la vida profesional, hacen que direccionen sus trayectorias profesionales, ocupando distintas posiciones en el espacio social.

El acercamiento a las trayectorias profesionales de estos maestros permite encontrar algunos aspectos en común, en especial el hecho de que el sujeto construye unos imaginarios, expectativas, metas y proyectos, en su etapa de formación profesional, que espera materializar en el momento en que incursione al escenario en donde ejercerá sus prácticas de docencia. Empero, las realidades con las que se encuentran distan mucho de los sueños y expectativas iniciales. Esta diferencia entre los imaginarios y las vivencias en el campo laboral y educativo, se asume de maneras distintas: pueden ir desde la frustración

a la reflexión y el accionar directo, para convertirse en sujetos transformadores de las realidades sociales en donde ejercen su rol docente.

Un segundo aspecto que se evidencia de las narraciones de las experiencias de los docentes, tiene que ver con el hecho de que, al tomar posición en el espacio educativo escolar, el recién egresado de las facultades de educación evalúa que las herramientas pedagógicas y teóricas con las que egresa de su carrera profesional, no son suficientes para asumir los retos que les impone el escenario educativo. Para enfrentar estos desafíos se requiere la articulación de la experiencia con la formación permanente; es esta combinación la que les permite avanzar por el sendero de la docencia.

En lo que respecta a las diferencias halladas, se destaca la manera como cada maestro vincula a sus prácticas los pasados traumáticos de su país con la toma de posición en la escuela. En el caso chileno es bastante notoria la apuesta por los aspectos disciplinares del currículo nacional, se direccionan hacia la comprensión y análisis de la dictadura, recurren a los testimonios, a las visitas a los sitios de memoria y al museo con el propósito claro de fortalecer los procesos de memoria entre sus estudiantes, puesto que la posición de cada uno de ellos en el espacio social es de promotor y garante de aprender historia con memoria, es decir de no permitir que el olvido se posesione entre las nuevas generaciones.

En el Colombia se denota que los maestros se ciñen menos al currículo y se enfocan más por el trabajo hacia las comunidades en apuestas por la formación política, en ocasiones pareciera que el interés por comprender los procesos históricos ocupa un segundo lugar.

El trabajo por la memoria, se evidencia que está presente en los propósitos y las acciones pedagógicas, pero el fundamento teórico de la pedagogía de la memoria no se hace notorio en su discurso, la posible explicación a esto, es que las pedagogías de la memoria en Colombia son recientes y poco fomentados desde el ministerio de Educación[92] ; a lo que se suma que, en algunos casos la enseñanza del pasado reciente conflictivo puede convertirse en una amenaza para la integridad física, puesto que los contextos en donde laboran los dos docentes mencionados, son lugares con presencia de milicias urbanas, grupos al margen de la ley, desmovilizados del paramilitarismo y grupos de limpieza social; y también porque se ha llegado a calificar por parte de algunos políticos y difundido a través de los medios de comunicación, que la enseñanza de la historia reciente específicamente el conflicto social armado es asumido por algunos docentes como una forma de adoctrinamiento político. Lo anterior son posibles explicaciones , no

[92] (aunque existen lineamientos curriculares estos son bastante abiertos y se dejan bastante a la libertad institucional e incluso personal de los docentes en el caso del sector público)

constituyen en ninguna manera generalizaciones de los procesos de enseñanza de la historia reciente en el país.

En este sentido, la posición de los docentes colombianos participantes en el estudio en el espacio social es de lideres de comunidades barriales, que enfocan su labor hacia sectores específicos e involucran directamente a padres, estudiantes y miembros de las comunidades como se puede corroborar en sus relatos.

6.6. Posicionamientos teóricos de cuatro docentes que lideran experiencias de EDH y memoria en Chile y Colombia 2005-2015

En cualquier proceso pedagógico, el posicionamiento teórico del docente ocupa un lugar relevante, puesto que de esto depende tanto el contenido como la forma en que se asume la enseñanza. Los maestros participantes en el estudio dieron a conocer los referentes teóricos en las categorías de EDH y memoria, los cuales direccionan las prácticas de enseñanza implementadas en los distintos proyectos de EDH, desde la perspectiva de memoria que lideran en sus respectivas instituciones. De tal manera que, en primer lugar, se desglosa lo relacionado con la categoría de DD. HH.[93] contrahegemónicos y, posteriormente, lo atinente a la memoria.

Con respecto a la primera categoría, se asumieron los siguientes aspectos: el concepto de educación en/para los DD. HH.; los autores que se consideran relevantes; las dimensiones que se deben tener en cuenta en el proceso de EDH que implique el pasado reciente; el nivel de importancia otorgado al pasado en general y al pasado reciente en la EDH; el lugar del testimonio como parte fundamental en la memoria, y en ese sentido en elemento constitutivo de la EDH en contextos de violencia política, en donde el nivel de victimización de la población es alto; y, finalmente, la importancia que le otorgan a las lecciones morales y políticas del pasado en los procesos de EDH.

Educación en/para los Derechos Humanos. Frente a este concepto, para algunos docentes, más que la EDH en particular, la educación en general tiene un carácter liberador:

> "Creo que la educación no tiene que tener un apellido; creo que la educación es una herramienta que libera las personas, que las hace autónomas, que les entrega una capacidad de decidir y, además, les hace comprender que viven con otros, y en cuanto vivas con otros, los otros te entregan

[93] Aunque se menciona que la indagación es sobre a EDH, en la entrevista se quiso indagar por la concepción de DD. HH. y, específicamente, los DD. HH. contrahegemónicos, para indagar si los docentes habían realizado algún acercamiento a esta categoría y, de esta forma, realizar el análisis con respecto a los procesos de EDH; la razón de ello obedece al hecho que la categoría EDH es poco conocida y, por ende, poco trabajada por los maestros.

y tú también tienes que entregar. Perogrullo sería decir: la educación en derechos humanos; me parece que la educación, de manera implícita, trasciende a lo que son los derechos humanos; es objetivo de la educación educar en derechos humanos, no es privativo de una asignatura. La educación en general, tanto formal como informal, debería favorecer siempre la autonomía moral, social y cognitiva, y desde ese lugar entender que existen ciertos derechos humanos fundamentales que son inalienables(…) para mí, la educación es lo que te acabo de mencionar, en sí misma es una herramienta que te genera autonomía y ya un ser humano autónomo con límites, eso tributa para los DD. HH." (Ximena, noviembre 27 de 2018).

Natalia comparte con Ximena la idea de que la educación en general encierra un compromiso social y político, encaminado a la transformación social; sin embargo, reconoce que sí hay un campo especifico, desde lo epistemológico, cuyo interés exclusivo es educar en DD. HH.:

"La educación, antes de hablar de EDH. Para mí, la educación es la posibilidad de un desarrollo desde al ámbito académico, social, espiritual e intelectual y con un enfoque de DD. HH. en la conciencia del respeto por el otro, que le permita obtener herramientas para lograr cambios y transformaciones sociales y soñar con que, desde el tema cultura y desde esa formación, se pueda gestar un cambio y evitar tragedia nacional; y si uno mismo como persona huye y trata de no repetir acciones violentas de su crianza, y a veces cae en eso y a veces dice uy, me estoy viendo como un energúmeno, y lo que le permite reaccionar a ello es la educación y reflexionar si estoy actuando bien o no (…) bueno, considero que la EDH es un conjunto de herramientas para lograr una transformación social a esas realidades que aquejan a familias como las nuestras.

La EDH es un campo epistemológico que se inicia más o menos en los años 90, en la necesidad de formar para evitar reproducir prácticas educativas, prácticas políticas y prácticas sociales que perpetúan situaciones de vulneración y de injusticia; entonces, a partir de ahí, se ha generado un campo teórico y el surgimiento de la categoría de derechos humanos o de educación para los DD. HH." (Natalia, agosto 18 de 2020).

Cristóbal considera que la EDH está asociada con el desarrollo de habilidades y contenidos que permiten comprender los diversos procesos sociales y políticos que involucran los DD. HH.:

"A mí me parece que educar en derechos humanos tiene que ver con una serie de contenidos, actitudes y habilidades. Cuando uno habla de habilidades, a mí me parece que la más compleja y la estrella es la EDH basada en el pensamiento crítico, que es una variedad bastante compleja porque

incluye una serie de procesos que van desde la habilidad más baja como reconocer hasta las más alta como crear" (noviembre 27 de 2018).

Agrega, además, que los procesos de EDH son dinámicos, se transforman dependiendo de los contextos y las épocas. Asimismo, establece que, tradicionalmente, la EDH en Chile ha guardado una estrecha relación con el pasado reciente, situación que ha venido cambiando:

> "Hasta hace un tiempo atrás, acá, en Chile, hasta hace como cinco años, educar en DD. HH. tenía que ver con educar en el pasado reciente y ese era como el gran foco; em, pero cuando la ciudadanía se amplía a una ciudadanía global, y aparece como nuevos desafíos en torno a la formación ciudadana y EDH, y sobre todo empiezan a aparecer informes de DD. HH., donde se involucran nuevos elementos al análisis y no son solamente el pasado reciente, por ejemplo, el conflicto actual que tenemos con los pueblos indígenas y ese tipo de violación a los derechos humanos, cuando aparece también muy fuerte el movimiento feminista, me parece que hay una ampliación importante y que eso permite acercar mucho más los derechos humanos a los jóvenes de hoy" (Cristóbal, noviembre 27 de 2018).

Wilson define la EDH como "el estudio, defensa, divulgación, mecanismos, frente a los derechos humanos"; sin embargo, considera que es importante tener en cuenta que una cosa es educar en derechos y otra educar para los derechos:

> "Educar en derechos es lo que de alguna manera pues nos han educado a muchos en los escenarios de educación donde hemos recibido algún tipo de orientación; entonces, educación en derechos, pues hay muchos que pueden versar sobre los derechos, de hecho, los maestros cuando nos colocan en el pregrado a estudiar la declaración universal y después el cúmulo de tratados, uno podría decir que uno está en ese escenario de educación en derechos humanos. Pero cuando uno dice estudiar para los derechos, eso ya tiene otra connotación, y es una connotación más de acción y reflexión, es decir, es más teórico-práctico y yo creo que ahí es donde radica la diferencia fundamental" (abril 13 de 2019).

Todos coinciden en que educar en/para los DD. HH. implica o es parte de la esencia del proceso educativo enfocado hacia la comprensión, la reflexión y el desarrollo de habilidades de pensamiento, lo cual se logra mediante el acercamiento al pasado reciente de las sociedades. Todo ello, mediante la organización de unos contenidos específicos y el favorecimiento de actitudes críticas.

Autores y planteamientos base de la EDH. En este aspecto, los docentes participantes en el ejercicio investigativo manifestaron que son bastante "funcionalistas", en el sentido en que el foco de relevancia

en sus procesos de enseñanza es alcanzar sus objetivos y para llegar a esa meta recurren a autores que les brinden las herramientas necesarias, sin detenerse mucho a pensar si sus planteamientos se adscriben a lo que se denomina EDH. En este sentido, se encontró una referencia especial al profesor Abraham Magendzo, a quien consideran como un autor que ubican en la base de los autores consultados, dada la trayectoria y los aportes en lo relacionado con la pedagogía de los DD. HH.

Cristóbal afirma que en los procesos de EDH es vital que el docente alcance altos niveles de sensibilidad frente a las situaciones de vulneración de derechos:

> "Una cosa que me parece fundamental en el proceso tiene que ver con la sensibilización de la persona que va a enseñar derechos humanos y eso no se logra leyendo o siguiendo libros que te digan cómo enseñar en DD. HH., pero hay un libro que me impactó y me sigue gustando mucho es el de los tres ensayos de Primo Levi. Sigue siendo una obra inspiradora, porque los tres ensayos te hablan de elementos distintos, obviamente su situación es la del campo de exterminio, es distinto, pero su reflexión de lo vivido, después de volver a su lugar de origen y después al hacer como una meta reflexión de lo sucedido, ha sido como archiaspiración para trabajar estos temas, sobre todo cuando se plantea la pregunta si esto es un hombre. Sigue siendo una gran inspiración a la hora de trabajar en clase, hay muchas cosas ahí que en algún momento rebotan en la clase. Creo que esa ha sido una gran inspiración desde la sensibilidad y también teóricamente, definir qué es lo humano y qué no es humano, ha sido bien interesante el trabajo, ese libro ha sido súper importante, realizando obviamente las respectivas adaptaciones" (noviembre 27 de 2018).

Para Wilson, la amplitud de autores y estudios sobre DD. HH. y la perspectiva que él tiene acerca de lo que significa la EDH, lo llevan a echar mano de aquel que le permita abordar el tema:

> Bueno, pues yo como en el sentido pragmático de mi quehacer, pues uno se encuentra con, digamos que hay autores que te sirven a ti de acuerdo con las acciones que uno va realizando, pues uno se vuelve como demasiado práctico, y la verdad sea dicha, los que trabajamos de esa manera, en eso somos demasiado funcionalistas en ese sentido (…) cuando estamos trabajando en términos de derecho que tienen que ver con el individuo, entonces, yo, por ejemplo, "Sí mismo como otro". Otra que me ayuda es Alice Miller que me abrió un paradigma que pocos me habían abierto, digamos teóricamente hablando, pero cuando uno está haciendo algún tipo de acción como lo más colectivo, como cuando apoyamos toda la mesa de derechos humanos, en Ciudad Bolívar había que llegar con la gente a hablarles de la lucha por los derechos. Aparece entonces Boaventura de Sousa y otros más o menos de esa índole, entonces, me suena ramplón, pero uno busca los autores que le sirven.

(…) cuando uno habla del derecho, habla de la afectación de los derechos a las víctimas, por ejemplo, del conflicto yo me encontré con un autor peruano que fue magistrado en la corte peruana, Fernández Sessarego, yo a ese no lo dejo porque fue uno de los primeros juristas en América Latina que habló del daño moral, sí, en el proyecto de las víctimas" (abril 13 de 2019).

Natalia emprende el reto de educar en/para los DD. HH, desde su interés personal porque los estudiantes comprendieran las situaciones de injusticia y vulneración, pero sin tener conocimiento de quién o quiénes habían realizado aportes a este campo epistemológico; de esta forma, su aprendizaje e incursión en los aspectos teóricos se fue dando en el camino:

"Cuando trabajé con ética, me vi en la obligación de incursionar en la búsqueda de soportes académicos, vi que estaba ligada a la filosofía, pero definitivamente uno solo con la filosofía y no era fácil, yo me sentía perdida.(…) encontrarme con todo lo que tiene que ver con las epistemologías del sur, Orlando Fals Borda y Boaventura de Sousa y ahí hice clic en mi vida, porque yo sentía que la filosofía era muy acartonada y cuando encuentro estos autores, veo la valoración de la acción de la cotidianidad de las culturas no eurocéntricos, esos que los admiraban mucho, pero para ellos había esa posibilidad del análisis y la crítica desde el sur, el análisis del Estado desde esa visión, y empecé a abordar y a seguir ese trabajo desde esas epistemologías del sur, de Orlando Fals Borda que al comienzo no lo entendía muy bien, que era lo de la acción participativa, la investigación (…) ahondar en los trabajos que ellos habían desarrollado sobre el análisis del feminismo, de trabajos de emancipación popular en las comunidades afro e indígena, el recorrido en Bolivia, pues eso me dio un sustento y la frase que hizo clic en mi fue que somos seres sentipensantes, ese es desde el ámbito teórico y es importante porque aborda lo que yo te decía es, es como yo me ligo con el otro, a través de lo que es como ser humano, que es la esencia de los derechos humanos" (agosto 18 de 2020).

Es importante mencionar que cuando los docentes hacen referencia a la EDH, no se encuentra una referencia explicita a la caregoria teórica, sino que en todos los casos asumen que educar en/ para los DD.HH., se asocia con enseñar las ciencias sociales en general y la historia en particular desde un enfoque de derechos o mejor encaminada hacia el respeto por los derechos. Lo anterior permite plantear que la categoria de EDH, es poco conocida y trabajada en el ámbito escolar.

Una vez realizada esa precisión, vale la pena destacar que cada docente cuenta con un acervo de autores a los cuales recurren para desarrollar sus prácticas de docencia, en todos los casos guardan

relación con sus interese académicos y las necesidades de formación en los contextos en los cuales se desenvuelven.

Entre los autores que se destacan está Primo Levi, quien le ha permitido a Cristobal inspirarse para realizar su trabajo de enseñanza de la historia reciente desde la óptica de los que sufren como lo planteó en varios momentos de las entrevistas. Para el, la obra de Levi le abre la puerta para reflexionar sobre lo sucedido en los campos de concentración y realizar una extrapolación al contexto chileno, especialmente en lo referente a la necesidad de comprender el sufrimiento de la víctimas de la dictadura. Desde lo teórico le interesa el debate sobre lo que es lo humano y en este sentido la educación en derechos se centra fundamentalmente en la compresión de lo sucedido en Chile en el período 1973-1990 en la Comuna de Renca, en donde el impacto de la dictadura fue fuerte, y su interés se centra en recuperar los testimonios de quienes vivieron el dolor producido por la represión política, especialmente en el asunto de las detenciones arbitrarias y la tortura.

Levi, entonces, se convierte en acicate para indagar en la memoria de los pobladores que sufrieron durante ese largo período de dictadura.

Boaventura de Sousa Santos, es otro de los autores presentados como referente teórico en las prácticas de EDH de dos de los docentes entrevistados. Este intelectual Portugués se constituye en un referente a quienes consideran que las luchas sociales, políticas , económicas y culturales han estado asociadas a la búsqueda de la emancipación respecto a los sistemas jerarquizados, desiguales y excluyentes consolidaddos durante la modernidad y que se mantienen vigentes en contextos como los latinoamericanos.

En este sentido, Boaventura de Sousa con su amplia producción académica ha contribuido enormemente al fortalecimiento del pensamiento critico y a la consolidación de las espistemologías del sur. Wilson y Natalia, cuya apuesta de formación en EDH se ubica en el ámbito de la formación política consideran que este autor, es clave para como sustento teórico de sus prácticas de formación.

También se destaca a Orlando Fals Borda por su compromiso político en beneficio de los sectores populares, en cuya praxis aportó la investigación-acción participativa, considerada relevante por parte de los docentes colombianos en la EDH. La perspectiva de educación con un fuerte componente popular es característica notoria de Natalia, por lo cual, Orlando Fals Borda se ubica como autor de cabecera cuando realizar ejercicios de vinculación de las comunidades a la comprensión, promoción y defensa de los DD.HH.

Lo anterior, demuestra que la formación en el ámbito de los DD.HH, es esencialmente una formación política, por lo cual, cada docente recurre a las fuentes teóricas que considera aportan a la tarea de la educación.

Dimensiones de la EDH. La EDH abarca distintos aspectos sociales, políticos, culturales, cognitivos, afectivos y empáticos. Sin embrago, cada uno de los sujetos que desarrollan procesos de EDH establecen cuáles son las dimensiones a las que les otorgan mayor relevancia. Los docentes entrevistados coinciden en mencionar que la memoria es una importante dimensión de la EDH, puesto que el estudiar, comprender y exigir justicia frente a las vulneraciones de los DD. HH. requiere hacer procesos de memoria integral.

Ximena considera que al hablar y llevar a la práctica la EDH se requiere tener en cuenta las siguientes dimensiones: la memoria, el desarrollo histórico de los DD. HH., la conceptualización relacionada con estos, el testimonio y la empatía. Cristóbal hace referencia al pensamiento crítico, la historia reciente, la memoria y el diálogo, este último como recurso metodológico. Al respecto afirmó: “Se requiere propiciar espacios donde se dé el pensamiento crítico, un espacio donde se propicie el diálogo, una clase de DD. HH. no puede ser un espacio en donde uno hable y el otro escriba, no puede ser eso” (Cristóbal, noviembre 27 de 2018).

Para Natalia es indispensable tener en cuenta el componente social representado en la revisión de los movimientos contrahegemónicos, el componente de la moral “pero no esa moral marcada por el componente religioso”; se refiere, entonces, a la reinvención de los principios desde una perspectiva crítica; es enfática al señalar que se hace urgente formar en el respeto por la vida, “si no hay respeto por la vida como le enseñas capacidad crítica para que asuman una postura crítica”. Otra dimensión es la participación política, iniciando por la vinculación a los gobiernos escolares y en las comunidades, por último, destaca el componente jurídico.

Wilson da relevancia a lo ético, lo político, lo social y lo productivo, como dimensiones que se deben considerar cuando de realizar la EDH se trata; aclara que debido a que el trabajo con los niños de su institución educativa gira alrededor del conflicto y sus efectos, adquiere relevancia una quinta dimensión: la psicológica.

Llama la atención el hecho de que las dimensiones de la EDH, es distinta para los docentes de cada uno de los países. Para los profesores chilenos es relevante la memoria, la historia reciente, el testimonio y la empatía, estas dimensiones apuntando a un objetivo concreto y es el desarrollo del pensamiento critico. Para los colombianos cobra mayor importancia la moral enfocada al respeto por la vida, la participación política, la dimensión social y psicológica.

El énfasis en determinados asuntos se relaciona con el desarrollo histórico reciente de cada una de las sociedades. Mientras que en Chile la violencia política producto de la dictadura finalizó al llevarse a cabo un período de transición democrática a partir de 1990, en donde toma fuerza la memoria como elemento esencial para la realización de procesos de verdad, justicia y reparación; en Colombia el conflicto armado sigue latente, lo que genera un silencio tácito respecto a los hechos violentos, por temor a represalias de los distintos sectores en conflicto.

Por otro lado, se destaca el hecho de que en el currículo chileno se hace presenta una enseñanza de la historia a lo largo de todos los grados de educación básica y media en donde la historia reciente cuenta con contenidos establecidos para la enseñanza; en Colombia a partir de 1984 mediante el Decreto 1002 de 1984 determinó integrar en una asignatura, llamada Ciencias Sociales la enseñanza de Historia, Geografía, Cívica, posteriormente se anexaron Democracia y Constitución. Lo cua l afectó notablemente la enseñanza tanto de la Historia como la de la Geogafía, se evidencia un desdibujamiento de las disciplinas y con ello el objeto de estudio de cada una de ellas. A lo cual se sumó que la enseñanza de las ciencias sociales se limitó a la educación básica[94], pues en la media se implementó la enseñanza de la Constitución política y las ciencia políticas y económicas.

Por último, se destaca el hecho que la formación incial de los profesores chilenos es en el campo de la Historia, lo cual s etradice un amplio compromiso con la enseñanza de su disciplina y en ese sentido no conciben la EDH y la pedagogía de la memoria sin un fuerte componente de Historia; entretanto los docentes colombianos presentan como formación de base las Ciencias Sociales en uno de los casos y en el otro licenciatura en Educación Infantil. Lo cual impacta de alguna manera en la concepción sobre la EDH y la enseñanza del pasado reciente, en donde prima como ya se planteó el interés por el componente político más que el disciplinar.

El lugar del pasado en general y el pasado reciente como una dimensión de la EDH. Dado que el pasado reciente de las sociedades latinoamericanas, en general, está marcado por numerosas violaciones a los DD. HH., a causa de la violencia política desatada por los regímenes antidemocráticos, el emprendimiento de procesos de EDH conlleva abordar el pasado en general y el pasado reciente, como

[94] En 2017 se sancionó la ley 1874 la cual tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de la educación básica.No obstante, fue hasta 2020 que se empezó a implementar, aunque no se ha asumido en forma rigurosa en todas laas instituciones del país.

una dimensión fundamental; así lo consideran también los docentes que participaron en el ejercicio investigativo.

Ximena señala que es absolutamente necesario referirse al pasado reciente, porque es ahí donde se encuentran las mayores violaciones a los DD. HH.; así, no concibe acercarse a la EDH sin hacer referencia a la historia, una historia en permanente transformación con avances y retrocesos, asunto que se convierte en eje de la EDH.

En este sentido, Natalia plantea que para llevar a cabo un acercamiento a la vulneración de los DD. HH. se requiere remontarse a la historia, tanto remota como reciente, asumiendo como indispensable el análisis coyuntural para comprender la complejidad social y política que provoca impacto tanto positivo como negativo sobre los derechos:

> "Pensando la historia no como algo lineal. Vemos que hay eventos que se están repitiendo, hay elementos de ayer que están nuevamente en este hoy. Eh, esto da respuesta a uno porque cuando uno indaga acerca de la memoria y la historia de estos acontecimientos que fueron, es para entender el porqué y el para qué y entender esto le da a uno una mayor perspectiva crítica del presente (…) hay cosas que no entendemos en el momento que ocurren, ahorita estamos intentando entender y luchamos mucho por entender qué pasa y solamente se puede entender varios años después, ahí la importancia del pasado" (18 de agosto de 2020).

Como historiador, Cristóbal tampoco concibe la EDH sin tener en cuenta los procesos históricos, ya que conocer la historia permite un análisis crítico de la situación de los derechos. Para él es importante tener en cuenta la culpa como una dimensión para educar en/para los DD. HH.: "Nosotros hemos trabajado eso, hemos hecho como categorización de la culpabilidad, cuáles son las culpabilidades políticas, cuáles son las culpabilidades humanas metafísicas, así que hay una dimensión de la culpabilidad que permite pensar en la justicia" (noviembre 27 de 2018). También le asigna un lugar importante a la violencia como un fenómeno histórico, que debe ser tenido en cuenta a la hora de educar en derechos.

Wilson considera que abordar la historia reciente del país, marcada por el conflicto armado y la violencia como principales causas de la violación a los derechos, es un trabajo muy complejo, ya que son situaciones muy fuertes para que los niños y niñas logren comprender. Aunque es consciente de la importancia de abordarlo, aclara que es fundamental que el docente tenga una postura clara sobre lo que quiere conseguir:

> "Creo que los maestros deberíamos o debemos como que primero, ser como muy honestos frente desde dónde se están parando, desde dónde lo está enunciando para poder plantearlo y el ejercicio

más honesto en ese sentido, es saber desde dónde uno se está parando para poder trabajar con los niños sobre el uso del pasado reciente para colocarlo en el aula y pues de para atrás ni se diga, es la discusión de cómo se leen los hechos y los acontecimientos finalmente quién escribe la historia" (abril 13 de 2019).

Como se ha venido mencionando, el pasado reciente de los dos países estudiados presenta bastantes diferencias en la forma como se ha tramitado la violencia política que ha sido común a los dos contextos. De igual forma, la manera como los docentes asumen la enseñanza de esos pasados traumáticos difiere notablemente,(como ya se planteó), partiendo de la importancia que le otorgan a los hechos que constituyen esos pasados. Para Ximena, es evidente la relación existente entre la EDH y el estudio del pasado reciente, pues el acercarse a las distintas dinámicas del pasado en donde se hacen palpables avances y retrocesos en lo referente al respeto y promoción de los DD.HH.

Otro aspecto importante que se destaca , es el lugar que uno de los docentes le otorga a la culpa como elemento clave en la realización de la justicia, para este docente conocer quienes fueron los culpables de las distintas acciones de violencia y represión, favorecen la implementación de la justicia. El asumir un lugar de enunciación, es considerado como relevante cuando se lleva el pasado traumático al aula, se requiere de sumo cuidado, pues se trata de un pasado muy cercano que alcanza a afectar a los NNJ que que acercan a él, esto para el caso colombiano.

En el mismo sentido Natalia, reflexiona sobre la importancia de educar pensando en que los estudiantes asuman una postura critica frente a los acontecimientos del pasado reciente, aunque resalta el hecho de que la comprensión de esta coyuntura se hará posible más adelante no ahora, pues la agitación del momento dificulta esta acción.

En general para todos los participantes en el estudio, los hechos de los pasados recientes contribuyen a comprender la situación de los DD.HH., lo cual indica que todo proceso de EDH, requiera del acercamiento a los hechos del pasado, ubicando la historia recinte como dimensión de los procesos formativos en derechos.

El lugar del testimonio en la EDH. En sociedades con marcados niveles de violencia política que impactan sobre la población, que se torna en víctima, el testimonio se convierte en un elemento de gran importancia a la hora de emprender procesos de EDH; así lo manifiestan los docentes:

"Lo fundamental de los testimonios es que favorece la empatía histórica, te pone en el lugar; lo importante de los testimonios es que permite que tú te hagas preguntas: ¿sería tan así?, ¿por qué él dice eso? Y este otro abuelo dice otra cosa; te puede motivar a la indagación, cuando estás viendo

que existen testimonios diferentes ante un mismo hecho te permite descubrir la complejidad que tienen los fenómenos; cuando estas mirando testimonios y te puedes estar preguntando, indagas y construyes explicaciones" (Ximena, noviembre 27 de 2018).

El uso del testimonio favorece el desarrollo de habilidades como la empatía, la contrastación de información, lo cual se constituye en un importante aporte al fortalecimiento del pensamiento crítico, además de otorgar el sentido de sujeto histórico a aquel que testimonia. Por otro lado, el testimonio es una interesante forma de otorgarle voz a los sujetos, independientemente del lugar que ocupen en el espacio social. Por su parte, Cristóbal reconoce la importancia del testimonio, pero lo asume desde una perspectiva crítica:

> "El testimonio es clave, pero no lo es todo. Bueno, puntualmente como lo uso tenemos el ejercicio de la caja de la memoria, en donde ellos preguntaban a los abuelos, entonces ahí el testimonio es una parte súper importante de eso, entonces ahí si el testimonio ha sido algo central, y tiene un desafío también y es la evaluación, es decir, yo no puedo decir este testimonio es bueno y este no, entonces hay que buscar un mecanismo para trabajar con testimonios, por ejemplo, reflexionar sobre el testimonio. Pero el testimonio tiene un lugar central porque les permite entender (a los estudiantes) que ellos también, su familia, tienen un lugar y son protagonistas de historia reciente en el fondo (…) cuando sus abuelos están involucrados se sienten parte de la historia, sienten que nos tenemos que hacer cargo de esto; en ese caso el testimonio es clave. Pero también es fundamental que ellos se den cuenta que existen diferentes formas de testimoniar y eso lo vieron sobre todo en los sitios de memoria, o sea, a ellos les impresionó mucho y a mí también, por ejemplo, en Villa Grimaldi como uno puede hacer testimonios a partir de diferentes símbolos. La dimensión simbólica yo creo que era algo que ellos no habían visto, era pensar bueno yo puedo testimoniar algo en forma abstracta, a partir del arte yo puedo recoger y hacer memoria de lo que otros vivieron, a partir de símbolos, de fragmentos de testimonios" (noviembre 27 de 2018).

Lecciones morales y políticas del pasado en la EDH. El incursionar en el estudio de la historia permite acercarse a coyunturas y procesos históricos, en los que la vulneración a los DD. HH. es bastante fuerte. Los aprendizajes alcanzados, en algunas oportunidades, se constituyen en lecciones útiles para avanzar y no volver a repetir la historia. En ese orden de ideas, recurrir a las lecciones morales y políticas del pasado se configura como una dimensión importante cuando se intenta llevar a cabo procesos de formación en EDH, con una orientación contrahegemónica. En este punto, los docentes coinciden en que el acudir a lecciones del pasado en relación con lo que debe o no debe hacerse, es un paso importante para formar

en el “nunca más”, de igual manera sucede con el ámbito político y las lecciones que se pueden extraer de la historia:

> “Es importante que los estudiantes entiendan que las atrocidades sucedidas en el pasado son algo que no debe repetirse y en los procesos de formación en DD. HH. lo tengan muy claro; lo que ha sucedido tomarlo como elemento para formar en derechos humanos” (Natalia, agosto 18 de 2020).
>
> “Me parece que recurrir al pasado reciente, como una especie de espejo, puede ser muy constructivo, pero como la historia es de un nivel interpretativo, es una construcción social, yo tengo que mirar con cautela” (Ximena, noviembre 27 de 2018).
>
> “Lo que tiene que ver con las lecciones, nosotros también lo vemos cuando te contaba de la culpa, de la violencia, cuando uno mira las culpas también dice cuáles fueron las lecciones; obviamente entendiendo que siempre hay cambios, esto no se va a repetir de la misma forma, pero puede llegar en diferentes vías y, sobre todo, lo que vivimos hoy: un fascismo nuevo que viene con la tecnología, que es diferente a lo antiguo, que tiene nuevas caras (…) creo que la dimensión moral ha sido central en la EDH, sobre todo cuando uno ve las consecuencias, cuando uno ve nuestra política actual que todavía se articula en torno a derecha, izquierda, es un paradigma que no ha pasado y todo viene de ahí en el fondo, ¡cachay! Entonces es importante entenderlo, dimensionarlos y ver cómo son esas como fabulas que dejan una enseñanza central” (Cristóbal, noviembre 27 de 2018).

El reconocimiento de la postura teórica de los docentes da cuenta de que los procesos de EDH en las instituciones a las cuales están vinculadas, responden a unas dimensiones y características propias de lo que en esta tesis hemos denominado EDH contrahegemónica. Este planteamiento se sustenta en el hecho de que sus acciones van más allá de la simple documentación de casos, desde una perspectiva lineal y acrítica, por el contrario, ponen en el centro de la formación el pasado reciente, la memoria, a la vez que rescatan y hacen uso de las lecciones políticas y morales del pasado, favoreciendo la consolidación del pensamiento crítico y el fortalecimiento de actitudes empáticas.

La memoria en los procesos de EDH. El acercamiento a los posicionamientos teóricos y valoraciones de la categoría memoria, entre los maestros vinculados al ejercicio investigativo, se orientó a establecer los referentes teóricos que direccionan su accionar docente; asimismo, se encaminó hacia la identificación y la claridad conceptual con respecto a los distintos tipos de memoria, así como la identificación de cada uno de ellos con cada uno de estos tipos de memoria (social y política); también a establecer el deber de la memoria y las tensiones que logran determinar entre memoria y políticas públicas de memoria, implementadas en el país de origen de cada maestro.

Referentes teóricos. La categoría de memoria cuenta con numerosísimas publicaciones en forma de libros, revistas, páginas web y literatura; no obstante, existe un grupo de académicos que han dedicado gran parte de sus investigaciones a realizar reflexiones y aportes teóricos al respecto, por ello se han convertido en referencia obligada para quienes incursionan en este campo del conocimiento.

Los cuatro docentes participantes manifestaron que los autores más consultados por ellos en su formación relacionada con la memoria son: Elizabeth Jelin y Pierre Norá. No obstante, cada uno de ellos tiene cercanía con otros autores que les brindan elementos para la fundamentación teórica:

> "Steven Stern, Graciela Rubio, una Argentina Elizabeth Jelin, Pedro Milos acá en Chile, Gabriel Salazar que recoge muchos testimonios, Arlette Farge que habla de lugares de memoria y tiene un libro muy bonito que habla de algo así como sitios de memoria, la memoria en los libros.
>
> Claramente Steve Stern con la categoría de memoria emblemática, los nudos de memoria, los sitios de memoria y la memoria suelta, me la apropie; es una herramienta muy ponente. De Pedro Milos toma el concepto de los sitios de memoria (que se basa en los lugares de memoria planteados por Pierre Norá) y la relevancia para acceder al pasado, desde ahí agarro los sitios de memoria como lugares que le ponen voz a los sin voz, unos lugares que recogen los testimonios, por tanto, yo voy y los huelo y los siento.
>
> De Arlette Farge son cosas puntuales, no sé, las memorias de las mujeres niños de la escuela, la memoria está presente en diversos lugares, pero no necesariamente en sitios de memoria. De Jelin recoge los testimonios del periodo de la dictadura en Argentina, de Gabriel Salazar sus testimonios para hablar acerca del movimiento de los obreros, de los sectores de los más desposeídos y esas memorias que quedan, no sé, ahí perdidas. En la línea de educación de género Sonia Montesino es una antropóloga y hace un análisis de lo que ha sido la historia de nuestro país y poniendo énfasis en las memorias femeninas, hace memoria de género, con eso me he quedado, es muy simple no he profundizado teóricamente más allá" (Ximena, noviembre 27 de 2018).
>
> "Me parece muy interesante lo que hace María Isabel Toledo, Diana Veneros y Abraham Magendzo para trabajar con estudiantes: las visitas a lugares de memoria. En algún momento tuve clases en la Universidad Alberto Hurtado con el profesor Pedro Milos, quien hizo una clase magistral sobre la historia y la memoria, estableció ciertas tipologías que me quedaron muy presentes y las utilizo constantemente" (Cristóbal, noviembre 27 de 2018).
>
> "Elizabeth Jelin sí, me encontré con un artículo de ella que habla de la construcción de la memoria desde esos aspectos, ¡sí! También hay un profe que trabaja, es un profe de la Universidad

Pedagógica, José Manuel, él habla de las implicaciones de la enseñanza de la historia en el tema del conflicto armado" (Natalia, agosto 18 de 2020).

"Yo creo que todos los que hemos trabajado memoria tenemos como ciertos mesías, (jaja) y para mi fueron dos: Jelin y Dora Schwarzstein. Elizabeth Jelin y todavía están dentro de mis fuentes favoritas cuando hago un trabajo frente a eso. Em, hace poco terminé de construir un diplomado sobre pedagogías para la memoria y, ahí, claro, Bolívar y muchos otros que ayudan, eh, pero básicamente esos dos fueron mis inicios, mis fuentes y ahí voy con ellos todavía" (Wilson, 13 de abril de 2019).

Wilson aclara que Elizabeth Jelin le aporta elementos cuando enfoca su trabajo hacia la comprensión de la memoria enmarcada dentro del horror producido por el conflicto armado; al respecto, señala que la categoría horror se constituye en una importante herramienta para adelantar su trabajo en torno a la memoria:

"La categoría pedagogía del horror, cuando yo hago cartografía aquí en el centro histórico de la Candelaria y cuando vamos al sitio donde cae Jorge Eliecer Gaitán, a mí, Jelin es la que me está hablando en la cabeza, diciendo hombre cómo hace usted, cómo va a hacer a raíz de estos casos y esos acontecimientos una emoción, digamos un sentimiento que se puede enseñar; y cuando transitamos de ahí hasta la calle 12 donde mueren los estudiantes, por allá en la dictadura de Rojas Pinilla, entonces qué pasa en ese tránsito de un sitio al otro, y cuando Jelin nos dice que ese acto de recordar y de hacer la memoria viva puede llevar al punto de generar, pues, ese tipo de emociones y que, pues, que eso es terrorífico, eso es dramático, entonces cómo hacemos para que la enseñanza de la historia reciente se vuelva algo más vital y no tan acartonado y no tan formal y frío a lo que sucede pues en un aula normal".

Cuando se trata de establecer vínculos entre la historia oral y la memoria, Schwarzstein es la autora de cabecera de Wilson. "Schwarzstein hace más, sus énfasis en las narrativas, entonces, cuando yo estoy trabajando con narrativas (…) es Schwarzstein la que me dice cómo lo hago, más desde lo metodológico" (abril 13 de 2018).

A manera de síntesis se encuentra que los autores que se constiyuyen en referentes teóricos para los docentes son: Elizabeth Jelín quien realiza análisis de las memorias de la represión política, plantea dos duplas claves para el abordaje de las memoria estas son la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo.

En el caso de Chile la socióloga Argentina aporta a la comprensión de categorías teóricas de la memoria, pero especialmente brinda luces sobre el trabajo con los recuerdos traumáticos, allí ocupa unlugar destacado el testimonio y los sitios de memoria como escenarios de recuerdo y conmemoración. Dado que los docentes de este país, establecen en el centro de las prácticas de enseñanza de la historia reciente el trabajo pedagógico alrededor de los sitios de memoria. En esta misma dirección, se releva el trabajo de Pierre Norá, Gabriel Salazar, Pedro Milos y, Arlette Farge ; los últimos autores con estudios y reflexiones propias del contexto chileno.

Steve Stern, contribuye al trabajo de los docentes con la categoría de memoria emblemática y memoria suelta, para emprender la tarea de relacionar los relatos familiares de los estudiantes (memoria suelta) a un marco social y político y de esta manera visibilizar y llevar a la comprensión y análisis critico la relación de las familias con la violencia política desataca durante la dictadura.

Las investigaciones de Graciela Rubio se constituyen en contribuciones importantes en el campo de la pedagogía de la memoria, el sentido ético y la relación necesaria entre pasado reciente con la memoria los DD.HH., en general y en particular en los procesos de EDH.

Dora Schwarzstein, es tenida en cuenta especialmente desde lo metodológico para incursionar en el ámbito de la memoria desde la historia oral.

Los docentes colombianos, también hacen alusión a Elizabeth Jelín, valoran la categoría pedagogía del horror como sustento teórico para emprender la labor de llevar al aula algunos testimonios cargados de sufrimiento, dolor y horror con un propósito eminentemente pedagógico.

Llama la atención que, no se evidencian referencias puntuales a investigadores o pedagogos colombianos que sirvan como punto de referencia para el abordaje de la memoria o la pedagogía de la memoria. Parece que desconocen las rigurosas investigaciones alrededor del tema que ha venido realizando el grupo de cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital, en cuanto la memorias y pedagogía de la memoria entorno al conflicto social armado.

Modalidades de memoria: memoria social, memoria política. El concepto de memoria es bastante amplio y complejo, por lo cual se han establecido distintas acepciones de esta categoría, las cuales dependen del énfasis que se le otorgue tanto en las investigaciones como en los procesos pedagógicos. En algunos casos no hay claridad conceptual para establecer diferencias entre estos dos tipos de memoria y simplemente se considera que al hacer referencia a la memoria es suficiente. En el caso que estamos analizando de los cuatro docentes entrevistados, se encontró que tres de ellos reconocieron no haber profundizado en estas categorías conceptuales, sin embargo, expresaron los preconceptos que manejan.

En el caso de Wilson se encuentra que hay un mayor acercamiento al uso de la historia oral en sus procesos pedagógicos, orientados hacia la recopilación de testimonios de los miembros de las comunidades con las cuales ha trabajado:

> "Digamos que yo desde la categoría conceptual no he profundizado mucho pero sí en la acción cuando, digamos, si hago etnografía y cartografía y hago la entrevista (así como lo que tú estás haciendo conmigo, jaja), si es tratar de recuperar, cierto, las narraciones que tienen que ver con lo político, que tienen que ver con esas formas de actuación y esas cosmovisiones que se estallan, por ejemplo, en las narraciones de los campesinos, cierto y cuando ya se es víctima acá, como son las formas de poder, por ejemplo, y las formas de autoridad que se transfiguran y se transformaron en ese desplazamiento, está la memoria política, está inmersa, pero conceptualmente no he profundizado y no ha sido como uno de mis intereses muy profundos, tengo que decirlo" (Wilson, 13 de abril de 2019).

La formación de base de Natalia no se ubica en el área de las ciencias sociales, por lo cual expresa que no cuenta con conocimiento específico alrededor de estas categorías, pese a ello, a raíz de su trabajo con población en condición de desplazamiento, se ha vinculado al Centro Nacional de Memoria y al Centro de Memoria Paz y Reconciliación en Bogotá, por lo cual cuenta con algunas ideas alrededor de estos conceptos:

> La concepción desde el abordaje que hemos tenido desde memoria y desde historia, la memoria social como la memoria construida de manera colectiva desde las experiencias de diferentes actores en una sociedad y la memoria política más como esa memoria que ha sido construida a partir de los discursos de una clase dominante, que tienen una concepción muy reduccionista de la historia, digamos una memoria política va trabajada desde las fechas y eventos, pues el tema de la memoria no sólo es desde la reproducción de los conocimientos sino desde esas estrategias que se establecen para evaluar esa situación que se vuelve a repetir y ocurre nuevamente. La memoria social y la memoria política yo siento que están ligadas porque nosotros somos sujetos sociales, estamos inmersos o nos desarrollamos dentro de procesos políticos (…) entonces uno ve la memoria política desde esa perspectiva de una clase tradicional que ha venido transmitiendo unos hechos históricos desde esas posiciones. En ese sentido, abordar la memoria social en el aula para trabajar, tendría unos tintes más democráticos, más críticos, porque primero es recordar la importancia de todos los actores en la construcción de la memoria social de todos" (abril 13 de 2020).

Ximena y Cristóbal expresan un mayor acercamiento a los distintos tipos de memoria, lo cual puede obedecer a dos cuestiones: en primer lugar, la formación específica de los dos docentes se ubica en el campo de las ciencias sociales, específicamente en historia; y, en segundo lugar, en Chile los procesos de investigación y de enseñanza alrededor de la categoría de memoria están más consolidados que en Colombia, pues a raíz de la etapa de democratización y concertación política, el tema sale a la escena pública y se convierte en asunto de tipo pedagógico, gubernamental y social. En Colombia, tanto la memoria como las políticas públicas de memoria son de reciente interés académico y pedagógico. Sin embargo, lo que se observa es que no hay un interés marcado por llegar a estas especificidades teóricas en el campo de las memorias:

> La verdad es que no tengo muchos conocimientos, no conozco muy bien la distinción ni de dónde viene. Lo que me parece más interesante es observar los lugares donde esas dos memorias se encuentran. Por ejemplo, en como las personas viven eventos traumáticos que disparan la memoria o el olvido a partir de eventos o memorias que están encapsuladas en el mundo más institucional de la política (…) prefiero bajar a las personas, a los grises, a los relatos y testimonios más que a la memoria tan institucionalizada" (Cristóbal, noviembre 27 de 2018).

Los anteriores relatos permiten establecer que en la escuela se evidencia poca claridad teórica, los maestros explicitan que es mas importante para ellos, llevar a sus estudiantes los testimonios de hechos traumáticos tratar de comprender las razones de lo sucedido, favorecer la consolidación de un pensamiento crítico frente a la necesidad de la no repetición de estos hechos,más que la discusión teórica y diferenciación entre tipos de memoria.

Se encuentra que el desconocimiento de las diferencias entre las distintas formas de memorias, no se constituyen en impedimento para acercar a los estudiantes al pasado reciente, lo cual denota el interés desde la escuela por comprender y analizar lo sucedido tanto en la dictadura como en el conflicto armado. En este sentido, es relevante extender la capacitación al magisterio que atiende a la población infantil y juvenil, sacarla un poco de los grupos de investigación especializados y democratizarla entre quienes a diario llevan la enseñanza de la historia, lo cual sin duda redudaría en meyores y mejores conocimientos en los niveles de educación básica y media.

Deber de memoria. Esta categoría ha sido empleada y bastante difundida en Europa y en América Latina, en las producciones académicas cuyo interés se centra en la memoria. Este deber hace referencia a recordar las víctimas con el propósito de repensar el presente, teniendo en cuenta el pasado (Reyes, 2017). Por lo anterior, se considera importante tenerla en cuenta no solo en los procesos de investigación,

sino en la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente y en la EDH. En atención a esto, se indagó sobre el nivel de conocimiento y apropiación por parte de los docentes entrevistados. Ninguno de los maestros manifestó haberse acercado teóricamente a la categoría "deber de memoria" y tampoco haber leído algo del Manuel Reyes Mate, sin embargo, al reflexionar sobre lo que esto implica, encontraron que en sus prácticas de docencia involucran algunos rasgos de esta:

> "Desconocía ese autor y esa categoría pero me parece que calza perfectamente con lo que estoy haciendo, me suele suceder que cuando hago cosas, alguien las inventó antes que yo, ese deber de memoria, pucha, es el mínimo porque cuando tu accedes al pasado desde la persona que vivió la experiencia le otorga la parte humana y favorece la empatía, el ponerse en el lugar, poder comprender cómo esa persona razonó, qué pensó, por qué pensó eso en ese momento, o sea, yo me pongo en la Alemania Nazi, qué habría hecho" (Ximena, noviembre 27 de 2018).
>
> "Cuando inicié el trabajo no sabía que estaba enmarcado en todo este concepto, y sobre todo en una corriente de trabajo. El tema de recordar y traer a este presente toda la historia de las víctimas, um, en los procesos de Colombia y de toda Latinoamérica, las voces de las víctimas dan a entender cómo han sido los ejercicios de gobernanza y los ejercicios políticos (…) la memoria de las víctimas permite conocer cómo se está ejerciendo la gobernanza política y la justicia en una comunidad. El deber de memoria rescata las voces ocultadas y borradas por la historia oficial, lo cual se constituye en una manera de revictimización, pues fueron víctimas de unos hechos, de unas violencias y luego se acallan, se invisibilizan, o sea, algo así como aquí no pasó nada, entonces la vida cobra importancia en tanto el sujeto cobra un nivel de representatividad social, um, entonces cómo se reclama la muerte de ciertos personajes cobra una importancia social, pero la del ciudadano de a pie no" (Natalia, agosto 18 de 2020).
>
> "Me parece que esta categoría se afirma luego del holocausto. La encuentro potente y bastante cierta. Sin embargo, le agregaría dos cosas más. Karl Jaspers en 1946 escribe un ensayo que se llama "El Problema de la Culpa", y establece una serie de responsabilidades y niveles de culpa frente a los hechos. Hay culpas metafísicas, institucionales, globales en torno a este tipo de horrores. Me parece importante siempre mirarlas, no para hacer escarnio, pero si, y acá voy al otro concepto, "para enterrar a los muertos" (Karl Rahner). Creo que, así como son importantes los ritos de sanación en lo personal, también lo son en lo colectivo" (Cristóbal, noviembre 27 de 2018).
>
> "Yo no he transitado por la categoría del deber de memoria, y no he profundizado, pero sí esta la claridad de que está inmerso, está presente y que hay que profundizar en ello, cierto, pero es una

lectura mucho más práctica y mucho más pragmática del quehacer en términos de lo pedagógico con las víctimas. (…) claro, uno se enfrenta a situaciones donde tú tienes que ayudar, por ejemplo, a hacerle un derecho de petición a cierta familia que está en la reclamación de sus derechos ante la unidad de víctimas, entonces yo como lo enlazo ahí, si el Estado responde por el presente de la situación de la víctima, pero que al mismo tiempo somos pasado, pero somos presente, es decir, en el presente está el pasado inmerso y es el que determina que haga la reclamación, entonces, yo lo planteó desde ahí" (Wilson, abril 13 de 2018).

Tensiones entre memoria y políticas de la memoria. Junto con la emergencia de las memorias en contextos de violencia política, se encuentra que la sociedad civil y el Estado llegan a concordar, luego de las amplias movilizaciones de víctimas a lo largo y ancho del país, exigiendo el reconocimiento de sus derechos, en la necesidad de plantear políticas de memoria que favorezcan la tramitación de los pasados traumáticos, pactando aspectos importantes para el "nunca más", entre los que se encuentra: el esclarecimiento de la verdad, la justicia, la reparación de todo tipo y la no repetición de esas situaciones dolorosas por las cuales atraviesan las sociedades en conflicto, dictadura y restricción a los derechos humanos.

Sin duda, la aprobación e implementación de políticas públicas de memoria se constituye en un importante avance para transitar de una sociedad marcada por la victimización de un amplio número de su población al favorecimiento de la verdad y la justicia; no obstante, este paso no está exento de tensiones. Frente a este aspecto, los docentes expresan cuáles son las tensiones más visibles, según su perspectiva y su experiencia:

"Pienso que una tensión importante es el negacionismo, el pensar que tú revelas la memoria está generando odiosidades, que quienes están revelando la memoria buscan venganza, entonces quizá por eso puede contribuir a que las políticas de memoria sean medio tibias, o se eviten, o se les ponga así sin sustancia, mira pasó esto pero darle el énfasis que eso tiene, em, me parece que esa es la principal tensión, porque aún las personas que vieron, en el caso de Chile, la dictadura como la salvación, hoy día se inclinan por olvidar, mejor olvidemos, hagamos borrón y cuenta nueva, sí, ya fue. Para qué vamos a seguir despertando odiosidades, esos pobres viejos en Punta Peuco[95] que se vayan para su casa; te fijas que con el tiempo se empieza a hacer poco importante, para qué

[95] Centro de detención de agentes y violadores de los derechos, responsables de crímenes de lesa humanidad durante la dictadura de Pinochet.

recordar; se empieza la cultura fluida, lo líquido, todo se disuelve, se fue. El viejo que está allá, porque resulta que recién una niña nos dijo: mi abuelo está en Punta Peuco ¿lo puedo entrevistar?, le dijimos ¡obvio! Y el abuelo habla como un robot, fue necesario hacerlo, estábamos en una guerra, poder de síntesis, ese señor su razonamiento es: era una guerra, yo era un soldado, tenía que defender a mi país por el que juré lealtad. No sé, se parece mucho su testimonio a lo que dijo Eschman, lo que Hannah Arendt denominó como la banalidad del mal, entonces, ¡chuta! ¡Qué hago con eso!, eso hoy día Ok, es listo. Ahora qué hacemos, yo soy responsable de eso, entonces creo de eso debe estar en esas políticas de memoria" (Ximena, noviembre 27 de 2018).

"¡Uf! Son infinitas: tensiones políticas evidentes que en lo más burdo se traduce en la pugna derecha izquierda, a partir de lo ocurrido en la dictadura en Chile. Nuestro orden político aún se alimenta y se ordena en torno a ese proceso. También genera espacios oscuros de desavenencias en las cuales simplemente llegas a un punto en el cual no se puede seguir conversando. Eso, por ejemplo, es algo que te traspasan las familias a través de sus hijos cuando abres estos temas en las salas de clases.

Otra tensión que la señalé más arriba es cuando espacios institucionales o políticos se apropian de esta memoria y se convierte en una herramienta política que no tiene en consideración el dolor y las trayectorias vitales de quienes lo vivieron.

Otra tensión es la que se da en la sala de clases. ¿Cómo traer a la sala de clases estos eventos de violencia sin hacer historia del horror? No es fácil dar un vuelco e instalarse en el futuro o en arenas más esperanzadoras.

La última tensión creo que tiene que ver con lo que entendemos por memoria. Pareciera que los episodios de derechos humanos y eventos catastróficos del pasado reciente, de cierta manera monopolizan el concepto. La memoria y el olvido son mecanismos que no habitan solo esa historia. Se vincula más con las emociones, ¿no? Y ahí también hay un acceso que tiene cierta belleza a nuestro pasado y que permite poner a la enseñanza de la disciplina como una herramienta de la cohesión social. En los eventos del pasado reciente que tienen relación con la dictadura, de todas maneras, pero también a lo que sentimos cuando fundamos una población, a las fiestas que celebran los/as vecinos/as en la calle, a los recuerdos en torno a lugares y la vida cotidiana, que tiene bastante peso en la comprensión de lo que es el ser humano, creo también" (Cristóbal, noviembre 27 de 2018).

Natalia coincide con Cristóbal en que las tensiones que se presentan en este asunto son múltiples y las resumen así:

> “Estas tensiones frente a la construcción de memoria política, de memoria social y de violencia creo que se vienen trabajando desde las escuelas, pero no es un discurso tan nuevo, sí. Yo encontré una frase muy bonita de Voltaire que decía “cuando el hombre logra pensar por cuenta propia no lo vuelven a tratar como buey”, habla de una conciencia histórica y de la conciencia social; por ejemplo, en 1948 las élites nuevamente se preocuparon porque era lo que se iba a enseñar en las escuelas y en la educación cívica que iban a recibir los niños en las clases y ellos señalaban, recalcaban en la enseñanza de la moral cívica y el respeto por las autoridades y el orden social (…).
>
> Los profesores de ciencias sociales en Colombia tienen una gran responsabilidad de tocar las problemáticas sociales, este tema de las tensiones obedece a que los que hacen los diseños de la política pública tienen en mente un tipo de sujeto social y político.
>
> Otra tensión importante es la falta de continuidad de las políticas tanto sociales como educativas, cada gobierno plantea sus propias políticas acorde a sus intereses. Muchos asuntos se pretenden solucionar mediante la implementación de cátedras cuando en realidad se requieren cambios estructurales que permitan verdaderas transformaciones en todos los ámbitos de la sociedad, buscando que los hechos violentos como las masacres no se repitan.
>
> Las políticas públicas que se han planteado respecto a la memoria no son garantizadas por el Estado, lo cual hace que no se manifiesten en resultados satisfactorios de transformación social, de verdaderos procesos de verdad y de justicia. El temor de apostarle a la paz hace que los brazos de los grupos armados lleguen directamente a las ciudades produciendo problemáticas en las zonas marginales, lo que ha pasado es que el conflicto se ha trasladado a las áreas urbanas. Los miembros de grupos que se desmovilizan no cuentan con la protección del Estado, una sociedad que los estigmatiza y vive con miedo permanente.
>
> Por último, es importante señalar que si estos ejercicios de memoria, estos esfuerzos que hacen los docentes por recordar, por poner en el aula estos temas y entender que la memoria es constructora de una realidad social pasada y presente, sin estos esfuerzos continuaremos en la formación de sujetos distantes de la realidad de lo que se vive día a día, donde se tenga claro que lo que se necesita no es asistencialismo sino atención del Estado” (18 de agosto de 2020).

8 teórica que les impulsa al desarrollo de sus proyectos con amplio sentido crítico y una importante fundamentación enfocada a la realización de una EDH que se enmarca en lo que en este trabajo se ha denominado la concepción contrahegemónica de los DD.HH. Además de contar con un importante acervo teórico en el campo de los DD. HH. y la memoria, se destaca la valoración que estos sujetos maestros le

dan a los procesos formativos, a los DD. HH., en general, y a la memoria como herramientas destacadas para fortalecer la EDH, con miras a aportar a la transformación social de los contextos en los cuales ejercen sus prácticas de enseñanza. En este sentido, estos docentes son sujetos políticos cuya subjetividad ha sido marcada, en mayor o menor medida, por las situaciones históricas de sus contextos de origen y despliegan en su ejercicio un amplio compromiso social, político y educativo.

CAPÍTULO 7. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PASADOS TRAUMÁTICOS

> El maestro determina su acción, no como experto, como profesor o como individuo docente, sino como sujeto de la experiencia. Atraviesa lo que hace y es atravesado por su hacer, por la experiencia que hace, por su praxis. (Fernando Bárcena, 2005, p.78).

Al indagar por la implementación de experiencias pedagógicas en general y, en este caso particular, de propuestas de EDH y memoria, no se puede dejar de lado el asunto de las prácticas de enseñanza adelantadas por los docentes involucrados en estos procesos. En el presente capítulo se dará a conocer las prácticas de docencia desarrolladas por los cuatro docentes participantes en el estudio, con el propósito de establecer las articulaciones entre la EDH, la memoria y las prácticas como tal.

Para dar cuenta de las prácticas de los docentes, el capítulo se ha dividido en seis apartados, a saber: en el primero se aborda el concepto de prácticas de enseñanza desde distintas concepciones; el segundo corresponde a la explicación de las dimensiones que suponen las práctica pedagógicas; el tercero presenta algunos aspectos relevantes de las prácticas reflexivas y críticas; el cuarto se concentra en el análisis de las prácticas adelantadas por los docentes participantes, en lo relacionado con la posición historiográfica, el currículo, la relación pasado, presente y futuro en la enseñanza de la historia y el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico y pensamiento crítico; en el quinto se presentan aspectos relevantes de cada una de las experiencias pedagógicas que lideran cada uno de los maestros; y, finalmente, se analizan las relaciones entre enseñanza de la historia reciente y EDH, en términos curriculares.

7.1. Sobre el concepto de prácticas pedagógicas

El concepto de prácticas pedagógicas ha sido motivo de numerosas reflexiones a través del tiempo, de acuerdo con el contexto educativo y social en el que se desenvuelven dichas discusiones. El interés de este trabajo no apunta a profundizar en estos debates teóricos, políticos y contextuales, razón por la cual, este apartado se limita a mostrar algunos conceptos que permiten ejemplificar la complejidad del asunto.

Entre las diversas concepciones sobre las prácticas pedagógicas se encuentran las que, desde una mirada muy reducida e instrumental, las relacionan con la aplicación de técnicas e instrumentos dentro del aula para que los estudiantes logren ciertos aprendizajes, sin establecer ninguna relación con el contexto en el cual se adelantan. En contraposición a esta perspectiva, se encuentra aquella que considera las prácticas, en un sentido amplio, como

> una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia–, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la acción de los maestros. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21)

Desde esta orientación, los autores plantean que, para proceder a la debida implementación del proceso de enseñanza, se debe tener en cuenta el contexto geográfico, social y político, el tiempo y el espacio, así como el marco legal y el saber específico. En esta línea, Sacristán (1988) argumenta que las prácticas son acciones en las que el sujeto, inserto en una estructura social, ocupa un lugar fundamental como agente. Por ello, considera pertinente tener en cuenta el componente cognitivo, el componente práctico y el componente personal y social; en esa medida:

> La práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento. (p. 33)

En ese sentido, las prácticas llevan inmersas una serie de intencionalidades de tipo político, social, cognitivo y ético, que entran en interacción y, asimismo, se enfocan hacia la formación del ser humano. En esta dirección de asumir las prácticas con sentido histórico y político, Giroux (2003) las cataloga como formas de producción cultural, inevitablemente de carácter histórico y político, que, a su vez, entran en interrelación con las concepciones específicas del sujeto que las implementa y del mundo que lo rodea. Lo anterior significa que las prácticas se constituyen en construcciones mediadas por las subjetividades. En la línea de considerar que el carácter histórico, social e institucional es relevante a la hora de desarrollar las prácticas pedagógicas, se ubica Achilli (1986):

> Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de

considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el "enseñar" y el "aprender". (pp. 6-7)

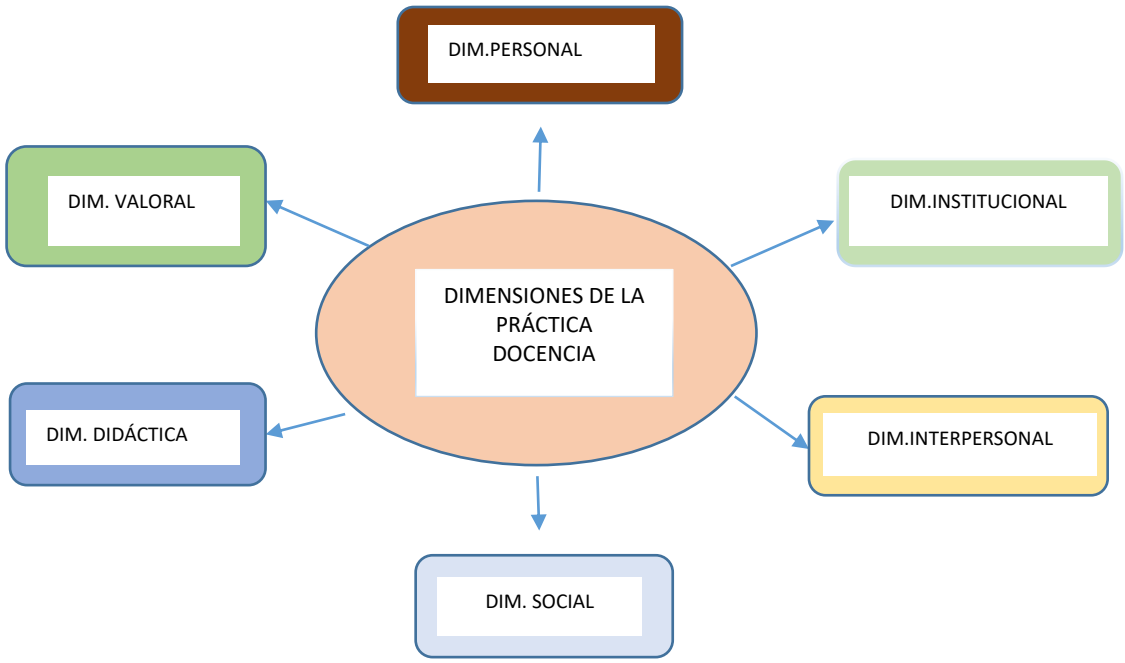
En esta investigación se ha asumido el concepto de prácticas pedagógicas según los anteriores planteamientos, es decir, considera la relevancia que tiene para estas el carácter histórico, social e institucional, con un amplio sentido de transformación de las realidades sociales y políticas de los escenarios en los cuales se ponen en marcha.

7.2. Dimensiones de las prácticas pedagógicas

Teniendo en cuenta la complejidad que implica abordar las prácticas, dadas las interrelaciones que estas suponen, se retoma aquí la propuesta de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), en el sentido de reconocer seis dimensiones que brindan la posibilidad de organizar y comprender, adecuadamente, la manera como los docentes se vinculan a los distintos escenarios sociales, políticos y contextuales, con su visión personal de estos. Las dimensiones propuestas por estos autores son (figura 11):

Figura 12.

Dimensiones de la práctica docencia



Fuente: Elaboración propia.

a. *Dimensión personal*: dado que la práctica es un ejercicio esencialmente humano, es inevitable que el sujeto maestro despliegue su subjetividad en el escenario de su ejercicio profesional, por lo tanto, pone en escena sus valores, pensamientos y maneras de ser y estar en el mundo.
b. *Dimensión institucional*: el hecho de que el ejercicio profesional docente esté asociado a distintas organizaciones, ya sean escuelas o cualquier otro escenario no formal, implica que los docentes se encuentren vinculados a una institución que "ofrece las coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo" (Fierro, Fortoul y Rosas, p. 30). Ahora bien, las relaciones que se construyen dentro del ámbito institucional le confieren una dimensión colectiva al quehacer individual, construyendo, así, una cultura profesional. Cada institución se comporta de manera distinta, de tal forma que establece sus normas, ideas, modelos de gestión directiva, ritos, costumbres y tradiciones, que influyen de alguna manera en la forma en que el sujeto maestro ejerce su labor en el aula o espacio de enseñanza.
c. *Dimensión Interpersonal*: las instituciones están configuradas por distintos miembros, entre los cuales se destacan, además de los docentes, los directivos, los estudiantes y los padres de familia; cada uno de ellos con diversidad de metas, intereses e ideologías frente a la enseñanza, la sociedad y la política. Sin embargo, entre ellos se establece una serie de relaciones interpersonales que van consolidando una cultura escolar e institucional, que incide, en uno u otro sentido, en las formas de llevar a cabo las prácticas de docencia.
d. *Dimensión social*: las prácticas pedagógicas se desarrollan en distintos escenarios, con unas características sociales, políticas, culturales, geográficas, históricas y familiares de los estudiantes; esto supone unas condiciones y demandas específicas que el maestro deberá tener en cuenta para desarrollar su práctica. En este sentido:

> La dimensión social de la práctica docente, intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales; así mismo, procura analizar la forma en que parece configurarse una demanda social determinada para el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales articulares, la cual no necesariamente corresponde con lo que el maestro considera su aportación a la sociedad. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 33)

Esta dimensión le impone al docente un reto enorme asociado con la equidad, pues dada la diversidad de condiciones de quienes acuden a la escuela, este se ve abocado a tomar una serie de decisiones que conllevan a hacer frente a las desigualdades manifestadas alrededor de la experiencia escolar de cada uno de los estudiantes. El quehacer para encarar y plantear soluciones a las desigualdades educativas se convierte en un punto álgido para la reflexión y la acción de los docentes, de cara a desarrollar la tarea de contribuir a la transformación social de los entornos en donde realiza su ejercicio profesional.

e. *Dimensión didáctica*: esta hace referencia al papel del maestro como agente que orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los estudiantes con el conocimiento, haciendo uso de dispositivos y estrategias pertinentes para que se pueda lograr la construcción del conocimiento, a través del desarrollo de habilidades y competencias de pensamiento. Entonces, "del conjunto de decisiones y prácticas de cada maestro en este ámbito, dependerá que este proceso se reduzca a la simple transmisión y repetición de información o que se constituya en una experiencia constructiva y enriquecedora" (Fierro, Fortoul, y Rosas p. 34).
f. *Dimensión valoral*: el proceso educativo no es neutral, está orientado al fortalecimiento de lo axiológico. En ese orden de ideas, cada maestro -ya sea de forma consciente o inconsciente- manifiesta sus valores personales y busca fortalecer en sus estudiantes unos valores que estén en relación con su forma de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas; en esa medida, logra ejercer influencia entre sus estudiantes en la construcción de ideas, actitudes, valores y modos de interpretar el mundo.

Las prácticas pedagógicas, en general, comportan una intención, de tal suerte que no son neutrales, por tanto, reflejan posturas ideológicas, políticas, culturales y axiológicas. En ese sentido, se pueden identificar distintos tipos de prácticas. En este contexto, se presentan algunos aspectos relevantes de las prácticas reflexivas y de las críticas.

7.3. Práctica reflexiva

Esta perspectiva considera que el maestro, además de profundizar en el conocimiento de su campo disciplinar, amén de la pedagogía y la didáctica, también tiene la capacidad de autoformarse para hacer de su ejercicio una reflexión permanente que le permita desarrollar procesos educativos situados y acordes al contexto. En este orden de ideas, convierte la reflexión, en la práctica y sobre la práctica, en un hábito consciente que se integra a su actividad diaria.

Schön concibe la reflexión –entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y una propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico, o académico, pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión; ahora bien, este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas aisladas de memoria semántica no puede ponerse al servicio de la acción docente. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico (Domingo, s.f. p. 1).

La práctica reflexiva se desarrolla en tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El conocimiento en la acción corresponde al saber hacer, es decir, el conocimiento inherente a la acción práctica del docente. Schön (1987) distingue dos componentes de este conocimiento: el conocimiento de carácter teórico disciplinar, al que denomina el saber del libro, y el conocimiento relacionado con la práctica profesional, al que denomina el saber-en-la-acción.

El conocimiento en y durante la acción es un conocimiento de segundo orden, que Schön llama metaconocimiento en la acción. Es el conocimiento que el maestro genera en relación con su acción, es decir, es el proceso de reflexión sobre lo que hace; esta reflexión le permite evaluar la acción y, si es necesario, redireccionarla.

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, corresponde a la fase final y atañe al análisis que se realiza después de la acción práctica; en este momento, el docente evalúa su práctica y elabora posibles acciones de mejoramiento, con base en la reflexión sobre su accionar.

Estas fases no se deben entender como elementos independientes entre sí, sino, al contrario, como instancias que se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional-reflexiva, lo cual equivale, al final, más a un proceso de investigación que de aplicación de herramientas y estrategias de tipo didáctico.

7.4. Práctica crítica

La práctica, basada en una perspectiva crítica, es una praxis ética y política; esta no limita su acción a las aulas y está comprometida con la construcción de significados. En ese sentido, según McLaren y Giroux (1998), no se relaciona solamente con las prácticas de enseñanza, sino que también implica un

reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas. En consecuencia, una práctica crítica tiene que estar sustentada en una pedagogía critica que, según Ortega (2009),

> se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, el poder, los saberes y las prácticas que configuran nuestras actuaciones. La pedagogía crítica se constituye en un espacio para la denuncia y el anuncio. Denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes –económicas, políticas, culturales y educativas–. De anuncio desde la posibilidad de implicarse con el "otro", de hacerse responsable y, en esa medida, comprometerse en la lucha por construir modos de vida más justos, más democráticos y más solidarios. (p.32)

Ramírez (2008), en relación con las características de un maestro ubicado en esta perspectiva crítica, plantea que es fundamental la amplitud conceptual, dado que esta le permite tener una visión más extensa del mundo; la disposición para potenciar habilidades de pensamiento y no sólo contenidos temáticos; el diseñó de sus propios parámetros de evaluación de los aprendizajes; el desarrollo de capacidades metacognitivas; el establecimiento de metas alcanzables y adecuadas; y, finalmente, la evaluación permanentemente de su desempeño, implementando acciones de mejoramiento. En suma, y dadas las características anteriores, la práctica crítica es una práctica que conoce, critica y busca transformar el mundo en el que el maestro vive y enseña.

Los planteamientos de Paulo Freire sobre las prácticas se ubican en el campo de la pedagogía crítica; este autor establece como condición esencial considerar el proceso de aprendizaje no solo del educando sino también del educador, dado que este aprende a enseñar para lograr transformaciones. Así, para Freire no existe el enseñar sin el aprender:

> Quien enseña aprende al enseñar porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (Freire, 2003, p. 28).

Freire califica a este tipo de práctica como "práctica educativa alternativa" contrahegemónica; esta tiene la tarea de "contribuir a reconocer la verdadera realidad, las verdaderas causas de la realidad humana y la razón de ser del discurso fatalista, cuestionando la manera de percibirla, es decir problematizando y desnaturalizando, lo que se acepta como normal, cotidiano y evidente" (León, 2005, p. 30). De acuerdo

con esto, el sentido de la práctica pedagógica está en la capacidad de transformar la sociedad, por lo tanto, es eminentemente política.

7.4. Las Prácticas de Enseñanza de los docentes

Con el propósito de realizar un acercamiento a las prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes participantes la investigación, se tuvieron en cuenta algunos componentes que dan cuenta de la forma como abordan la EDH, desde procesos de enseñanza de la historia reciente, en los que la memoria se constituye en eje central. Dichos componentes fueron: la corriente historiográfica que asume uno de ellos para organizar e implementar sus procesos de enseñanza de la historia reciente; el currículo, esto es, la manera como conciben el plan de estudios y las decisiones que toman con respecto a qué enseñar; la concepción con la que encaran las relaciones pasado, presente y futuro; el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico y pensamiento crítico; por último, qué dispositivos emplean para lograr procesos de enseñanza del pasado reciente, tomando como ejes la EDH y la memoria.

7.4.1. Corrientes historiográficas

Es un hecho que el docente, según la perspectiva teórica en la que se fundamente, obtendrá ciertos resultados en el proceso formativo; esto en la medida en no existe la neutralidad, ni la objetividad en el conocimiento social. Así las cosas, el docente que enseña historia decide optar por una o unas tendencias historiográficas que le permiten establecer qué, cómo y para qué enseñar. En atención a lo anterior, en la Tabla 10 se presenta una síntesis de las principales tendencias historiográficas:

Tabla 10.
Corrientes historiográficas

CORRIENTES HISTORIOGRÁFICAS	POSITIVISMO	HISTORICISMO	MATERIALISMO HISTÓRICO	ANNALES
¿Qué es la historia?	Los positivistas entienden la historia como un conjunto de fases por las que debe pasar la humanidad en su avance hacia el progreso.	La Historia es el conocimiento del suceso individual en su realización completa, sirve para entender los fenómenos históricos en su individualidad y describir lo sucedido, de la forma más completa y exacta.	Es una forma de analizar y explicar la dinámica de la humanidad a través del tiempo, enfocada en el materialismo, es decir, tomando como base las condiciones económicas, las cuales, a su vez, se constituyen en la lucha de clases.	Estudio científicamente elaborado de diversas actividades y de diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas a otras.
¿Para qué sirve la historia?	Para progresar, ya que el progreso implica avance ascendente del ser humano en la historia y presupone un fin máximo de la misma, además de que plantea que cada era del tiempo es superior a la que le precedió.	Para entender los fenómenos históricos en su individualidad y describir lo sucedido, de la forma más completa y exacta.	Para comprender cómo el ser humano produce su vida, da solución a las necesidades básicas, modos de producción, lo que genera luchas de clases.	La historia sirve para conocer las características de un grupo o sociedad en lo científico, económico, geográfico y social. Se trata de conocer todos los aspectos del entorno, su forma de vivir y relacionarse en el contexto.

¿Cómo se escribe?	Según Ranke, el historiador debe reunir la mayor cantidad de documentos de la etapa histórica, describirlos, hacer una crítica externa que implica el uso de la filología y otra interna que implica el uso de la paleografía. El historiador presenta, al final, un relato basándose en las fuentes consultadas.	Se realiza una investigación imparcial, exacta y crítica de los acontecimientos que incluyan en su narración lo disperso, las incoherencias y lo que está aislado. Primero debe seleccionar el material para, luego, integrar los fragmentos en un todo.	Se escribe a través de las condiciones y necesidades de la sociedad a lo largo del tiempo. Reduce la realidad social a términos de carácter económico.	Tomando en cuenta todos los aspectos de un grupo y no sólo de un personaje importante.
¿Para qué se aprende?	Para ser considerados portadores de la verdad de los hechos.	Para percibir las ideas detrás de los fragmentos dispersos de la historia para poder unirlos.	Para responder a las condiciones de vida de la sociedad a través del tiempo; da importancia a la materia en la configuración de la realidad, y esta es la que determina la conciencia humana.	Su aprendizaje se propicia por la necesidad que tiene la sociedad de transmitir los conocimientos a las futuras generaciones; se aprende para que la sociedad comparta sus conocimientos y cada individuo tenga una amplia gama de ellos que le sirva al interactuar con el medio social y natural.

Fuente: Elaboración propia.

La formulación y puesta en marcha de procesos de enseñanza, por parte de los docentes, requiere un posicionamiento teórico y didáctico. En correspondencia con este presupuesto, las prácticas de enseñanza de los docentes entrevistados, en cuanto el pasado reciente, la EDH y la memoria, se sustentan en unas posturas definidas sobre el tipo de historia que quieren enseñar. Así, en dos casos se encontró que tienen una preferencia por la historia de los Annales, en sus diversas etapas[96], de tal forma que Ximena manifestó que, en cuanto a la corriente historiográfica, su preferencia está en la historia social:

> "Siempre desde la historia social, de relevar a los sujetos, de decir lo que esos sujetos viven, sienten; porque es una corriente que tiene que ver con las memorias. bueno, en algún momento se hablaba de las mentalidades, es relavar a las personas que no han tenido voz, es poner énfasis en el tema del poder, cómo se ejerce, quién lo ejerce, que eso no es menor. Pero también la responsabilidad que se tiene cuando yo conozco. Es una historia más social que recoge las memorias y los testimonios; pero también desde lo que es asignar valor al conocer, y lo mejor tiene que ver con el deber de memoria, el conocer para yo, también tener mi opinión. En historia, cuando tú conoces los hechos y reconoces que hay una multicausalidad, que hay una continuidad y unos cambios, tienes unas herramientas para criticar o para juzgar, para pensar lo que vives" (27 de noviembre de 2018).

Dentro de la misma línea de la escuela de los Annales, Cristóbal expresa que su posición, en relación con las corrientes historiográficas, se orienta hacia la historia cultural:

[96] Los historiógrafos consideran que la Escuela de los Annales ha tenido una serie de transformaciones desde el momento en que fue fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929, con la publicación de la *revista Annales d`histoire èconomique et socieale*. En consecuencia, se identifican tres etapas: a la primera (1929-1945) se la denomina Historia Social y es el período en que la revista –y la dirección de esta corriente- estuvo a cargo de Bloch y de Febvre; la segunda etapa (1945-1969) corresponde a la dirección de Fernand Braudel, y se la denominó Historia Total; a partir de la muerte de Febvre -en 1956-, Braudel asume la dirección de la revista y con ello también le imprimirá a esta corriente un desarrollo académico que trascenderá las fronteras francesas.
A partir de 1970 se produjo una crisis en la investigación histórica, conocida como "giro cultural" o "giro lingüístico", que llevó al inicio de la tercera etapa conocida como la Nueva Historia. "La nueva Historia por su parte ha acabado interesándose por casi cualquier actividad humana [...] Aquello que antes se consideraba inmutable, se ve ahora como una construcción cultural sometida a variaciones en el tiempo y el espacio" (Burke, 1991, p.14). Los representantes de esta etapa son Le Roy Ladurie, Le Goff, Furet, Chaunú, Nora, Aries, Darton, Ginzburg. Dentro de esta etapa surge también la microhistoria, la historia cultural, la historia desde abajo y la historia de las mujeres.

> “Mi formación está muy vinculada a la historia cultural. Aquella que reconoce que existen patrones, estructuras y “cargas” o “mochilas”, sin embargo, no renuncia a entender la vida humana como un fenómeno y no como una estructura. Donde tenemos un horizonte de posibilidades de la época que nos limita y nos conforma, pero donde también jugamos en los grises, podemos tomar decisiones y nos vamos haciendo” (noviembre 27 de 2018).

Entre tanto, Wilson considera que sus prácticas de enseñanza se ubican dentro del eclecticismo, puesto que, en su larga trayectoria profesional, ha experimentado algunas transformaciones que le han llevado a ser práctico en lo que tiene que ver con el posicionamiento teórico. Es por ello que hace uso de los planteamientos teóricos a conveniencia, es decir, no tiene una marcada preferencia por alguna de las corrientes historiográficas, de tal forma que se ha movido entre el materialismo histórico y la escuela de los Annales, según las necesidades coyunturales tanto del contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza, pero también el problema histórico que se aborda.

> “Jajajaja, con el paso del tiempo uno termina en un sancocho, pero de esos sabrosos. Yo creo que también eso toca mirarlo en contexto, cuando uno hace microhistorias recurre a la recuperación oral de la historia popular (…) uno como trae a Hobsbawm para que nos ayude a determinar lo que hacíamos en el barrio, (jajaja) nosotros nos daba risa, entonces decíamos, uy, no, venga, traigamos a otro porque Hobsbawm ya no nos sirvió; traigamos a Rudé, traigamos a Thompson, los historiadores marxistas, a ver, cómo carajos nos ayudaban a iluminar teóricamente lo que nosotros estábamos haciendo. Entonces, yo creo que igual con lo que estábamos hablando del debate de los teóricos de la memoria, en el accionar de uno, pues, también se vuelven coyunturales y en algún momento también como muy operacionales, es una cosa como muy práctica (…) creo que a muchos como a mi les pasa que traemos los teóricos, así muy cuando los necesitamos. Sin embargo, podría decir que me he ubicado más desde la historia social y la historia cultural (abril 13 de 2019).

Como se puede observar, los tres docentes concuerdan en su postura historiográfica desde las corrientes críticas, sociales y culturales, es decir, desde la tercera generación de la Escuela de los Annales. Para esta es fundamental el ámbito social, dado que reconocen el accionar de cada uno de los sectores que conforman una sociedad, razón por la cual deja de lado la forma tradicional de contar la historia, ligada a la presencia de grandes personalidades y gestas políticas; por el contrario, este tipo de historia se ocupa de dar la voz a la gente de a pie, de reconocer sus prácticas culturales como relevantes para comprender y dar sentido al pasado.

En lo que respecta al pasado reciente concuerdan que una forma de integrar la historia social y cultural es mediante el uso pedagógico del testimonio, lo cual abre la posibilidad de dar a conocer los relatos de quienes han vivido la violencia política y narran de viva voz las formas como las acciones represivas marcaron las vidas de los estudiantes y las comunidades barriales en las cuales se desenvuelven.

En este orden de ideas, vale destacar que, cuando se hace alusión al uso de una corriente específica, los docentes toman elementos generales como los que se comentaron líneas arriba, por ejemplo el interés por conocer las vivencias, opiniones y efectos de la violencia política sobre sujetos que no se vinculan con partidos políticos o sectores privilegiados, sino que hacen parte de las familias, los vecinos y conocidos; no se realiza una aplicación rigurosa de la corriente historiográfica, pues en muchos casos se explicita la necesidad de acudir a distintos autores que brindan luces para comprender una problemática. Lo que si queda claro, es que el énfasis dado a la enseñanza del pasado reciente es la memoria, en ese sentido las actividades realizadas se enfocan vincular narraciones que posibiliten la comprensión de las coyunturas históricas estudiadas.

Lo anterior, fundamentalmente porque existen amplias diferencias entre la historia que se investiga y la que se enseña tanto en el ámbito escolar como en el universitario, así como las metodología empleadas en cada uno de estos campos. Lo verdaderamente significativo, es que los docentes realizan esfuerzos valiosos para realizar una enseñanza del pasado reciente desde una perspectiva democrática y dejando atrás la idea de la historia como grandes relatos de gente "importante", allí se releva la acción colectiva de los sujetos y se fomenta la actitud critica.

7.4.2. Selección de contenidos

Otro aspecto importante a la hora de implementar procesos de enseñanza es la toma de decisiones frente a qué enseñar. Esto implica llevar a cabo una selección de los contenidos; para ello se hace necesario establecer criterios explícitos que contemplen la significación, la representatividad, la actualidad, la relevancia y la contextualización de aquellos. Lo anterior se debe al hecho de que el número de contenidos es amplio, en consecuencia, es el maestro quien tiene la responsabilidad de tomar esa importante decisión, desde luego, teniendo en cuenta: los lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación, el proyecto institucional, el plan de estudios, los proyectos de grado y de aula, los intereses del docente y de los estudiantes, al igual que la pertinencia social y política de dicha selección.

En este orden de ideas, los docentes entrevistados dieron a conocer la selección de contenidos para la implementación de sus experiencias educativas. Al respecto, en forma unánime, señalaron que no les otorgan mucha relevancia a los contenidos temáticos, ya que los que proponen los planes de estudio son muy amplios e inabarcables en el poco tiempo asignado para la enseñanza de la historia en general y de la historia reciente en particular. Por tanto, la decisión está enfocada hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento, pues les interesa que sus estudiantes puedan evaluar la información que encuentran fácilmente. En esta medida, la preocupación por abordar contenidos parece algo del pasado, asociada a una escuela centrada en la acumulación de información y en el abordaje de los contenidos propuestos en cada uno de los planes de estudio para los distintos grados. En ese sentido, la razón de ser de la enseñanza ha cambiado: el poder de tener la información lo ha perdido el maestro, puesto que esta se encuentra a un clic; condición esta que los ha llevado a redireccionar el sentido de la enseñanza. Lo anterior no significa que no se seleccionen ciertas temáticas de interés del maestro y de los estudiantes. Al respecto, Ximena plantea que:

> "El currículo es muy extenso, pero junto con seleccionar contenidos, también establecemos el desarrollo de determinadas habilidades, determinadas actitudes, ahora lo que nosotros hacemos con nuestro equipo es que miramos el currículo con los lentes de VESS[97]; entonces, qué queremos que comprendan, entonces queremos que comprendan, por ejemplo, en segundo medio, la relevancia de las memorias para acceder al tiempo presente; sí, entonces nosotros seleccionamos contenido que nos permita con lo que vamos a trabajar, pero sobre todo miramos qué hábitos de mente van a desarrollar.
>
> Si alguien comprende, es capaz de describir; si alguien comprende, es capaz de explicar; si alguien comprende, puede mirar los puntos de vista; si alguien comprende, puede descubrir la complejidad, las relaciones, los nexos. No sé en cuántos voy, son ocho; pero entonces vamos mirando que, si yo quiero que comprenda la relevancia de las memorias para el tiempo

[97] VESS significa Vida Equilibrada con Sentido y Sabiduría; es un modelo educativo inspirado en varias propuestas que trabajan con el pensamiento como el Proyecto Zero de Harvard, el currículo para la primera infancia de Nueva Zelandia, los hábitos de mente del Dr. Costa y la filosofía para niños del Dr. Matthew Lipman. Este modelo entiende que la vida escolar y académica deben ir más allá de aprender contenidos, fórmulas, fechas y nombres entre otros. Los contenidos son importantes, pero más importante es el desarrollo de un individuo con equilibrio espiritual, emocional, social, personal, intelectual académico y físico; para que pueda alcanzar la madurez en todas estas áreas.
Edu1st. http://www.educationfirstinc.com/es/what-is

presente, voy relevando, como subiendo una escalera. Primero quiero que lo describan, después quiero que identifiquen los puntos de vista, después quiero que lo expliquen, después quiero que concluyan. Entonces vamos haciéndolo de esa manera, en términos generales. De algún modo, los grandes entendimientos abarcan el contenido, en cada nivel tiene un gran propósito, entonces en cuarto medio es mirar ciudadanía, espacio geográfico y lo económico, entonces, cómo todo eso conversan y cómo dialogan.

Apostamos por habilidades porque el contenido está, y más que habilidades son hábitos de mente, y para ello se requiere entregar herramientas que son las rutinas de pensamiento, son los mapas conceptuales y, de pronto, mirar en una clase, para que la clase tenga sentido, para que sea potente, tengo que mirar ciertas fuerzas culturales, tengo que mirar interacciones entre los estudiantes, que yo no sea cuello de botella; tengo que mirar que estén en el ambiente, que haya documentación; tengo que mirar que mi lenguaje sea de pensamiento, que si tú dices algo, a ver por qué lo dijiste, doble clic ahí, desde donde, no entregar las respuestas, entonces es un trabajo súper consciente" (noviembre 27 de 2018).

Cristóbal coincide en que la enseñanza, hoy en día, no se puede centrar en los contenidos, por lo cual afirma:

"Hago elecciones. Era más estricto con las habilidades y más laxo con los contenidos. Pensando en que para acceder a estos últimos ya no hay que ir a la Biblioteca de Alejandría a conseguir los papiros (jaja), sino que están a un clic. Creo que las habilidades del pensamiento histórico son más importantes hoy y lo serán aún más en el futuro. Por ejemplo, soy capaz de dividir contenidos por grupos para abordar la mayor cantidad de ellos, pero todos trabajaban las mismas habilidades" (noviembre 27 de 2018).

Wilson plantea la importancia de llevar a cabo una combinación entre el desarrollo del pensamiento y el acercamiento al contexto de los hechos seleccionados por el docente:

"Yo sí creo que yo enseñó a pensar, pero al mismo tiempo lo anclo es en el contexto de los hechos y los acontecimientos; sí, claro, que el pelado identifique, clasifique, jerarquice, ordene, intérprete describa, analice, pero es en contextos y con problemas muy claros y muy específicos, ubicados en el tiempo y más en el conflicto, porque es que, si uno aspira y es como la utopía de que no haya repetición y de que no se reproduzcan esos odios que sienten las personas que están en completa contrariedad con la cloaca que uno ve en redes sociales,

que es opinión barata sin argumentación alguna, pero que obedece políticamente a una forma de ver y entender el conflicto centrado en el odio. Pues nosotros, los maestros, tenemos que hacer una propuesta, yo creo que clave que el pelado entienda que sí, que la guerra es la continuación de una lucha ideológica y de una lucha política totalmente contraria (…) y que no podría existir la guerra y la confrontación armada si no hubiesen interesados en juegos. O sea, mi accionar frente a eso es a dilucidar y clarificar con ellos, cuando abordamos los hechos en el tema de los intereses, en el tema de las luchas y las contradicciones profundas que hacen que grupos sociales y que clases sociales vayan a la confrontación armada (…) en cuanto a contenidos, opto por abordar el problema agrario, porque considero que es la raíz del conflicto armado en Colombia, a partir de allí abordo la enseñanza de la historia reciente" (13 de abril de 2019).

Natalia lidera su proyecto pedagógico de EDH sustentado en el componente ético; a la vez reconoce que no se centra en desarrollar aspectos puntuales de la historia, por carecer de formación en este campo: "El trabajo se enfoca más hacia la ética reflexiva desde el reconocimiento de sí mismo y el manejo de las emociones" (agosto 18 de 2020).

Es evidente que los docentes manifiestan que el propósito de sus prácticas de docencia se enfocan al desarrollo de habilidades de pensamiento más que al desarrollo de contenidos temáticos, al respecto ninguno explicitó cuales son los hitos históricos que ocupan un lugar central para ellos en el currículo. Por las observaciones realizadas, las distintas alusiones al tema, se puede inferir que para todos es relevante abordar en el PR el asunto de la violencia política.

Como se ha planteado en varios apartados de este trabajo, la violencia política es un asunto común en la historia reciente de Chile y Colombia, por lo cual es importante indagar sobre el lugar que este ocupa en el currículo y la forma cómo se aborda en los procesos de enseñanza. Frente a esto, se puede plantear que los cuatro maestros consideran que es muy relevante, en sus prácticas de docencia, el tratamiento de la violencia política; esto en razón a que es precisamente en el estudio de esta que se fundamentan sus propuestas de EDH desde la memoria. Pese a ello, reconocen que el tema aparece como uno más en el plan de estudios, dada la amplitud de temáticas que contempla el currículo.

En Colombia, no se considera obligatoria la enseñanza de la historia en la educación media, por lo tanto, el estudio del conflicto armado y la violencia política de las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI se hace tangencialmente en algunos casos, mientras que en otros no se

mencionan; no obstante, hay instituciones y docentes que centran sus propuestas de aula en el estudio del conflicto y las memorias que emanan de este.

En Chile se establece en las bases curriculares de 3 y 4 medio, el estudio del periodo de la dictadura militar y los procesos de democratización; sin embargo, los docentes son los que deciden qué sentido y qué estrategias didácticas eligen para el proceso de enseñanza.

7.4.3. Relaciones pasado, presente y futuro

El tratamiento del tiempo en la historia es fundamental para la construcción de la conciencia histórica. Para Lee (2004), es imprescindible conocer las representaciones que tienen los estudiantes sobre el pasado (como una construcción que responde a ciertas preguntas e intereses), sus relaciones con el presente y el futuro, así como la naturaleza del cambio (revolucionario, evolutivo-progresivo, predecible o no). En esta medida, "el alumno debe poder utilizar las herramientas que le proporciona el estudio del pasado y ejercitar modos de racionamiento como contextualizar, poner en perspectiva, relacionar, etc." (Coudannes, 2012, p. 154). Esto le brinda al sujeto la posibilidad de reconocerse como agente de cambio e imaginar futuros posibles, despegándose del presente, reconociendo que los seres humanos del pasado trabajaron de distintas maneras para no tener un futuro predeterminado.

Sin duda alguna, el ámbito temporal se constituye en la columna vertebral de la historia y, desde luego, también en los procesos de enseñanza de la historia, tendientes a formar conciencia histórica; por ello es fundamental examinar la forma cómo se lleva al campo de la enseñanza las relaciones entre pasado, presente y futuro. En este punto, Ximena es explícita al afirmar que, para ella, es clave el trabajo en torno a la categoría temporal:

> "Mis compañeros y mis estudiantes se ríen de mí porque siempre les digo que somos seres situados en el tiempo y en el espacio, siempre, y que como seres situados, todos dejamos huellas, que son las fuentes que otros recogen para armar relatos. Mira, lo digo así, lo planteó de esa manera; entonces, una estrategia que nos ha resultado bastante es el antes, durante y después, o la historia que te comentaba al principio, por ejemplo, estábamos trabajando el populismo latinoamericano (…) el populismo es el durante de la historia, que puede haber antes y después del populismo, estábamos hablando de la década del 30-40, no del 20 en Chile; los estudiantes iban diciendo: antes tuvo que haber insatisfacciones, demandas no resueltas, antes tiene que haber ignorancia, antes tuvo que haber una persona que me proponga ayudarme a resolver el problema; y después, ¿qué puede pasar? Que esa persona

no cumpla con sus promesas, que vuelva a haber insatisfacción, o la historia. También vimos en ese mismo tema del populismo con imágenes que era una persona que estaba hablando ante un montón de personas vestida de oveja, pero en realidad era un loco que estaba hablando, estaba disfrazado; entonces, también con imágenes, con caricaturas que provoquen en ellos, que recoja el conocimiento que ya tienen y que los conecte y desde ahí, como te digo, empieza a marchar, a andar el mapa de la comprensión" (noviembre 27 de 2018).

Las estrategias didácticas que emplean los docentes para involucrar a sus estudiantes en la comprensión de las relaciones pasado, presente y futuro son: las líneas de tiempo, la caricatura, el mapa conceptual, el mapa de doble burbuja, las entrevistas a la historia, el uso de plataformas, la prensa, los debates, la visita a lugares de memoria, las historias de vida y las películas.

A continuación, se presentan algunas de las ideas expresadas por los docentes con respecto al uso de ciertas estrategias didácticas que les han dado excelentes resultados a lo largo de su trayectoria profesional:

"Líneas de tiempo también usamos, pero es importante que entiendan que ese acontecimiento no surge espontáneo; entonces, la multicausalidad, los antecedentes son súper relevantes en términos históricos y eso nos hace relevar, nos hace proyectar; por eso vemos historia porque en el fondo no nos quedamos en el pasado, estamos en el presente que nos convoca hoy día, pero en el fondo, todo lo que tengamos hoy día va a definir nuestro futuro; entonces, tenemos que tener una conexión entre lo que fue antes y lo que es ahora, de pronto los jóvenes viven solo el presente, como parte también de ser joven, pero también dando el ejemplo con su propia vida personal y la historia superficial que vez acá, la paralela, o el punto de vista por medio de una rutina" (Ximena, 27 de noviembre de 2018).

"El mapa de doble lo uso para contrastar los mismos fenómenos en distintas épocas; algunos estudiantes decidieron contrastar juventud de la década del 50 y la juventud de ahora, cosas que se asemejan y cosas que son distintas; otros decidieron mirar la música en ese momento y ahora. Entonces, cuando yo hago ese ejercicio de contrastación, estoy mirando y diciendo: mira, este pasado me aporta y resulta que este momento que yo estoy viviendo hoy día, es el pasado de otro que viene. Hay una relación permanente, las historias, los puntos de vista, incluso, en algún momento, también sobre todo con estos de cuarto medio lo hemos hecho" (Ximena, noviembre 27 de 2018).

“Yo hago entrevistas a la historia, hago que los niños entrevisten la historia. Entonces, lista, vamos a entrevistar a Napoleón Bonaparte, por ejemplo (…) también accedo mucho al tema fílmico, pero no veo películas completas en el salón porque eso ya no se puede, solo pedacitos, dejarlos ahí, como atrapados en el pedacito, no contarles el resto para que lo vean después. Uso plataformas, sí, uso plataformas, sí; ahorita estoy utilizando una que se llama Reminder; entonces, yo cuelgo y matriculo a los pelados en la plataforma y les vivo colgando vainas; genial, soy un apasionado por los trabajos (…) hay mucho debate, entonces entregamos ciertos personajes en entrevistas con la historia y ponemos un problema, y nos ponemos a discutir; entonces, se nos van las clases discutiendo. A veces hago trabajo de prensa, porque es que es un camello, porque toca ir al archivo, el permiso, y eso desgasta mucho y no es solamente un curso, pero tú tienes tres cursos en la mañana, es agotador, pero lo he hecho y es encantador. Yo cuando hago el ejercicio que le pido a los niños que indaguen qué sucedió el día que nació, qué sucedió en la ciudad, en el barrio, en el país, en el mundo. Profe, yo nací cuando las torres gemelas, es genial” (Wilson, 13 de abril de 2019).

“Tomar noticias y discusiones polémicas como la pulsión por la pena de muerte e ir hacia atrás y adelante. Esa es una. La segunda que me gusta mucho, como ejercicio, es el debate, porque estimula distintas habilidades y obliga a los estudiantes a ir al pasado y al futuro. Y la tercera que utilizo es visitar con estudiantes lugares de memoria y desafiarlos a crear ellos lugares de memoria, que podrían ser importantes para la posteridad” (noviembre 27 de 2018).

“Bueno, el pasado desde la construcción de las historias de vida, el presente desde el análisis de lo que estaba pasando; a mí me gustaba llevar a clase algunas columnas de opinión de cosas que estuvieran rondando en ese entonces, la verdad con los cursos de 8 a 11. El tema de la proyección futura con estudiantes de 9-11, no queriendo dejar de lado el futuro, el futuro es lo que va a suceder el día de mañana y se construye en el presente y, en esa perspectiva, lo que nosotros hicimos fue vincularnos al programa escuela-ciudad-escuela, fue vincularnos con ellos para salir, para salir es muy necesario para que los niños vean otras perspectivas.

Dentro de las clases hablábamos de la proyección de futuro, y los que salían, porque no podían salir todos, les contaban a los otros qué pensaban de aquello que veían alrededor y cómo se proyectaban ellos en esos escenarios, realizamos ejercicios de cómo te ves en cinco años, en diez años, teníamos unas plantillas que tenían diferentes formas de rostros, entonces

cada uno iba construyendo un relato futuro de esos rostros que estaban ahí, qué le podía pasar a esa persona; esas plantillas tenían diferentes ojos, diferentes caras y ellos se lo iban rotando y escribiendo historias, eran muy bonitas. Fue un maletín que nos dieron y unos cuentos muy cortos de Nicolás Buenaventura" (18 de agosto de 2020).

Las estrategias empleadas por los docentes están direccionadas al desarrollo de habilidades del pensamiento histórico como relación pasado-presente-futuro, causalidad, empatía, tiempo histórico, lo cual encierra un alto nivel de complejidad entre los estudiantes, a la vez implica que los profesores recurran al uso de recursos que llamen la atención y el deseo de aprender, por ejemplo, las entrevistas con la historia son potentes para desarrollar tanto la empatía, como la causalidad y la temporalidad, pero requiere que los docentes sean cuidadosos con el lenguaje, los elementos culturales, valores éticos de cada época par evitar anacronismos.

Este es solo un caso de las numerosas estrategias y recursos didácticos enunciados que se toma con el propósito de relevar que, el uso de cada estrategia implica que el docente analice con anterioridad, las potencialidades y las dificultades que puede sucitar en la implementación y de esta forma seleccionar lo que le permita el logro de los objetivos propuestos. Cada actividad, cada recurso tiene que ir enfocado al desarrollo de alguna habilidad o a la comprensión de un concepto o una época, por ello, se requiere de una carta de navegación en el proceso de enseñanza, no se puede dejar al azar ya que esto acarrearía dificultades e impresiones en la interpretación y la comprensión de procesos históricos y socio políticos .

7.4.4. Habilidades de pensamiento histórico y pensamiento crítico

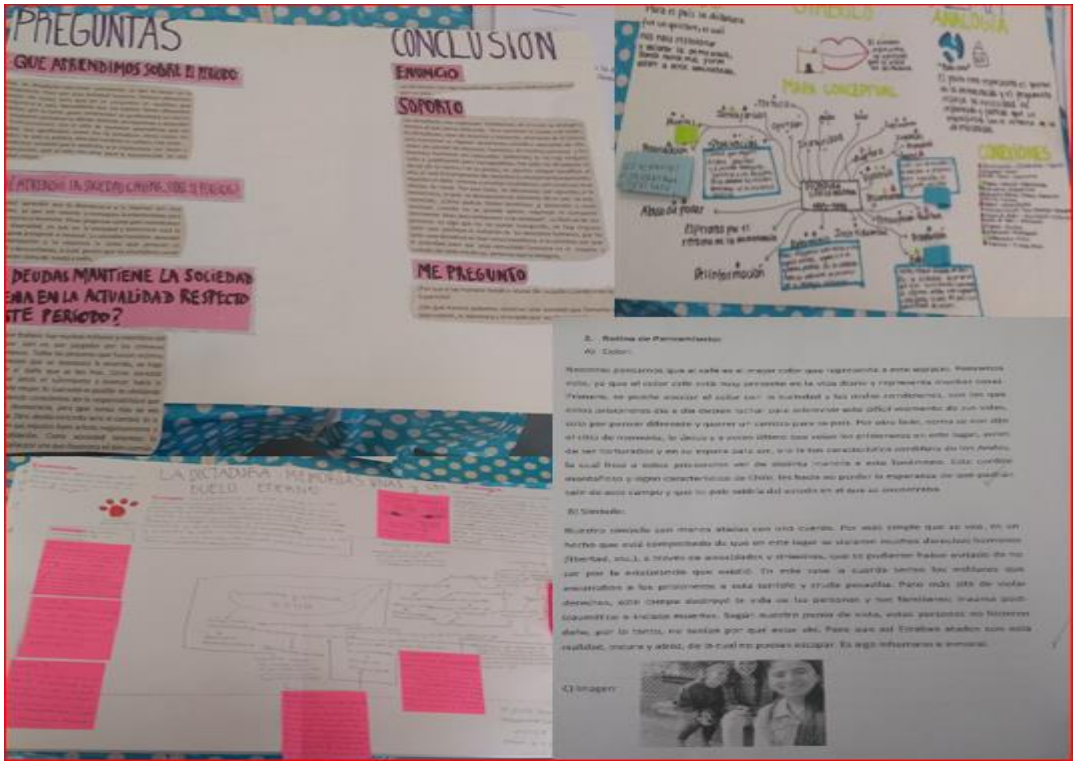
El pensamiento histórico involucra unos conceptos estructurales como son el tiempo histórico (cronología, periodización, relación pasado-presente-futuro), la causalidad, el cambio, la permanencia y la empatía. El trabajo con estos requiere estrategias didácticas por parte del docente. Dichos conceptos favorecen el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico. Entonces, se indagó, entre los docentes participantes, cuáles son las estrategias que han utilizado, como parte de sus prácticas de docencia, para fortalecer tanto los conceptos como las habilidades. Ximena señaló que usa como estrategia general las rutinas de pensamiento[98] (Imagen 1):

[98] Las rutinas de pensamiento buscan ampliar y profundizar el pensamiento del alumnado. Según Perkins, Tishman y Jay (1998), son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje. Las rutinas de pensamiento permiten organizar los conocimientos

"Los dispositivos didácticos de la asignatura se potencian después de la rutina de pensamiento, entonces esto de la continuidad y el cambio, el antes, durante, después, la multicausalidad. Para esto tengo el hecho, solamente el hecho, no sé, revolución francesa, reforma agraria que fue lo que hice en tercero: qué antecedentes existen o pueden existir para la reforma agraria, entonces empiezan a decir insatisfacción campesina, los inquilinos que nos les pagaban, lo que saben ellos, y después cuáles son los efectos que puede tener una reforma agraria, mejoran las condiciones del campesino, puede hacer que el campesino empiece a pensar en cómo va a tratar de trabajar su campo, la derecha se opone porque les quitaron tierras; y encuentras que esos antecedentes, pueden ser las causas de otras cosas" (noviembre 27 de 2018).

Imagen 1.

Rutina de pensamiento



siguiendo unos patrones determinados que se adaptan a las distintas situaciones posibles, facilitando el pensamiento crítico, creativo y autónomo.

Cristóbal encuentra en los juegos de simulación, los debates y la investigación, las principales estrategias didácticas:

> Trabajo mucho con el juego, por ejemplo, para entender categorías usamos el juego "palabras prohibidas", también jugamos al Time Line, juegos también que son de tomar decisiones y generar consensos en torno a desafíos. Mucho juego de simulación también. Por ejemplo, jugar a ser "detective" del pasado o "reportero" del pasado. Usamos el debate y también durante clases pregunto muchísimo ¿por qué? y ¿qué te hace decir eso? para desarrollar pensamiento crítico y el uso de fuentes. Otra que me parece muy potente son los proyectos de investigación de historia familiar y barrial, ahí "sale de todo", es un espacio muy fértil" (noviembre 27 de 2018).

Como se puede observar, los docentes plantean aspectos generales de las estrategias didácticas empleadas, hace falta especificar cuáles serían los recursos didácticos específicos para cada uno de los conceptos y habilidades que buscan potenciar. Lo anterior se puede deber al hecho de que el currículo es muy amplio y el tiempo establecido para desarrollar procesos de enseñanza de la historia es bastante reducido, a lo cual se suma que la formación disciplinar de dos de los docentes entrevistados no se ubica específicamente en el campo de la historia, por lo tanto, es posible que el acercamiento a estos conceptos en particular haya sido mínimo durante su proceso de formación universitaria.

Se hace evidente que, para dos de los docentes entrevistados no hay suficiente claridad en cuales son las habilidades de pensamiento histórico, asumen que todas las habilidades son iguales, por lo tanto no se establecen diferencias entre unas y otras y desde luego, tampoco entre cuales son las estrategias que favorecen el desarrollo de cada una de ellas. En algún caso se observa confusión entre la habilidad y la estrategia didáctica.

En lo que respecta al pensamiento crítico, es importante mencionar que este pensamiento se relaciona con aprender a examinar el contexto, los intereses, las correlaciones de fuerza, las relaciones de poder, el análisis ideológico de los medios, de los mensajes ocultos y de los intereses, del racismo, de las injusticias. En este sentido, la tarea educativa no es neutral, es un acto político que se enfoca en denunciar la tarea educativa como instrumento de dominación ideológica, pero también de reconocimiento y manifestación de que la acción educativa brinda oportunidades para la emancipación (Freire, 1997). En la acción pedagógica propiamente dicha, el docente implementa actividades didácticas orientadas al desarrollo de habilidades de pensamiento que favorezcan el

cuestionamiento, la evaluación de la información, la elaboración de juicios, así como la evaluación de los argumentos y sus respectivas implicaciones.

Los docentes entrevistados compartieron algunas de las estrategias a las que recurren para el desarrollo del pensamiento crítico entre sus estudiantes. De esta forma, las rutinas de pensamiento se constituyen en la estrategia número uno empleada por Ximena en el desarrollo de pensamiento tanto histórico como crítico:

> Todo lo que hacemos pasa por el pensamiento, pero algo con lo que habitualmente, con lo que cerramos es el enuncio, soporto y pregunto[99]. Entonces, yo en el enuncio digo frente a la dictadura en Chile, existen diferentes posicionamientos históricamente, soporto eso, tres argumentos y pregunto, se han ido mejorando mucho porque al principio las preguntas eran muy superficiales que se respondían con un sí o con un no, pero hoy día están haciendo unas preguntas súper interesantes. El sentido es hacer la pregunta y que no se tenga la respuesta porque de repente te inquita tanto hasta el punto que empiezas a tratar de buscar, entonces está eso, y está también la posibilidad por ejemplo si yo conecto algo de lo que ya sé, propongo un tema y lo conecto con lo que ya sé a propósito del pensamiento crítico, entonces, yo te propongo algo, tú amplias esa información y después te preguntas, haz preguntas creativas les digo yo, pero es haz todas las preguntas que se te ocurran sobre el tema. Yo me acuerdo que en ciudadanía preguntaban cuándo va a ser ciudadano, qué es ser ciudadano, por qué solo podemos ser ciudadanos solo hasta los 18 años y entonces descubrimos que las personas, en ese entonces estudiantes de cuarto medio, asumían que ser ciudadano es cuando cumplen 18 años, entonces eso te permite reconducir lo que tú vas a proponer, sobre todo las preguntas, nunca dar las respuestas, el contra preguntar ¿qué te hace decirlo?, ¿porque lo estas mirando así?, ¿a quién le interesaría mirarlo así? Claro, es usar el argumento" (noviembre 27 de 2018).

Natalia, por su parte, recurre a diversas manifestaciones artísticas para encaminar a sus estudiantes a la evaluación de argumentos y asumir posturas críticas:

---

[99] El enuncio, soporto y pregunto son tres elementos presentes en las rutinas de pensamiento propuetas desde el proyecto zero de Harvard que motivan a los estudiantes a desa- rrollar sus habilidades de **pensamiento**, a reflexionar e indagar sobre aquello **que** más les interese y a no convertirse solamente en un almacén de información, es decir llegar a la comprensión. Enuncio es plantear lo que se conoce de un acontecimiento, soporto plantea argumentos que permitan sostener el enunciado y pregunto es reflexionar, hacerse preguntas e indagar a profundidad sobre el tema en cuestión.

> “La comunicación, para mí la comunicación desde diferentes flancos era importante; entonces, en unos periodos trabajamos los cine-foros, películas; algunos les gustaba a otros no, tocaba ir cambiando; otra estrategia fue los performance por niveles; se abordó el tema bélico de la violencia con los juguetes y hacíamos intervención en el patio, con los grandes trabajamos el tema de política de violencia, elaboraban performance con base en unas consultas en revistas; en grado décimo trabajamos memoria con respecto al no olvidar y ellos construyeron unos ataúdes y dentro había historias de violencia, vulneración de derechos de algunas comunidades. Fue una intervención interesante, ellos eran muy creativos, pero había cosas fuertes tal vez por lo que habían vivido, eso impacta colectivamente porque intervenimos los patios de acuerdo a los niveles.
>
> Con los más pequeños trabajamos dilemas morales y eso también les gustaba mucho, había uno en particular que les gustaba: a quién salvar en caso de..., y otros que elaboraba a partir de historias de los jóvenes y les planteaba dilemas morales frente a las historias de vida; con los más grandes les alcancé a trabajar un tema junto con ciencias políticas, era análisis de campañas; entonces ellos llevaban revistas, información sobre cómo hacer campañas, cómo veían a los candidatos y allí evaluaremos la información y realizaban juicios, iban formando argumentos, la rabia por la rabia no servía, ellos tenían una cosa en el colegio, era muy natural tener amigos en todos los grados” (agosto 18 de 2020).

La elaboración de caricaturas es considerada una estrategia potente para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico; esta se constituye en una de las preferidas por Wilson:

> “Yo hago mucha caricatura, me encanta y a los pelados les fascina. Yo les llevo ejemplos (…) desde décimo empiezo a que cada uno trabaje un personaje, en 11 ya lo tienen; sí, entonces se vuelven Quinos que tienen sus propias Mafaldas, yo les llevo muchos ejemplos y hago una exposición pictográfica de eso y a la gente le gusta donde dicen mire este es mi personaje y está hablando sobre tal cosa, entonces eso es fundamental, es muy difícil pero hay chicos que lo logran.(…) a veces hacemos nuestros debates, a veces hacemos juicio, había un programa de televisión (…) había un fiscal y había un acusado, yo hago esos ejercicios todavía en el aula, entonces, a veces enjuiciamos hechos; entonces, el pelado en la medida en la que empieza a indagar sobre los roles de determinado personaje histórico, pues, termina asumiendo posturas sobre hechos que se presentaban en aquel momento” (abril 13 de 2019).

Por su parte, Cristóbal encamina su trabajo de desarrollo de pensamiento crítico al manejo de fuentes, contrastando distintas fuentes y, de esa manera, lograr la evaluación de la información, la comparación, la argumentación y el establecimiento de posturas críticas frente a distintos hechos de la historia reciente de Chile y el mundo. También considera importantes los proyectos de investigación: "me parece muy potente la realización de sus proyectos de investigación de historia familiar y barrial, ahí "sale de todo", es un espacio muy fértil" (noviembre 27 de 2018).

Lo señalado por los docentes pone de manifiesto que en sus prácticas de enseñanza asumen la realidad como punto de partida para la acción de conocer, dejando claro que enseñar no es transferir conocimientos sino crear posibilidades de su construcción o de su producción, tal y como lo plantea Paulo Freire.

En este sentido, se destaca que a través de preguntas relacionadas con lo que está pasando, la importancia de lo que está estudiando, que información es importante pero no se contempla, como llegaron a ese conocimiento, cual es la posición frente a lo que dice y que más se debe tener en cuenta, contribuye a que los estudiantes tengan claridad sobre el asunto del cual se habla, pero también que sienten una posición frente a eso que saben o dicen saber.

Las preguntas, conllevan al dialógo que pone en escena reflexiones, ideas, experiencias y argumentos que permiten sugerir, provocar o persuadir a los otros. Este proceso de comunicación de ideas y la representación de las mismas por medio de distintos organizadores gráficos, se constituyen en elementos centrales para lograr el desarrollo de pensamiento critico, el cual a su vez es un componente indispensable en la formación de sujetos políticos y transformadores de las realidades circundantes.

7.4.5. Estrategias didácticas para la enseñanza de la historia

El aprendizaje de la historia permite comprender los problemas sociales, para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, para usar críticamente la información y para convivir en plena conciencia ciudadana. Uno de los propósitos principales de la enseñanza de la educación básica es que los alumnos desarrollen el pensamiento y la conciencia histórica, a la vez que consigan una mayor comprensión de las sociedades contemporáneas y participen en acciones de beneficio social de manera responsable e informada.

La enseñanza de la historia se puede direccionar en dos aspectos: el primero tiene que ver con el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, tales como la temporalidad, la empatía y la

causalidad; la otra posibilidad es la enseñanza de lo que Pluckrose (1996) ha denominado los conceptos de trabajo, que corresponden a los conceptos y categorías de determinadas épocas y contextos (por ejemplo, capitalismo, revolución, clase social, guerra, dictadura, conflicto armado, violencia, etc.) Dentro de esta opción se ubica el acercamiento a la comprensión de los principales procesos y acontecimientos de cada una de las épocas. Según sea el interés del docente, se pueden ubicar una serie de estrategias que le permiten ir acercando a sus estudiantes al pasado, desde los intereses del presente.

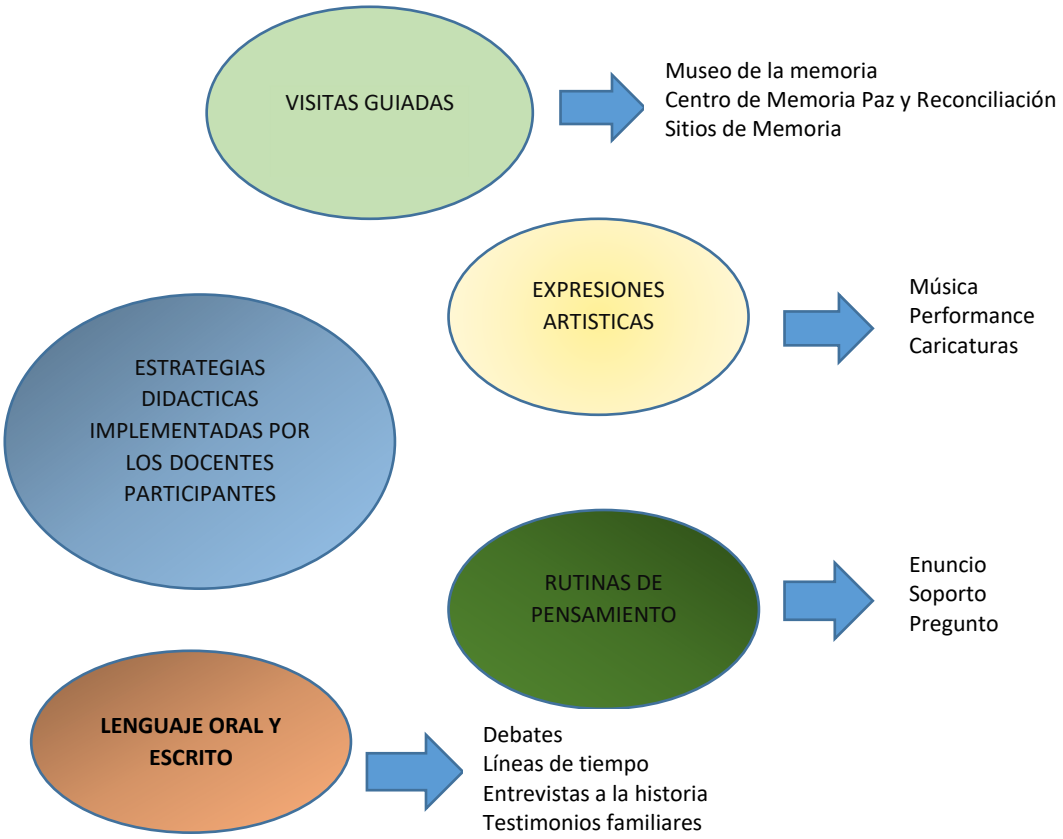
Algunas estrategias didácticas que se implementan en la enseñanza de la historia son: juegos de roles, juegos de simulación, elaboración de líneas de tiempo, salidas pedagógicas a museos y a diversos escenarios rurales y urbanos, cuadros comparativos, lectura de obras literarias, elaboración de murales, manejo de fuentes primarias y secundarias, etc. Cada maestro, según su perspectiva teórica, su interés didáctico y las concepciones sobre la enseñanza de la historia, preparara y ejecuta en el aula de clase el acercamiento a la historia. En este trabajo se busca indagar sobre cuáles son las estrategias didácticas usadas por los docentes para la enseñanza de la historia reciente, la memoria y la ciudadanía, y si encuentran en la enseñanza de la historia algún lugar para educar en derechos humanos.

En este aspecto, los docentes dieron a conocer una amplia variedad de estrategias didácticas enfocadas a llevar a buen puerto sus procesos de enseñanza de la historia reciente, centrándose fundamentalmente en el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico y del pensamiento crítico. Estas estrategias, a su vez, tenían como finalidad acercarse a la EDH desde la perspectiva de la memoria, por cuanto, como ellos mismos lo plantearon, el acercamiento a la historia reciente implica involucrar las memorias de las víctimas de las violencias políticas, tanto de la dictadura como del conflicto armado, lo cual, asimismo, se constituye en el eje de la EDH.

Dado que las estrategias didácticas puestas en marcha ya se presentaron líneas arriba, en la figura 13 se ofrece una síntesis de estas, con base en algunos de los planteamientos y sugerencias de Pluckrose (1996) y lo que los docentes desarrollan en sus prácticas cotidianas de docencia:

Figura 13.

Estrategias didácticas implementadas por los docentes en sus prácticas de enseñanza del pasado reciente y EDH desde la memoria



Fuente: elaboración propia

7.4.6. Esbozos de las Experiencias de EDH y Memoria implementados por los docentes participantes en el ejercicio de investigación

A lo largo del capítulo se han venido presentando los aspectos generales de las prácticas pedagógicas de enseñanza de cada uno de los maestros, sin embargo, es importante resaltar la labor y compromisos de estos con el desarrollo de experiencias de EDH y memoria, en el pasado reciente, tanto de Chile como de Colombia. El trabajo realizado por ellos se caracteriza por ser sostenido en el tiempo, en la medida en que sobrepasan, en algunos casos, los cinco años continuos de desarrollo de propuestas de EDH y memoria (son los casos de Ximena, Wilson y Natalia, que han logrado

trabajar con sus comunidades educativas por más de un lustro en estas iniciativas). Estos trabajos han obtenido reconocimiento dentro y fuera de sus comunidades educativas, dados los aportes a la pedagogía en general y al campo de la EDH y la memoria en particular. A continuación, se presentan los aspectos más relevantes de cada una de las experiencias pedagógicas lideradas por los docentes en cuestión.

A. Estudiando el pasado reciente de Chile a partir de las memorias familiares.

La profesora Ximena Valle ha adelantado el estudio del pasado reciente chileno, específicamente lo relacionado con los pasados traumáticos asociados a la época de la dictadura pinochetista, en el colegio los Sagrados Corazones de Manquehue, a partir del trabajo con la memoria; el eje de este trabajo ha sido la EDH y la estrategia didáctica, la rutina de pensamiento.

En este proceso de enseñanza, dirigido a los grados tercero y cuarto medio, los pasados familiares se constituyen en el insumo clave para llevar a cabo el acercamiento a los pasados traumáticos del país. El objetivo de este trabajo es acercar a los adolescentes, miembros de familias pertenecientes al barrio alto de Santiago, a las memorias de la dictadura; este es un trabajo complicado en la medida en que muchas de estas familias fueron beneficiadas por la dictadura. No obstante, el trabajo se realiza con base en los hábitos de mente y contempla el uso de diversas fuentes, al igual que la visita a distintos lugares de memoria existentes en la ciudad, visitas que los estudiantes realizan por cuenta propia y, a partir de estas, se acercan al pasado traumático y realizan la contrastación con los testimonios familiares y con la narrativa que se presenta en el aula de clase.

La labor de trabajo de memoria y DD. HH. en ese sector de la sociedad chilena implica la difícil tarea de indagar entre los victimarios y violadores de DD. HH., para lograr alcanzar comprensiones de la historia reciente del país:

> "Mi responsabilidad es decirle a los estudiantes de este sector, además, decirles mira ok, a ti no te afectó como persona, pero el golpe de Estado no fue causa- efecto del gobierno de Allende, fue que durante primera mitad del siglo XX, fue demandas no resueltas, fue ignorancia, analfabetismo fue división social, sobre todo, fue que en la década del 30 y el 40, cuando empieza a aparecer un estado de bienestar, empieza a ver mayor cobertura educacional, con mayor cobertura se les da más herramientas a las personas, empiezan a leer, empiezan a darse cuenta que son personas, saber que hay derechos, empiezan a exigir; todo eso genera una ola gigante que las autoridades de la época no pueden contener, porque, además, esto es la amenaza de un pueblo que pide, que se despierta después de años y años

de opresión. Sí, llegamos con Allende pero antes Frei nos dio muchas herramientas, dijo: soy una alternativa al capitalismo y al socialismo, somos el humanismo cristiano, engloba a muchas personas, vamos, sigamos con este camino y Allende encontró este intersticio y llegó al poder pero dentro de su mismo grupo decían con violencia vamos, parece que en el mismo grupo no se podía ser tan respetuoso poder pero dentro de su mismo grupo pero no se podía ser tan respetuoso fue una hecatombe pero no la generó el gobierno de Allende, es el resultado de un proceso que se invisibiliza, que se niega" (noviembre 27 de 2018).

La decisión de direccionar el currículo hacia los DD. HH. y la memoria, recurriendo a las memorias familiares, supone entrar en las memorias de actores directos de la violencia política, con el propósito de mostrar otra cara de la historia y crear conciencia sobre la vulneración de derechos. Esta apuesta se constituye en una apuesta política por la EDH desde la memoria:

"Me parece que el currículo no intenciona lo suficiente para comprender este periodo de la historia de Chile de la dictadura (…) nosotros queremos intencionar eso, nosotros hoy día; el propósito de este ha sido trabajar mucho en lo que son los derechos humanos, violencia de Estado, delitos de lesa humanidad, nosotros tenemos estudiantes acá que sus familiares… hay una persona en particular que su abuelo está en Punta Peuco, entonces es muy difícil; otra persona que me dice que uno de sus abuelos estuvo a la cabeza de los centros de memoria (tortura) que visitó, entonces, solo escuchar y nada. Tú dices, ¡chuta! Tu experiencia familiar vital no la juzgo, es, fue, lo viví de esta manera, pero hay una situación que trasciende todo eso y son los derechos de las personas, y las decisiones que uno toma; de hecho, un niño en silencio absoluto me dice mi familia es de militares, mi abuelo estuvo a cargo de este sitio de memoria y yo voy a tener que vivir con esto, vivir con esto toda mi vida, dice. Hubo un momento que me dice es que en mi familia no hay gente como usted, entonces yo le digo: a qué te refieres con eso de gente como yo, ¿a qué te refieres? No a gente que sea sensible frente a los derechos humanos, entonces yo le digo eso no es gente como yo, todas las personas se conmueven" (noviembre 27 de 2018).

De este modo, las prácticas de docencia desplegadas en este caso son eminentemente políticas y éticas, por cuanto se enfocan a la transformación social, direccionando esos cambios hacia el reconocimiento de la vulneración de los DD. HH. y la apuesta por una EDH, que tienen su eje en el acercamiento a las memorias de familias directamente relacionadas con la violencia política de uno de los períodos más complejos de la historia chilena.

B. Renca una comuna que tuvo su propia dictadura. El acercamiento a la dictadura militar en la comunidad renquina, a través de la docencia y la investigación.

Suele suceder que los procesos políticos y, específicamente, la violencia política afecta de manera distinta a los territorios de un mismo país. Cristóbal y su grupo de trabajo de la Corporación Municipal de Renca se enfocaron hacia la investigación en la comunidad renquina, para escribir la historia de esta comuna por medio de la indagación de las memorias de sus habitantes. El trabajo, como ya se mencionó en otro apartado de este documento, tiene tres componentes: administrativo, investigativo y pedagógico en las escuelas públicas de la comuna; el trabajo pedagógico directo en aula (sala de clase) lo realiza Cristóbal en el Instituto de Cóndores Poniente.

Este trabajo es una experiencia pedagógica que involucra a los miembros de la comunidad, padres de familia y vecinos, en la recuperación de la memoria de la dictadura; de esta forma, en el aula de clase, los NNJ ahondan en los pasados familiares para acercarse al pasado traumático de su municipalidad. El componente investigativo está dirigido hacia la búsqueda de la memoria de la educación pública, a través de entrevistas a distintos miembros de la comunidad de Renca: maestros y padres de familia. En el componente pedagógico, entre tanto, se hace uso de la estrategia el detective de la historia; esta supone llevar a cabo distintas actividades como la visita a lugares de memoria, la recopilación de memorias familiares y la revisión de fuentes, por medio de las cuales se realiza un acercamiento a la historia reciente de Chile y de la Comuna de Renca:

> "Tenemos el ejercicio de la caja de la memoria, en donde ellos preguntaban a los abuelos, entonces ahí el testimonio es una parte súper importante de eso; entonces, ahí sí, el testimonio ha sido algo central, y tiene un desafío también y es la evaluación, es decir, yo no puedo decir este testimonio es bueno y este no, entonces hay que buscar un mecanismo para trabajar con testimonios; por ejemplo, reflexionar sobre el testimonio, pero el testimonio tiene un lugar central porque les permite entender (a los estudiantes) que ellos también, su familia, tienen un lugar y son protagonistas de historia reciente en el fondo"(noviembre 27 de 2018).

Otro elemento central de la propuesta es el interés por los lugares de memoria; este interés se concentra en dos variables: los sitios de memoria como lugares para visitar y fortalecer la empatía hacia las víctimas de la dictadura, y la posibilidad de conformar sitios de memoria en Renca,

teniendo en cuentas aquellos espacios que tuvieron una relación directa y fuerte con la represión durante la dictadura. Respecto a la primera variable, Cristóbal señala:

> "Cuando sus abuelos están involucrados se sienten parte de la historia, sienten que nos tenemos que hacer cargo de esto; en ese caso el testimonio es clave, pero también es fundamental que ellos se den cuenta que existen diferentes formas de testimoniar y eso lo vieron sobre todo en los sitios de memoria, o sea, a ellos les impresionó mucho y a mí también, por ejemplo, en Villa Grimaldi como uno puede hacer testimonios a partir de diferentes símbolos, la dimensión simbólica yo creo que era algo que ellos no habían visto, era pensar bueno yo puedo testimoniar algo en forma abstracta, a partir del arte yo puedo recoger y hacer memoria de lo que otros vivieron, a partir de símbolos, de fragmentos de testimonios.
>
> En Villa Grimaldi están todos los símbolos, están en el suelo, porque querían testimoniar que las personas no podían ver; en el fondo, solo veían el suelo porque estaban con los ojos tapados. Entonces, ese tipo de cosas ha abierto como una dimensión implícita del testimonio súper importante para los estudiantes. Quizá esta reflexión la hago yo ahora y no la he hecho con los estudiantes, pero ellos ya están a caballo con el tema simbólico y ahora están haciendo o elaborando propuestas de sitios de memoria para Renca; entonces, en esa propuesta ellos tienen que hacer una propuesta simbólica también y explicar, y les ha costado muchísimo más que hacer una placa o dibujar un memorial, porque tienen que explicar los símbolos, eso ha sido algo difícil pero un trabajo que les ha aportado, yo siento" (noviembre 27 de 2018).

Esta iniciativa pedagógica e investigativa se constituye en una propuesta de EDH desde la memoria, en la medida en que el centro de la misma es la preocupación por reconstruir la memoria histórica de una época en la cual fue ingente la vulneración a los DD. HH.; asimismo, se pretende generar conciencia sobre la importancia de acercarse a la situación para lograr transformaciones en el presente y en el futuro.

C. Caminos de paz: memorias del desplazamiento forzado en el colegio Antonio García de la localidad Ciudad Bolívar.

La localidad de Ciudad Bolívar, al sur de Bogotá, ha sido por muchos años un lugar de asentamiento de un gran número de familias desplazadas de sus territorios, en el mayor de los casos a raíz del conflicto armado en las distintas zonas del país. Es allí, en el colegio distrital Antonio García,

donde, desde el año 2008, el profesor Wilson adelanta una su propuesta pedagógica: Caminos de paz. El objetivo de este proyecto es el de recuperar la memoria de las víctimas del desplazamiento, representadas en los NNJ estudiantes del colegio Antonio García y sus familias. Las acciones realizadas van más allá de recopilar los relatos y testimonios familiares de sus vivencias en medio del conflicto y de la tragedia vivida por el desplazamiento, de tal forma que propone:

> Acciones para la paz, la convivencia y en últimas la construcción de democracia, acude a la construcción oral de las historias de vida de los participantes. Los relatos van creando espacios físicos emocionales de referencia y finalmente desarrollan habilidades para la participación en la vida del colegio. (Muñoz, 2015, p.2).

Este trabajo trasciende los muros de la escuela y vincula a distintos miembros de la familia, quienes, en las reuniones informales, denominadas por Wilson como los "chocolates por la memoria", se pueden escuchar las voces de los padres y abuelos, dado que narran sus experiencias de vida dentro del conflicto armado interno. Otra de las estrategias, definida para realizar un diálogo con las víctimas, es "el baúl de los secretos", implementada para que los miembros del colectivo narren sus experiencias, fortaleciendo entre los participantes las habilidades comunicativas.

Otras de las estrategias que utiliza Wilson en su práctica pedagógica cotidiana son: el cine-foro, los relatos de vida, las expediciones pedagógicas a distintos lugares de la ciudad, la vinculación al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación para intercambiar experiencias con otras víctimas del conflicto. En esta propuesta pedagógica es fundamental el vínculo que el docente establece con las familias de sus estudiantes, en esta interacción encuentra el potencial tanto para el aprendizaje como para la transformación política y social de las comunidades:

> "La construcción del sentido político en los niños, en los adolescentes, sigue siendo determinado por las prácticas tradicionales de su núcleo familiar; entonces, forma más el almuerzo del domingo (risas) y educa más los diálogos que se tienen en familia, en la familia, que los diálogos que se generan, por ejemplo, pues, en la escuela. Si bien son distintos y se suponen que unos transforman a otros, digamos esos comportamientos que uno quiere transformar en el sentido político, pues en la escuela hace realmente muy poco porque son más determinantes las dinámicas familiares e incluso las barriales, son las que están construyendo estos ciudadanos políticos que nosotros pretendemos transformar, pues, en la escuela" (Wilson, 13 de abril de 2019).

Esta experiencia se constituye en una apuesta de EDH sustentada en la memoria que, en su trayectoria sostenida en el tiempo (2008 a la actualidad, 2019), ha logrado importantes procesos de transformación personal y social en su comunidad; es una apuesta por la paz, la reconciliación y el respeto por los derechos humanos. Desde el acercamiento al dolor, la impotencia y la indignación de las víctimas, teje procesos de perdón y resiliencia entre los participantes, a través de las distintas estrategias didácticas; en palabras de Wilson:

> "Tenemos una actividad que les gusta mucho a los chicos que se llama "baúl de los recuerdos". Los estudiantes escriben en tiritas de papel un recuerdo feo, doloroso de su vida y lo metemos en el baúl; luego los vamos sacando, los compartimos, hacemos una reflexión y luego quemamos los papelitos como un símbolo de perdón y reconciliación" (Wilson, abril 13 de 2019).

Así, las acciones cotidianas en las clases tales como los juegos de la memoria, en donde los niños recuerdan con sus padres los juegos tradicionales de la infancia como el yermis, los pochados, la golosa y en el acercamiento a otras realidades de violencia a través del cine, al igual que los talleres de agricultura urbana y los recorridos por distintos sitios de la ciudad, se va construyendo el camino para el perdón y la paz, a la vez que se reconocen los derechos y se tejen las memorias.

D. Acercamiento a la población escolar afrocolombiana víctima del desplazamiento forzado a través de los relatos e historias de vida en el Colegio Kimi Pernía.

La población afrocolombiana es una de las más afectadas por el conflicto armado, es por esto que el fenómeno del desplazamiento forzado involucra a numerosas familias que encuentran en las áreas suburbanas los lugares propicios para instalarse. La localidad de Bosa, ubicada al sur occidente de Bogotá, cuenta entre sus habitantes con numerosas familias de origen afro y campesino. El barrio San Bernardino y el colegio Kimi Pernía han sido lugares de asentamiento de NNJ afrocolombianos y campesinos.

En las clases de ética, Natalia decidió implementar la historia de vida como estrategia didáctica para acercarse a sus estudiantes que provenían de distintas regiones del territorio nacional, con culturas e historias distintas, pero con un vínculo común: ser víctimas del desplazamiento forzado. Así, poco a poco, fue brindando la posibilidad para que los NNJ narren las historias de sus vidas, marcadas, de una u otra manera, por el conflicto armado.

En esta propuesta, la intervención pedagógica se realiza solo con los niños, quienes narran el conflicto y el desplazamiento desde su percepción. Estas narraciones se constituyeron en insumo para la realización de un trabajo artístico que incluyó dibujos, historietas, danza, performance, y música, especialmente del género rap, dado que les permitía, gracias a las letras, expresar las distintas problemáticas que les aquejaban en esa nueva vida en el barrio San Bernardino. Según Natalia:

> "Entonces, trabajamos todo el tema de construcción del relato y, luego, al continuar con este trabajo con el acompañamiento de opción legal se hizo un trabajo artístico, de cómo ellos podían expresar a través del arte, como a través del arte podían comunicar las experiencias los niños. Yo trabajaba con niños en condición de desplazamiento; hicieron unas obras que se presentaron en la universidad Nacional" (18 de agosto de 2020).

En la segunda fase de la propuesta, se observa que el trabajo de memoria y DD. HH. se proyecta más allá del aula, de tal forma que se relaciona con los miembros de la comunidad, padres de familia y comunales, con lo cual la propuesta toma un cariz político; en este sentido, lo aprendido en el aula sobre mecanismos de participación va a las calles, a través de la participación en marchas y desfiles que tienen como objetivo las luchas por las reivindicaciones sociales y políticas:

> "En el programa 40X40, los sábados hacíamos encuentros; cuando empezó el tema de los cabildos abiertos de las comunidades, que eso lo valora la rectora de ese entonces para que les pavimentaran las calles de acceso al colegio, eran momentos de encuentro, los niños y padres asistían a las marchas muy felices; había un trabajo con comunales muy fuertes que generaron rivalidades, había actividades aguapanelazos para esperar a City TV.
>
> El compromiso de los maestros en un principio era muy fuerte, las compañeras trabajaban el Kimy carnaval, hacían un carnaval por el barrio, presentaban muestras artísticas. Los padres participaban mucho y en dos oportunidades ganaron premio, había cohesión y compromiso con la comunidad. En general, a pesar de las diferencias, había respuesta asertiva a las convocatorias" (Natalia, agosto 18 de 2020).

Esta propuesta de trabajo sobre memoria y DD. HH. se vinculó con la Corporación Opción Legal[100] con el propósito de contribuir a la restitución de derechos a NNJ, víctimas del desplazamiento y que se encontraban en condiciones de vulnerabilidad. En este sentido, la propuesta liderada por Natalia contiene, por un lado, el componente pedagógico, enmarcado en la elaboración de historias de vida para acercarse a la comprensión del fenómeno del desplazamiento, y, por el otro, el componente político, direccionado al acercamiento de los estudiantes y padres de familia al conocimiento de los mecanismos de participación fundamentales para la defensa y promoción de los DD. HH.

7.4.7. Relaciones entre EDH y enseñanza de la historia reciente en términos curriculares

La historia reciente de Chile y Colombia está marcada por fenómenos de violencia política, tal como se ha venido recalcando a lo largo del presente trabajo. De ahí que los procesos de enseñanza, liderados por los cuatro maestros, establecen claras relaciones con la EDH, en la medida en que la situación de los DD. HH., en este período de la historia, es compleja y caracterizada por numerosas vulneraciones; situación que es abordada, de una u otra manera, en los procesos de formación, ya sea forma explícita o implícita.

En los lineamientos curriculares de los dos países, el tema de los derechos humanos se plantea como objeto de estudio en los distintos niveles del sistema educativo, así como el acercamiento a la comprensión de la dictadura en Chile y del conflicto armado en Colombia. La manera como estas temáticas se llevan a las aulas y las estrategias didácticas empleadas dependen, única y exclusivamente, del docente; así las cosas, este es el encargado de dar sentido y relevancia a determinados procesos históricos, lo cual se constituye en una decisión de tipo ético y político. En los casos estudiados, es evidente que los maestros han decidido establecer una relación estrecha entre historia reciente, memoria y EDH, asumiendo, en forma unánime, las narrativas, las memorias familiares y el testimonio como elementos centrales dentro de sus prácticas de enseñanza. Al respecto, son muy significativas y dicientes las afirmaciones de Ximena:

> "Los currículos son también documentos de consenso. Si se posesiona la historia reciente, pero desde el punto de vista más entre comillas armónico, ¡sin darse tanta vuelta pa', tras sino buscando siempre el consenso hay que reconciliarse! ¡Entiendes! Pero para reconciliarse se requieren los mínimos, depende mucho de las personas que estén trabajando, con ese

[100] Opción Legal es una corporación sin ánimo de lucro, cuenta con un programa de educación que tiene como objetivo propiciar la realización de los derechos de NNJ víctimas de la violencia y en situaciones de vulnerabilidad.

currículo, es decir que cada maestro le imprime su sello de acuerdo a sus intereses, a su formación, a sus diferentes roles, eso, es fundamental.

El ordenamiento curricular pone en el centro la valoración de la democracia, pero también, emm, a ver me parece que no, bueno, el currículo tú como docente lo tienes que leer, lo tienes que intencionar, en el fondo ahí está la autonomía y también tu sentido de responsabilidad social ética, de aquello que quieras relevar o no; finalmente, claro, valora la democracia pero, yo creo que no hace una mirada muy profunda de lo qué son, cómo se constituyen los derechos humanos, qué son los derechos humanos, em, nosotros les hemos puesto mucho énfasis que surgen del trauma de la segunda guerra y hemos hecho algunas lecturas de algunos textos.

El currículo es muy extenso, pero junto con seleccionar contenidos, también establecemos el desarrollo de determinadas habilidades, determinadas actitudes, ahora lo que nosotros hacemos con nuestro equipo es que miramos el currículo con los lentes de VES; entonces, qué queremos que comprendan, entonces, queremos que comprendan, por ejemplo, en segundo medio, la relevancia de las memorias para acceder al tiempo presente. Sí, entonces nosotros seleccionamos contenido que nos permita con lo que vamos a trabajar, pero, sobre todo, miramos qué hábitos de mente van a desarrollar (…) si yo quiero que comprenda la relevancia de las memorias para el tiempo presente, voy relevando, como subiendo una escalera, primero quiero que lo describan, después quiero que identifiquen los puntos de vista, después quiero que lo expliquen, después quiero que concluyan; entonces, vamos haciéndolo de esa manera en términos generales, de algún modo los grandes entendimientos abarcan el contenido, en cada nivel tiene un gran propósito, entonces en cuarto medio es mirar ciudadanía, espacio geográfico y lo económico, entonces como todo eso conversan y como dialogan (noviembre 27 de 2018).

La intencionalidad que le imprima el docente a los contenidos curriculares marca la diferencia entre uno y otro proceso de enseñanza; así, si la formación política del profesor es fundamentada, sin duda, despliega unas prácticas pedagógicas marcadas por el interés hacia la transformación social de los sujetos y el entorno en el cual interviene. En términos generales se puede afirmar que las prácticas se constituyen en un reflejo de las subjetividades políticas que el docente ha logrado consolidar y poner a disposición en su ejercicio profesional, en el que asume posturas claras en términos pedagógicos, políticos y disciplinares.

REFLEXIONES FINALES

> Frente a los impactos que la guerra ha dejado en nuestra capacidad de convivir con nuestros semejantes, el aula puede transformarse en un espacio donde los vínculos empáticos se impregnan a través de juegos, reflexiones y la escucha activa del testimonio de las víctimas.
>
> María Emma Wills

Este estudio tuvo como propósito reconstruir las trayectorias profesionales y las prácticas de enseñanza de cuatro maestros que lideran experiencias de EDH desde la memoria en Chile y Colombia, en el período 2005-2015, y, a partir de ello, analizar la relación entre la subjetividad política y la integración de la EDH y la memoria en sus prácticas de docencia.

La elaboración de trayectorias en este caso particular permite observar y analizar como las experiencias vitales y profesionales de los sujetos maestros que han vivido en contextos sociales y políticos caracterizados por pasados traumáticos, desarrollan subjetividades políticas que influyen en las prácticas de docencia en los distintos contextos educativos en los que se desenvuelven. Lo cual se constituye en un aporte relevante para comprender procesos de enseñanza de la historia reciente de sociedades atravesadas por violencias de carácter político.

Para lograr este propósito, se plantearon tres objetivos específicos: 1) indagar por los vínculos y tramas que se identifican entre los pasados traumáticos de los países en cuestión (Chile y Colombia), al igual que la consolidación de las trayectorias profesionales de los docentes y sus prácticas de enseñanza de EDH y memoria; 2) analizar qué aproximaciones teóricas y valoraciones sobre la EDH y el trabajo sobre la memoria se presentan en las orientaciones de la práctica educativa de los docentes de educación secundaria en Chile y Colombia; 3) establecer qué articulaciones se presentan entre la EDH, el trabajo de memoria y la enseñanza del pasado reciente, en las prácticas de los cuatro docentes.

Para realizar los análisis que permitieran dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio del estudio, fue necesario acercarse a la historia reciente de los dos países, a través del trabajo documental. Dicha labor permitió configurar la primera parte de esta tesis, en la que se muestran aspectos relevantes de los contextos . Esta contextualización se encauzó hacia la comprensión de los fenómenos de violencia política y democracia restringida, presentes en la historia reciente de Chile y Colombia. En el primer caso se hace una síntesis de los procesos históricos más relevantes desde el ascenso al poder de la Unidad Popular, coyuntura que permite entender el fenómeno de la violencia política producida durante el período de la dictadura pinochetista. En el caso

colombiano, se hizo un acercamiento al conflicto social armado y sus antecedentes, abarcando el periodo comprendido entre 1980 y 2016, año en el que se firmaron los acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP).

Lo anterior posibilitó el acercamiento a los contextos políticos y sociales de los dos países en la historia reciente, lo cual contribuyó a tener claridad en relación con las motivaciones, las acciones, los actores sociales, las consecuencias del fenómeno de la violencia política y el surgimiento de los procesos de EDH, propiciados por distintas organizaciones sociales, así como la consolidación de unas políticas públicas de memoria relevantes para la tramitación de los pasados traumáticos. Asuntos estos que se constituyeron en el telón de fondo en el proceso de consolidación de las subjetividades políticas y las trayectorias vitales y profesionales de los docentes.

Además de la revisión documental, se recurrió al método biográfico, específicamente, la construcción de trayectorias; las técnicas utilizadas para recopilar la información fueron: la entrevista, observaciones, análisis documental y diario de campo. Dadas las características de esta modalidad se pudo tener un acercamiento al proceso de consolidación de las subjetividades y al ejercicio profesional de cada uno de los docentes, ubicados en distintos puntos y posiciones del espacio social.

Los apartados que se presentan a continuación dan cuenta de las reflexiones surgidas como respuesta a las preguntas de investigación; en esa medida, se organizaron de acuerdo con los objetivos específicos.

Vínculos y tramas entre los pasados traumáticos y la consolidación de trayectorias profesionales y las prácticas de enseñanza

Los cuatro docentes nacieron y crecieron en contextos de violencia política, no obstante, el impacto de estos fenómenos fue distinto en la vida de cada uno de ellos. Una posible explicación a este impacto diferenciado de la violencia y represión sobre los sujetos, se encuentra en el tipo de vínculos que ellos y sus familias sostenían en tiempos de violencia política.

Los vínculos familiares de los docentes en un contexto de dictadura, para el caso de Chile, y de conflicto armado interno, en Colombia, incidieron, en gran medida, en la consolidación de las trayectorias profesionales. Así, en el caso de Ximena, el hecho de que la familia hubiese guardado silencio frente al horror de la dictadura, produjo un fuerte impacto sobre su subjetividad, al alejarla de las realidades del contexto local y nacional; pese a ello, al experimentar un despertar de conciencia y tener que abordar el asunto de la dictadura y sus impactos, en su papel como maestra,

se observa un giro hacia una acción de transformación de las realidades de silenciamiento, de tal forma que se ubica en el otro lado: el del esclarecimiento de las verdades y la contribución a la formación de una conciencia histórica.

Para Cristóbal, los lazos sociales y políticos fueron más determinantes en la creación de conciencia sobre las injusticias y el dolor producido por las acciones políticas de la dictadura. En este caso, su vinculación con la comunidad una religiosa propició una proyección de vida hacia lo que sería su consolidación profesional como maestro de historia.

Para Wilson, la historia familiar, ligada a procesos de violencia en el país, se constituyó en una motivación fuerte a la hora de tomar la decisión de inclinarse hacia las ciencias sociales y la docencia, labor que ha centrado en formar a las nuevas generaciones con un sentido crítico y emancipador; asimismo, a situar los DD. HH. y sus procesos de educación desde la memoria en una forma de vida. Esto determinado por el establecimiento de nexos estrechos con las comunidades educativas en donde ha ejercido como docente, buscando siempre fortalecer procesos de formación política.

En ocasiones se hace difícil identificar claramente el o los vínculos que llevan a un docente a tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar. Este es el caso de Natalia, dado que llega al proceso de EDH por un camino distinto al de la enseñanza de la historia reciente; ella incursiona en este ámbito desde la ética, a la vez confluyen unos motivos de orden familiar. El hecho de que sus padres formen parte del amplio número de colombianos que se han desplazado de sus regiones de origen con el fin de iniciar una nueva vida en los centros urbanos grandes, fue una circunstancia que, desde luego, marcó sus decisiones posteriores. Además, lo social también ejerció una fuerte influencia, pues haber crecido en un contexto marcado por el desplazamiento, la carencia y la violencia urbana, se constituyeron en elementos que influyeron en su trayectoria profesional, al igual que en la apuesta por el desarrollo de sus prácticas de enseñanza en las que las historias de vida tienen un papel fundamental.

De acuerdo con lo señalado, los nexos familiares, sociales y políticos, y los capitales culturales se instituyeron en un elemento de primer orden a la hora de optar por la formación en el área de las ciencias sociales y, particularmente, de la historia reciente marcada por la violencia política. El acercamiento a la historia reciente acrecentó el interés en los docentes por fortalecer, en sus prácticas de enseñanza, el trabajo por la memoria y los DD. HH., lo cual se evidencia en su trayectoria profesional.

De igual forma, se pueden identificar diversas tramas que evidencian la incidencia de los pasados marcados por la violencia política en la consolidación de sus trayectorias y sus prácticas de

enseñanza. Al respecto, se debe resaltar la conciencia histórica, la reflexividad y la construcción de utopías por medio de la acción política.

La conciencia histórica, (Revilla y Sánchez, 2018), es un concepto nuclear de la didáctica de la historia, de tal forma que se constituye en elemento esencial para asumir una postura crítica en lo atinente al tiempo histórico; de igual manera, es clave para formular cuestionamientos entre pasado, presente y futuro, así como para la formación de las identidades, lo cual ofrece la posibilidad de reflexionar explícitamente sobre los usos de la historia. Al respecto, los docentes entrevistados demuestran un marcado sentido de la conciencia histórica; esta condición les facilitó el asumirse como sujetos históricos, en consecuencia, posesionarse críticamente frente a los pasados traumáticos de sus respectivos países y hacer uso de estos como parte de las estrategias didácticas en los distintos puntos de sus trayectorias profesionales.

La reflexividad permite repensar la propia identidad y realizar los ajustes acordes a un proyecto de vida en la sociedad (Hernández, 2012). En este orden de ideas, la reflexividad se erige como un componente importante en los procesos de comprensión de los pasados traumáticos y la formación profesional; por esta razón, también se convirtió en elemento central en las prácticas de los docentes indagados. La reflexividad aflora en los relatos de cada uno de los maestros, en los que se evidencia que ésta ha estado presente, desde el inicio de la formación profesional, y se ha ido mostrando más fuerte en las estrategias didácticas que caracterizan las prácticas de enseñanza desarrolladas por cada uno de ellos.

Finalmente, la construcción de utopías mediante la acción política se presenta en cada una de las acciones tanto de formación como de ejercicio de la docencia, a tal punto que se encuentra muy presente la idea de conocer para transformar las realidades sociales, articulando el pasado como memoria, el presente como expresión de la cotidianidad y el futuro como utopía. En las acciones relatadas en el desarrollo de las trayectorias profesionales, es clara la apuesta política por un proyecto de sociedad respetuosa de los DD. HH., la justicia, la democracia y el ejercicio de la ciudadanía. En esta apuesta, las lecciones del pasado son traídas al presente en forma de memorias y ocupan un lugar destacado en los procesos de EDH, a través del desarrollo de las experiencias didácticas en los escenarios educativos, en los cuales los docentes se constituyen en agentes transformadores.

Aproximaciones teóricas y valoraciones sobre EDH y memoria presente en las prácticas de docencia

En el apartado correspondiente a los posicionamientos teóricos de los docentes, se puede constatar que la categoría EDH es poco conocida por los docentes. Al realizar los procesos de formación en/para los DD. HH., señalan referentes teóricos asociados con los DD.HH. tales como Boaventura de Sousa, Abraham Magendzo, Allice Miller, desde la psicología, Fernández Sessarego, desde el derecho, Orlando Fals Borda, desde la sociología, o ensayistas como Primo Levi. Todos ellos tienen un elemento en común: el interés por visibilizar el dolor y la injusticia que afecta a un amplio sector de la población mundial, a la cual se le han negado los derechos. Con base en estas experiencias de dolor y desigualdad, los docentes encuentran las motivaciones y referentes teóricos que sustentan sus experiencias de EDH.

En cuanto a la memoria, hay mayor consenso, entre los docentes, con respecto a autores que cuentan con una larga trayectoria en trabajos sobre la memoria, entre los que se encuentran Elizabeth Jelin, Pierre Norá, Steven Stern, Graciela Rubio, Pedro Milos, Gabriel Salazar, Arlette Farge, María Isabel Toledo, Diana Veneros y Abraham Magendzo. Estos autores se enfocan en el uso del testimonio y la visita a los sitios de memoria, pero también en los desarrollos teóricos, investigativos y pedagógicos. Lo anterior da cuenta del nivel de fundamentación teórica de los docentes entrevistados.

Es indispensable resaltar el hecho de que, en los procesos de enseñanza que se han puesto en marcha, el uso de los testimonios familiares se constituye en un recurso de gran importancia para el desarrollo de las experiencias de EDH desde la memoria; así como el acercamiento de los estudiantes a los lugares de memoria como los museos, monumentos, memoriales, placas, inscripciones, etc.

Esta perspectiva de aproximación a las memorias del pasado reciente marcado por la violencia política se enfoca en el desarrollo del pensamiento histórico y el pensamiento crítico; esto gracias a que las prácticas docentes posibilitan el acercamiento directo de los estudiantes con las diversas fuentes, entre ellas testimoniales, documentales, audiovisuales y, de esta manera, favorecer el análisis y la comprensión de los pasados traumáticos.

En ese orden de ideas, las prácticas de enseñanza de los docentes se enmarcan en una EDH centrada en la memoria, para lo cual se tienen en cuenta elementos teóricos, metodológicos y didácticos que conducen a unos objetivos pertinentes: la comprensión del pasado reciente de forma crítica y propositiva; así como el establecimiento de una EDH, cuyo eje es la memoria de los hechos

ocurridos en el pasado reciente marcado por la violencia política, con el propósito de aportar a la transformación del futuro de las sociedades.

En el desarrollo de las prácticas de enseñanza se evidencia una alta valoración de la EDH como camino para lograr influir en la transformación del pensamiento, en el fortalecimiento de la conciencia histórica y la educación para el "nunca más". En esta dirección, otro elemento que goza de alta valoración es el testimonio como recurso para acercar a los estudiantes a las memorias y a la historia reciente. Por esta razón, en todos los casos analizados, se hace mención al uso de las memorias familiares como un insumo valioso para reconstruir las memorias personales y sociales de la escuela, la comunidad, las regiones y el país en general. Es así como, las prácticas de enseñanza implementadas por los docentes se enmarcan en una EDH, desde la memoria en la medida en que esta, abre un abanico de posibilidades en el proceso de identificar y visibilizar la vulneración de los derechos durante coyunturas violentas y represoras; y de esta manera, direccionar las estrategias didácticas y pedagógicas pertinentes para lograr una EDH con sentido transformador en otras palabras contrahegemónica.

De otro lado, los cuatro docentes consideran que el currículo que se desarrolla en las distintas instituciones es el reflejo de las decisiones políticas de ellos como maestros. Esto obedece a que son ellos, precisamente, los que se encuentran al frente de los procesos de enseñanza, en los que se privilegia la profundidad de las temáticas, más que la extensión. Así las cosas, el proceso formativo se encamina al desarrollo de habilidades de pensamiento, más que a la acumulación de datos en torno a diversas temáticas. En este aspecto vale la pena recalcar que los procesos de enseñanza, en este caso de la historia reciente, están marcados por un propósito definido: que el sujeto asuma una postura crítica frente al pasado. En atención a ello, la memoria se torna en una variable esencial para la comprensión del pasado reciente, el cual debe ser abordado con los lentes de los DD. HH. Al respecto, aunque la vulneración a los derechos humanos ha existido a lo largo de la historia, es en la historia reciente de las sociedades latinoamericanas en donde esta se ha agudizado y, al mismo tiempo, se ha ubicado en la esfera pública el debate sobre la necesidad de emprender procesos de EDH. De esta forma, desde la década de los noventa del siglo pasado, se viene consolidando la categoría de EDH en el ámbito mundial.

Enseñanza del pasado reciente: articulaciones entre EDH y memorias

A lo largo del apartado relacionado con las prácticas de docencia se evidenció que los procesos de formación en torno a la historia reciente, se centran en la comprensión, en el caso de Chile, de los sucesos alrededor de la dictadura, específicamente, las violaciones a los DD. HH., por ello se

recurre a distintas fuentes para acercarse a la historia; ahí cobran fuerza el uso de la memoria y el testimonio como recursos muy valorados por los educadores.

En el caso de Colombia, también las experiencias de educación en EDH, lideradas por los docentes que participaron en el estudio, tienen como foco la comprensión de un aspecto relacionado con el conflicto armado interno: el desplazamiento forzado de la población de las distintas zonas del país hacia los centros urbanos, en este caso a Bogotá.

En los dos contextos, las articulaciones entre EDH y memorias son evidentes, ya que el centro de las experiencias es educar en/para los DD. HH. en el contexto de la historia reciente, marcada por la violencia política. En el marco de estas experiencias, se realiza una aproximación a dicha historia a partir de las memorias de quienes fueron víctimas o victimarios, logrando así un acercamiento a las dinámicas sociales, políticas y culturales del pasado reciente.

De lo anterior se colige que el desarrollo de procesos de EDH no es posible si no hay un acercamiento a los procesos históricos de los contextos en los cuales se pretende llevar a cabo esta tarea. A estos dos componentes se suma un tercero: la memoria. Esto en la medida en que se requiere otorgarle la palabra a los sujetos que padecieron el rigor de la violencia política y que han sobrevivido para contar sus experiencias en pro de la comprensión histórica, pero también del fortalecimiento de acciones de justicia y reparación.

A lo anterior, se agrega un cuarto componente: las subjetividades desplegadas por los sujetos que asumen la tarea de investigar y, en este caso, acompañar y liderar propuestas de EDH.Son, precisamente, las experiencias vividas por cada sujeto, en cada punto de su trayectoria vital y profesional, las que enriquecen y consolidan la subjetividad política que se hace presente en los procesos de enseñanza. De esta forma, los aprendizajes, los dolores, los silenciamientos, los temores, las expectativas y los proyectos de vida y de sociedad, encarnados en el sujeto maestro, son los que han de caracterizar sus prácticas de enseñanza.

Para ir cerrando este ejercicio de reflexión en torno al análisis de las cuatro experiencias de EDH, basadas en la memoria, es importante volver sobre algunos aspectos que se desarrollaron a lo largo del documento, pero que vale la pena recalcar.

En primer lugar, el reto de acercarse al estudio de dos contextos históricos y sociales que, en apariencia son disimiles, se constituyó en una extraordinaria experiencia para encontrar, dentro de las inmensas diferencias, algunos elementos de confluencia, entre los que se encuentra la larga historia de vulneración de los DD. HH., lo cual ha dado lugar al fortalecimiento de procesos de EDH y de memoria, tanto en las políticas como en la enseñanza. Al respecto, como se ha planteado, Chile

se ha constituido en un referente en estos asuntos para Colombia, razón por la cual es necesario hacerlo visible.

En segundo lugar, en lo relacionado con la EDH como categoría teórica, se pudo constatar que es una noción polisémica y de reciente configuración frente a otras como DD. HH., memoria, cultura política o democracia; no obstante, también se pudo establecer que desde finales de la década de 1990 ya se empieza a hacer referencia a la educación en derechos humanos, pero sólo hasta 2004 se hace patente a través del Programa Mundial para la EDH de la ONU, que invita a los Estados a implementar la EDH. Ahora bien, esta tarea, en muchos de los países, se ha quedado como una sugerencia, pues no se encuentran acciones concretas de los gobiernos para fortalecer lo que se definió como EDH. Lo anterior se evidenció al establecer diálogo con los docentes entrevistados, quienes, a pesar de liderar experiencias interesantes de EDH, no se ubican teóricamente en esta categoría.

Aunque los Estados no han asumido la tarea propuesta por el Sistema Internacional de los DD. HH., en relación con el fortalecimiento de la EDH a través de planes y programas, entre los que se destaca el Plan Nacional de EDH (PLANEDH), que cada país debería fundamentar y desarrollar en el ámbito de la educación tanto formal como no formal en los distintos grados y niveles; no se puede negar la existencia de numerosísimas iniciativas de EDH, desarrolladas por organizaciones no gubernamentales, organizaciones de EP, colectivos de maestros y maestros en forma individual, que presentan una gran riqueza en el campo de la EDH y que han contribuido, en distintos grados, a la transformación de las realidades de los contextos en los cuales se llevan a cabo.

En tercer lugar, se destaca la relación estrecha que existe entre los trabajos de memoria, en los dos países, con la formación en DD. HH., cuando se trata de acercarse a los procesos políticos y sociales ocurridos en la historia reciente. Las riquezas de las memorias se constituyen en un recurso obligado para quienes asumen del reto de investigar y fortalecer la EDH. Esto en la medida en que, por medio del acercamiento a las vivencias directas de los sujetos, se llega a mayores y mejores procesos de comprensión, lo cual redunda en el desarrollo del pensamiento social, histórico, crítico, y, a la vez, aporta a la construcción de mejores futuros.

En cuarto lugar, se debe tener en cuenta la subjetividad, considerada en esta investigación como un factor destacado para comprender los procesos de educación en general y de EDH en particular. Como se ha expuesto en varias oportunidades, las subjetividades son el resultado y, a la vez, el insumo para la configuración de las trayectorias vitales y profesionales. En todo ejercicio de acciones políticas y pedagógicas (entendiendo que las acciones pedagógicas son eminentemente políticas)

se da un ejercicio de las subjetividades; este aspecto lleva a que las prácticas de docencia estén fuertemente influidas por las distintas subjetividades que, a su vez, están atravesadas por las particularidades políticas, sociales, económicas, culturales y axiológicas de los contextos históricos, nacionales, regionales y locales.

En quinto lugar, hay que hacer mención a la cuestión de las políticas públicas de la memoria. En las sociedades afectadas por la violencia política y la democracia restringida, estas políticas son fundamentales para llevar a cabo la tramitación de los pasados traumáticos y emprender el trabajo de memoria, justicia, reparación y no repetición. En relación con esto, cabe señalar que tanto Chile como Colombia cuentan con una serie de políticas públicas de memoria, así como políticas educativas de memoria; no obstante, en las experiencias analizadas, estás no ocupan un lugar relevante. Si bien, algunos docentes han logrado acercamientos, no existe una clara fundamentación documental al respecto y, lo que es más llamativo, dichas políticas casi que no se tienen en cuenta al momento de avanzar en la enseñanza de la historia reciente, en la que la memoria ocupa un lugar destacado.

Finalmente, en lo atinente a las prácticas de docencia desplegadas en cada una de las experiencias de EDH, se pueden identificar elementos particulares relacionados con los posicionamientos teóricos, las valoraciones, los vínculos y las tramas en las cuales se ha consolidado la subjetividad del maestro que organiza, propone y desarrolla sus prácticas, en consonancia con su manera de ser y estar en el mundo, así como con el proyecto de sociedad por el cual trabaja.

El acercamiento a las subjetividades, las trayectorias y las prácticas de enseñanza se constituye en una experiencia enriquecedora para comprender las apuestas pedagógicas y didácticas de los maestros en sus propuestas educativas que, al estar mediadas por las subjetividades particulares, las hacen únicas; pero, aun así, se pueden identificar elementos comunes que posibilitan comprender la importancia de elementos como la memoria y la EDH en el estudio de la historia reciente.

El análisis realizado respecto a las categorías previamente establecidas evidencia una estrecha relación entre ellas, tanto en el ámbito de lo teórico, como en la configuración de las subjetividades y las prácticas de enseñanza de los cuatro docentes. La relación en lo teórico fue desarrollado en el capítulo 2(p. 155-159). Y en lo que atañe a las trayectorias elaboradas se encuentra que las prácticas de docencia de cada uno de los docentes en lo que respecta al pasado reciente, se direccionan hacia la comprensión de los fenómenos de violencia política y los efectos de esta en cada uno de los

países, por lo cual instalan las memorias en el centro de las estrategias tanto pedagógicas como didácticas.

En este sentido, se destaca la vinculación del testimonio, la visita a lugares de memoria, el acercamiento a las comunidades víctimas del desplazamiento forzado a consecuencia del conflicto social armado, con un propósito tácito que es escuchar la voz de las víctimas y en algunos casos de los victimarios, con el propósito de acercarse a una enseñanza- aprendizaje de la historia reciente que vincula en forma directa a los sujetos que han sentido en carne propia los rigores de las distintas formas de violencia y represión política.

Las prácticas de enseñanza del Pasado reciente, se constituyen en EDH en el sentido en que a través de las distintas actividades y estrategias desarrolladas en el aula, ubican en el centro la reflexión, conocimiento y ejercicio de los DD.HH., lo cual a su vez, es el resultado de la configuración de las subjetividades políticas de los educadores que de una forma u otra poseen vínculos con los pasados traumáticos de sus países, lo que los llevó a fortalecer el sentido critico, el conocimiento a través de la ampliación de los capitales culturales y militantes al punto de asumir la EDH como bandera de su práctica social y ejercicio profesional.

En este orden de ideas, se constata que las trayectorias vitales y profesionales de los maestros evidencian que las subjetividades políticas desplegadas fueron atravesadas y moldeadas por distintas acciones sucedidas y vivenciadas por ellos, en el marco de la violencia política producto de la dictadura y el conflicto social armado; lo cual a su vez ha influido en la consolidación de sujetos políticos y de derechos que se proyectan a través de sus prácticas de docencia de EDH con memoria.

Al respecto es importante resaltar, que la constitución de subjetividades políticas de los maestros, al igual que las trayectorias tuvieron giros importantes, que denotan situaciones conflictivas desde el ámbito de lo familia, institucional y social; lo cual es apenas lógico en unas sociedades atravesadas por el conflicto armado y la dictadura, sin embargo, los relatos se privan de explicitar las situaciones conflictivas que representan una postura de rebeldía y oposición frente al orden establecido. Lo anterior, es comprensible en cuanto en contextos de represión y violencia política el miedo y el silencio tácito frente a determinados acontecimientos asecha a los sujetos y sus familias.

En lo que concierne a la EDH, como se ha señalado líneas atrás, se lleva a las salas de clase desde distintas eje temáticos presentes en los planes de estudio que incluyen distintos temas y problemas, y desde el interés por fortalecer el desarrollo de habilidades de pensamiento tanto histórico como

crítico, no obstante, queda claro que no existe un acercamiento al estudio teórico de la categoria de EDH.

En lo tocante con los aportes del estudio, considero que unos de las contribuciones más significativas es el abordaje de las experiencias de enseñanzas del pasado reciente desde la memoria y los derechos humanos, lo cual permite reflexionar sobre la importancia de mirar tanto los procesos históricos como educativos en clave regional y de esta manera contribuir al tejido de lazos, puntos de encuentro y divergencia entre las distintas experiencias y contextos con el propósito de lograr mejores y mayores comprensiones del estado de la EDH y la enseñanza de la historia del pasado reciente; a la vez que tender puentes entre docentes e investigadores de la región.

Visibiliza las relaciones existentes entre las experiencias vitales, las trayectorias profesionales y el aporte de los capitales en la configuración de subjetividades políticas de los docentes y el impacto de estas en las prácticas de docencia, lo cual se constituye en elemento de análisis para investigar las prácticas desplegadas por parte de los maestros en distintos escenarios educativos.

Desde lo metodológico, da cuenta de la pertinencia de recurrir a la construcción de Trayectorias vitales y profesionales como una modalidad del método biográfico que recoje la riqueza de las experiencias personales y a la vez presenta la vida de un sujeto como un conjunto de relaciones que se definen en el campo social, a través de la ubicación en distintas posiciones y disposiciones subjetivas que permiten ubicar al sujeto en un doble sentido: como producto y productor de cambios.

La revisión documental relacionada con la historia reciente de Chile y Colombia, así como la síntesis lograda se constituye en un recurso importante para el análisis y estudio de las características de la violencia política desatada en el contexto de la dictadura y el conflicto social armado, procesos que comparten acciones y modalidades de represión, como también la implementación de políticas públicas de memoria. Lo anterior, puede ser insumo para otras investigaciones que vinculen a más países afectados por el conflicto social armado y las dictaduras.

El estudio de las experiencias de docencia, dan cuenta del poco desarrollo e implementación de la EDH con un propósito claro y definido, debido fundamentalmente a la carencia de políticas y programas educativos enfocados a la consolidación teórica y metodológica de la EDH.

Frente a esta cuestión, el estudio presenta algunos aportes en la esfera de lo teórico para ir consolidadando una EDH contrahegemónica que responda a las características y necesidades de educar en/para los DD.HH, en la región latinoamericana, en donde se requiere ir más allá del

conocimiento de normas, tratados y convenciones, para dar cabida a la memoria, las subjetividades, la ciudadanía memorial, la pedagogía crítica, la historia del pasado reciente, la juricidad, la alteridad y las lecciones morales y políticas del pasado. Esta también es una ventana que queda abierta para posteriores investigaciones que continúen contribuyendo a la consolidación de esta noción teórica pensada para América Latina.

Nuevos horizontes investigativos. Como en todo trabajo de investigación quedan algunos puntos sin abordar, dado que el asunto de las prácticas puede expandirse a múltiples aristas, como tantas experiencias humanas y subjetivas se presenten. Del mismo modo desde las subjetividades se pueden afianzar elementos que se enfoquen al trabajo de las memorias que traspasen de lo subjetivo a lo intersubjetivo.

Y en lo atinente a la EDH, se puede enfocar la indagación hacia experiencias en los distintos niveles educativos y al ámbito de la educación no formal, popular y comunitaria. En síntesis, este ejericio investigativo se constituye en un aporte al amplio espectro de la EDH, las prácticas de enseñanza, la consolidación de subjetividades políticas. Es por ello que, se pueden abordar estos mismos asuntos desde otras apuestas metodológicas como los estudios de caso, los relatos de vida, las historias de vida o el análisis del discurso; o planteando otras categorias como la pedagogía de la memoria, la ciudadanía memorial, estrategias pedagógicas y didácticas entre otras que abran el abánico a la comprensión y análisis tanto de la enseñanza como el aprendizaje.

Del mismo modo, es interesante plantear propuestas concretas que propongan planes de estudios, propuestas formativas para docentes interesados en abordar el estudio del pasado reciente desde el ámbito de las memorias, así como el campo de la EDH desde lo epistemológico, metodológico y pedagógico, ya que en las trayectorias elaboradas se hallaron falencias en estos aspectos; si bien, se denota el interés por educar en/para los DDHH, no se cuenta con procesos formativos en este campo epistemológico.

Algunos de las cuestiones puntuales suceptibles de ser abordadas en cuanto a las prácticas, es lo referente a los procesos de aprendizaje en el marco de la consolidación de un pensamiento critico y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, así como la apropiación del discurso sobre memorias, DD.HH, y la comprensión de los pasados traumáticos por parte de los sujetos que serán los encargados de fortalecer los trabajos de la memoria en un futuro próximo. Pues, aunque el pasado es un acontecimiento sucedido, y no podemos cambiarlo, sus reinterpretaciones y los nuevos sentidos que se le otorgan configuran los cambios y las transformaciones de las sociedades, que se anclan en los nuevos actores, las intencionalidades y las expectativas hacia el futuro. En

definitiva la investigación deja abierta numerosas ventanas desde las cuales se pueden aproximar distintos asuntos investigativos que circunden con las categorías aquí abordadas.

Para finalizar, menciono tanto los obstáculos como las limitaciones del estudio. En el primer aspecto, es necesario relevar el hecho de que aunque existen numerosisimas experiencias de educación que apuntan al trabajo formativo en DDHH, con componente de memoria desde el pasado reciente, es difícil hallar experiencias consolidadas en el tiempo; a lo cual se suma el hecho que estas responden a intereses y expectativas individuales o de un pequeño reducido grupo de docentes, que llevan sus intereses y estrategias a deberían aplicarse en todas las instituciones, falta mayor compromiso con el cumplimiento de estas, desde las distintas instancias estatales.

La principal limitación del estudio, va en la misma dirección de lo anteriormente mencionado y es que las trayectorias elaboradas no dan cuenta del avance institucional de los procesos de enseñanza del pasado reciente con memoria y desde la EDH; sino que se circunscribe a lo subjetivo, por ello, quienes estén interesados en mirar procesos institucionales tendrán que indagar entre sujetos de la misma institución, lo cual claramente no era el propósito de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de educación,* (*62*), 221-244.

Acuerdo de Santafé de Ralito (2003). Disponible en:

https://e00-elmundo.uecdn.es/documentos/2003/04/guerras_olvidadas/santafederalito.pdf.

Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Águila, E. (2010). 20 años de Concertación en educación: avances y límites de una reforma. En Quiroga, Y. y Ensignia, J. (Eds.). *Chile en la Concertación 1990-2010. Una mirada crítica, balance y perspectivas*, (Tomo II., pp. 215-234). Santiago de Chile: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Aguilar, P. (2008.). *Políticas de la memoria y memorias de la política: El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.

Aillapan, P. et al. (2012). La Vicaría de la Solidaridad 1976-1983. Poder, solidaridad y Derechos Humanos en Chile. *Revista de Revista de Historia y Geografía*, (26),39-55 .

Albertos, D. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2015). *Memoria, Paz y Reconciliación. El centro en imágenes*. Bogotá.

Alvarado, S.V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa de desarrollo humano: tránsitos y aprendizajes. En Alvarado, S.V y Ospina, H. *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (pp. 17-53). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Alvarado, S. V., Ospina, F., Botero, P. y Muñoz, H. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. [Archivo PDF]. https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf.

Álvarez,I.(2012). *Educación en derechos humanos: la realidad en la escuela estudio de caso en un colegio Distrital de Bogotá*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Amnistía Internacional. (2015). Educación en derechos humanos. Consultado en http://www.amnesty.org/en/human-rights-education.

Angulo, A. (1980). ¿Dos años de democracia? En la pendiente antidemocrática: dos años de la administración Turbay. *Revista Controversia*, (90), (pp.51-73) .

Antequera, J. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas memoria en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Arana, I. y Rapacci, M. (2013). Una educación popular feminista. Una perspectiva que se consolida. En Cendales, L., Mejía, M. y Muñoz, J. *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia* (pp. 81-99). Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Arango, R. (2004). *Derechos, constitucionalismo y democracia.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Aranguren, J. (2012). *La gestión del testimonio y la administración de las víctimas: el escenario transicional en Colombia durante la Ley de Justicia y Paz*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Areyuna, B. et al. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas corrientes emancipadoras de la educación chilena.* En Guelman, A. et al. (Coord.) *Educación popular y pedagogías críticas en américa latina y el caribe Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp.). Buenos Aires: CLACSO.

Arribas, H. (2008). El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid, España].

Asfaddes.org (2020). asfaddes.org/historia/.

Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES). (2003). Veinte Años de Historia y Lucha. Bogotá.

Arfuch, L. et al. (2005). *Identidades sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Arquidiócesis de sao Paulo. (1985). Projeto. Brasil: Nunca Mais. Tomo I O Regime militar. Consultado en: http://dhnet.org.br/memoria/nuncamais/index.htm.

Augé, M. (1998). Las formas del olvido. Barcelona: Gedisa.

Avendaño, O. (2013). Las reformas políticas en el gobierno de Sebastián Piñera Chile, 2010-2013. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año LVIII(218), 167-191.

Avella, E. (2016). *Desplazamiento y subjetivación. El caso de los desplazados de la cuenca del bajo Atrato. (Cómo la guerra educa)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional DIE.

Ávila, A. (2010). Injerencia política de los grupos armados ilegales. En Corporación Nuevo Arco Iris , *Y refundaron la patria… De cómo mafiosos y políticos reconfiguraron el Estado colombiano* (pp.79- 213). Bogotá: Random House.

Aylwin, P (12 de junio de 1996). La Comisión Chilena sobre la Verdad y Reconciliación [Conferencia inaugural]. XIV Curso interdisciplinario del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/tablas/a12050.

Ayllón, G. (2012). *La pedagogía de la memoria como elemento fundamental para la formación en Derechos Humanos*. Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú.

Bachelet, M. (2015). *Discurso de S.E. la presidenta de la república Michelle Bachelet, al promulgar ley que sustituye sistema electoral binominal y fortalece representatividad del Congreso Nacional*. En *Gobierno de Chile, Dirección de Prensa*. Santiago, 27 de abril. http://archivospresidenciales.archivonacional.cl/uploads/r/archivo-presidencia-de-la-republica/f/7/a/f7a6fe915348e43ccfd12a7868846e3aaf1c426ac361b2d6ab2fadae26e81433/_home_aristoteles_documentos_DIS_0546.pdf

Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-ciencia social,* (15),(pp.109-118) .

Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. Human Rights Quarterly. Universidad de San Francisco; Universidad de Columbia - Teachers 'College. Disponible en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2143410

Bajaj, M. (2017). *Human Rights Education. Theory, Research, Praxis*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en Educación*. España: Paidós.

Bárcena, F. y Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. y Melich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Baradit, J. (2018). *La Dictadura*. Historia secreta de Chile. Santiago de Chile:. Random House.

Barragán, I. (2015). *Retos para la formación en derechos humanos: El desafío de concienciar una nueva subjetividad*. [Tesis de Maestria en Desarrollo Social Educativo. UPN-CINDE].

Basombrio, C. (1991). *Educación y ciudadanía. La educación para los derechos humanos en América Latina*. Santiago de Chile: Instituto de Educación para los derechos humanos IDEDDHH.

Becerril, Reyes, y Annick, (2011). Sistema de salud de Chile. En *Revista de salud pública de México* / 53(2), 132-143.

Becerril, Reyes, y Annick, (2011). Sistema de salud de Chile. En *Revista de salud pública de México*, 53(2), 132-143.Basombrio, C. (1991). *Educación y ciudadanía. La educación en derechos humanos en América Latina*. Santiago de Chile: CEAAL.

Beck, J., Gili, D. y Meyer, J. (2012). World Influences on Human Rights Language in Constitutions: A Cross-National Study. International Sociology. Vol. 27, No. 4. (pp.485-501).

Bedoya, J. (2008). *En las trincheras del Plan Patriota*. Bogotá: Intermedio Editores. Bogotá, Colombia.

Bejarano, J. A. (1995). *Una agenda para la paz: Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos.* Bogotá: Tercer Mundo Editores. Bogotá, Colombia.

Bello, M.- (2014). Cátedra ¡Basta ya! Sentidos, alcances y limitaciones del Informe ¡Basta ya!. https://www.youtube.com/watch? v=ii-

Bello, N. eEt al. (2005). *Bojayá, memoria y río. Violencia política, daño y reparación*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Benjamín, W. (1970). *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Bermeo, J. (2015). *Remarcando la producción social de la memoria: la experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá*. Rev. Colombiana de Sociología. (40) . Bogotá, Colombia. (pp.65-82).

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Eduardo Frei Tagle. Presidentes de Chile.

https://www.bcn.cl/historiapolitica/resenas_parlamentarias/wiki/Eduardo_Frei_Ruiz-Tagle

Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (s. f.). Recuperado en: https://www.bcn.cl/historiapolitica/hitos_periodo/detalle_periodo.html?per=1973-1990 noviembre 2 de 2018.

Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (s. f.). Partidos, movimientos y coaliciones. Concertación de Partidos por la Democracia. Consultado en: https://www.bcn.cl/historiapolitica/partidos_politicos/wiki/Concertaci%C3%B3n_de_Partidos_por_la_Democracia. Abril 5 de 2022.

Biblioteca Nacional del Congreso. Defensoría de los derechos de la niñez. En https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/defensoria-de-los-derechos-de-la-ninez. Abril 7 de 2022.

Bitar, S. (2007). *Los primeros pasos de los derechos humanos en Colombia: la adaptación estratégica del gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala*. [Tesis de grado Maestría, Universidad de Los Andes].

Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y Familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, (38) 159-193.

Bobbio, N. (1984). Presente y porvenir de los derechos humanos, Anuario de Derechos Humanos.(1).Madrid. (pp. 7-28)

Bonvillani, A. (2012). Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividade(s) política(s). En Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.191-201). Bogotá: CLACSO, IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bourdieu, P. (2011). La Ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, (56), (pp.21-128).Universidad Autónoma de México.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Madrid: Anagrama.

Bresciano, J. (2010). *El tiempo presente como campo historiográfico*. Montevideo: Ediciones Tradinco.

Bulnes, M. (1980). El debate de 1980: la transición por qué y cuándo. *Revista Qué pasa,* enero, 3-9.

Burke, P. (1991). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Bustamante, M. (2018). Lo que el Estado debe recordar al hacer memoria: recomendaciones. En Muriel, J., Checa., y Kruggeler, T. (Eds.). Paz, *Reconciliación y Justicia Transicional en Colombia y América Latina* (pp.91-107). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Calle, M., Ibarra, A. (2019). Jurisdicción Especial para la Paz: fundamentos teóricos y características de la justicia transicional en Colombia. *Revista Análisis Político* (96), 3-20.

Camacho, F. (2004). Una Memoria Consensuada: El Informe Rettig. *V Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, San Felipe. https://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/139

Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Candau, J. (2001). *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Candau, V.M. (2005). *Educação em direitos humanos: principais desafíos*. Rio de Janeiro

Cardona, M., Díaz, A. y Vega, M. (2011). *Ruta pacífica joven: una experiencia en construcción*. [Archivo en PDF]. http://www.cinde.org.co/PDF/EXPERIENCIAS%20ALTERNATIVAS.pdf

Carretero, M.y Borrelli, M.(2008)**.** Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar la historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación* (22), 201-2015.

Castiglioni, R. (2010). Chile y el giro electoral: La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser. *Revista de Ciencia Política*, 30(2), 231-248.

Castillo, L. (2011). *Fundamentos y prácticas de las competencias ciudadanas*. Bogotá: Editorial Santillana.

Cendales, L., Mejía, M. y Muñoz, J. (2013). Entretejidos de la Educación Popular en Colombia. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Cendales, L. y Muñoz, J. (2013). *Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia* [Archivo PDF]. https://www.cinep.org.co/Home2/institucion/nosotros.html.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2012). El Placer, mujeres, coca y guerra en el Bajo Putumayo. Bogotá, Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general grupo de memoria histórica*. Bogotá, Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2015). *Guía general para un viaje por la memoria histórica*. Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), (2018). *Paramilitarismo. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*. Bogotá, Colombia.

CINEP. https://www.cinep.org.co.

Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (2003). Hacia un Estado autoritario. En Paredes, N. *El embrujo autoritario. El primer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez* (pp.15-25). Bogotá: Antropos.

Collins, C, Hite, K, Joignant, A. (2013). Un tiempo de memoria: los derechos humanos en la larga transición chilena, En Collins, Hite y Joignant (eds.), *Las Políticas de la memoria en Chile: desde Pinochet a Bachelet* (pp. 25-54). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Collins, C. (2013). Chile a más de dos décadas de justicia de transición. *Revista de Ciencia Política* 51(2),79-113.

Collins, C, Hite, K. (2013). Fragmentos de memoriales, silencios monumentales y despertares en el Chile del siglo XXI. En Collins, Hite y Joignant (eds.), *Las Políticas de la memoria en Chile: desde Pinochet a Bachelet* (pp.161-191). Santiago de Chile Universidad Diego Portales.

Collins, C. (2013). Verdad, justicia y memoria por violaciones de derechos humanos en tiempos de dictadura, a 40 años del golpe militar. En Centro de Derechos Humanos, *Informe Anual sobre DDHH en 2013* (pp. 21-66). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Comisión Chilena de Derechos Humanos. https://cchdh.cl/acerca-de/

Concejo de Bogotá. (1998). Acuerdo 21 mediante el cual se crea la Cátedra de derechos humanos en los establecimientos educativos oficiales del Distrito Capital. Bogotá, Colombia.

Concejo de Bogotá (2004). Acuerdo 125 de 2004. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2013). Ley 1620 del 15 de marzo. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, la Educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2000). Ley 589 de 2000.

Consejería Presidencial para los DD. HH.

(http://www.derechoshumanos.gov.co/consejeria/Paginas/Antecedentes.aspx.

Constitución Política de la República de Colombia (1886). Versión oficial, Imprenta de edición de Zalamea, Bogotá, Colombia.

Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhe*, 15(1), 95-106.

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relato de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39.

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (1996). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*, Volumen I, tomo 1.

Corporación Viva la Ciudadanía. http://viva.org.co/quienes-somos/perfil-viva-la-ciudadania

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

https://sitiosdememoria.org/es/institucion/corporacion-parque-por-la-paz-villa-grimaldi/

Corte Constitucional de Colombia. (2012). Sentencia C-052, por el cual se trató la definición de víctima para efectos de atención, asistencia y reparación integral. Exequibilidad condicionada/ víctima-Definición para efectos de atención, asistencia y reparación integral, comprende a todas aquellas personas que hubieren sufrido un daño en los términos de la ley 1448 de 2011. https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/C-052-12.htm

Corvalán, L. (2003. *El gobierno de Salvador Allende*. Santiago de Chile: LOM.

Cubides, A. (2015). *Logros y retos de Justicia y Paz, 10 años después*. [Archivo PDF].

https://www.ambitojuridico.com/noticias/informe/educacion-y-cultura/logros-y-retos-de-justicia-y-paz-10-anos-despues

Cuesta, J. (2008). *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España siglo XX*. Madrid: Editorial Alianza.

Cuesta, R. (2014). *Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria***. [**Archivo PDF]. file:///C:/Users/pc/Downloads/Genealogia_y_cambio_conceptual_Educacion_historia_.pdf.

Chaves, C. (2018). *Justicia transicional. Del laberinto a la esperanza*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Dammert, L. y Borzutzky, S. (2019). *Michelle Bachelet. Una mujer política*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Decreto legislativo 1923 del 6 de septiembre de 1978. Diario Oficial. Año CXV.N.35101.21, septiembre 1978. Bogotá, Colombia.

De Amézola,G.(2011) Historia enseñada e historia investigada: Relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. PoliHis, 8, 9-26

Delgado, A. (2017). La democracia protegida de Pinochet. [Archivo PDF].

https://www.opiniojuris.it/la-democracia-protegida-de-pinochet/

Delgado, L. (2014). Análisis de los Derechos Humanos en la Política Exterior de los Gobiernos de Álvaro Uribe Vélez: discrepancia entre las normas y la realidad. *Revista Análisis Internacional*, 5(1); (pp.157-170). https://nuso.org/articulo/plan-colombia-y-paz-colombia/

De la Calle, H. (26 mayo de 2013). Declaración del jefe negociador del Gobierno Nacional en La Habana, Cuba. La Habana.

De Souza Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la Postmodernidad*. Bogotá: El siglo del Hombre Ediciones.

De Souza Santos, B. (2006). Subjetividad, ciudadanía y emancipación, en: De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

De Souza Santos, B. (2009). Sociología jurídica. Critica para un nuevo sentido común en el derecho. Bogotá: ILSA. Santos, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Buenos Aires: CLACSO

De Souza Santos, B.(2014). Derechos humanos, democracia y desarrollo. Bogotá: Colección de Justicia.

De Souza Santos, B.(2015). Si Dios fuese activista de los derechos humanos. Madrid: Trota.

Departamento Administración de la Función Pública. Decreto 1038 de 2015.

Departamento Nacional de Planeación República de Colombia (DNP)(1998). Plan de Desarrollo. Capítulo IV, apartado I, estrategias dirigidas a zonas afectadas por el conflicto.

Departamento Nacional de Planeación República de Colombia. Oficina del alto comisionado para la paz (1998). Plan Colombia. En Nueva Sociedad.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). Hacia un Estado Comunitario, Plan Nacional de Desarrollo (2002-2006). Bogotá, Colombia.

Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía Práctica*. Pereira: Papiro Ediciones.

Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político* [Tesis de Doctorado, CINDE. Manizales, Colombia].

Díaz, A. y Alvarado, S. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, (53), (pp.111-128) .

Diaz, A. y González, F. (2012). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. [Archivo PDF]. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723234026

Digón, P. (2003). La Ley Orgánica de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-digon.html

Domingo, A. (s. f.). El profesional reflexivo. Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. [Archivo PDF].

http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y atención a singularidades*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis y Torrae.

Doudannes, M. (2012). Las relaciones pasado, presente y futuro como objeto de estudio de la historia y su enseñanza. *Páginas, Revista digital de la Escuela de Historia*, 4(7), 151-156.

Duncan, G. (2015). Exclusión, insurrección y crimen. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.249-295). Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Duncan, G. (2007). Acerca de la parapolítica. *Revista Foro* (62). Bogotá, Colombia.

Durán. (2006). *Transición y consolidación democrática. Aspectos generales*. Buenos Aires: CLACSO.

Drake, P. y Jasicki. I. (1993). Transformación y transición en Chile 1982-1990. En Drake, P. y Jaksic, I. (Eds.)*, El difícil camino hacia la democracia en Chile* (pp.145-193). Santiago de Chile: FLACSO.

El Achkar, S. (2009). Educación popular en derechos humanos: Una práctica educativa para el ejercicio de la ciudadanía. *Revista de Pedagogía*, 30(87),(pp.281-307) .

El Achkar, S. (2000). Educación en derechos humanos en Venezuela (1983-1999) En Instituto Interamericano de derechos Humanos, *Experiencias de Educación en derechos humanos en América latina* (pp. 286-291). San José, Costa Rica.

ELEMENTA, (2016). Consultoría en Derechos S.A.S. Trayectoria Institucional de los DD. HH. en Colombia. Retos para tiempos de Paz. Bogotá, Colombia.

El Espectador, (2007). Febrero 18, p.2A.

El Espectador, (1999). septiembre 21, p.2A.

El tiempo, (2003). "Llegaron 60 élite de E.U."; "Uribe crea la VI División".

El tiempo. com. Ley de víctimas fue negada por el Senado, tras decisión del presidente Uribe de no apoyarla. Junio 9, 2009. https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5473608

El Tiempo, (2016). Polarización del país, reflejada en resultados del escrutinio. Octubre 2, Bogotá, Colombia. Consultado en:

https://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/resultados-plebiscito-2016-42861

Equipo de Educación y Derechos Humanos PIIE. (1994). Para recrear la cultura escolar. Experiencias y proyecciones desde los derechos humanos. Fundación de ayuda social de iglesias cristianas. Disponible en: http://www.piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L-0-057.pdf

Equipo SERCOLDES (2018). La pedagogía y metodologías de la educación popular en perspectiva de género. Consultado en: https://www.sercoldes.org.co/index.php/metodologias.

Escobar, S. (2009). Una constitución democrática para el segundo centenario. En Quiroga, Y. Ensignia, J. (Eds.), *Chile en la Concertación 1990-2010. Una mirada crítica, balance y perspectivas*. (Tomo I, pp. 39-76). Santiago de Chile: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Espinel, O. (2010). *Pedagogías críticas y educación en derechos humanos. Una mirada desde escenarios escolares y no escolares*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Espinel, O. (2011). *Una mirada a la Educación en Derechos Humanos en Colombia: aproximación desde sus prácticas discursivas.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Espinel, O. (2013) *Educación en Derechos Humanos en Colombia*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.

Estévez, F. (3-5 de enero de 2007). *La "democracia protegida en Chile*". [Ponencia] VIII Corredor de las Ideas, "*América Latina en vísperas del Bicentenario. Balance y proyección de dos siglos*", Universidad de Talca.

Estévez, F. (2015). *De la constitución de 1980 y la crisis de la república elitista*. En *Diario U Chile*, 28 de abril. Santiago de Chile.

https://radio.uchile.cl/2015/04/28/de-la-constitucion-de-1980-y-la-crisis-de-la-republica-elitista/

Etxeberria, X. (2013). La construcción de la memoria social: el lugar de las víctimas. En Signos de la Memoria, Santiago de Chile, serie Ideas. (pp.15-59)

Etxeberria, X, (2010). Víctimas y memoria. *Revista Papeles de relaciones eco sociales y cambio global*, (109). [Archivo PDF].

file:///Users/noemip2001/Documents/Victimas_y_memoria_X.ETXEBERRIA%20(1).pdf

Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.

Fasic. http://fasic.cl/wp/historia-institucional/

Fazio, H. (2010). *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes Ediciones.

Fajardo, D. (2015). Estudios sobre los orígenes del conflicto armado. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 361-423). Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Feinmann, J. P. (1998). *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Buenos Aires: Ariel.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, I. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

Flórez, M. (2017). *Alarma en el Centro de Memoria Histórica: Mindefensa se mete en la dirección de la entidad*. [Archivo PDF]

https://pacifista.tv/notas/alarma-en-el-centro-de-memoria-historica-mindefensa-se-mete-en-la-direccion-de-la-entidad/

Flowers, N. (2003). *What Is Human Rights Education?* [Archivo PDF].

http://www.hrea.org/erc/Library/curriculum_methodology/flowers03.pdf.

Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Franco, M y Lvovich, D. (2017). *Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión* [Archivo PDF].

file:///C:/Users/pc/Downloads/FRANCO-LVOVICHRavignanifinal%20(1).pdf.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1994). *Pedagogía como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Fries, L. (2018). *Educación en Derechos Humanos Incorporación del Enfoque en contextos educativos. Posibilidades y Desafíos*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Froilán; R., y Castro,J.(2014). La Alianza para el Progreso en Chile y Venezuela, 1961-1963. En revista Tiempo y Espacio, 24(62), (pp.93-138).Caracas.

Fundación Ideas para la Paz (FiP). (2014). Informe de gestión 2014. Disponible en: https://ideaspaz.org/media/website/informe_de_gestion_2014.pdf.

Galeano, E. (1988). *Las venas abiertas de América Latina*. Bogotá: Siglo XXI Editores.

Gallón, G. (1979). *Quince años de Estado de sitio en Colombia 1958-1978*. Bogotá: Editora Guadalupe.

Garay, J. et al. (2008). *La captura y reconfiguración Cooptada del Estado en Colombia*. Fundación Método, Fundación Avina y Transparencia por Colombia, Ediciones. Bogotá: Fundación Método, Fundación Avina y Transparencia por Colombia, Ediciones, Colombia.

Garay, J. y Vargas, F. (2012). Restitución y memoria del despojo violento en Colombia: hacia una justicia transicional para las víctimas. En Garay, J. y Vargas, F. (Eds.). *Memoria y reparación:*

elementos para una justicia transicional pro víctima (pp.55-93). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

García, et al. (2015). *Educar en la Memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

García, M. (1993). *La eficacia simbólica del derecho: examen de situaciones colombianas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Garnett, S. & Suárez, D. (2017). Symbol and Substance: Human Rights Education as an Emergent Global Institution. En Bajaj, M. *Human Rights Education. Theory, Research, Praxis* (pp.389-391)). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Garretón, M. (1983)**.** *El proceso político chileno***.** Santiago de Chile:, FLACSO.

Garretón, M. (1991). "*La transición chilena. Una evaluación provisoria*". Documento de Trabajo. Serie Estudios Políticos (, 8)., Santiago de Chile:. FLACSO.

Garretón, M. (1999). *Las Sociedades Latinoamericanas y las perspectivas de un espacio cultural. Introducción al debate*. En Garretón, M. (Coord.),. *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado. Debates y perspectivas* (pp. 2- 30). Bogotá:, Colombia. Convenio Andrés Bello.

Garretón, M. (2003). Memoria y proyecto de país. *Revista de Ciencia Política*. XXIII(2), pp.215-230.

Garretón, et al. (2011a). Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 117-140.

Garretón, M. (2011b). *Liderazgo de género y fin de un ciclo político en Chile. El gobierno de Michelle Bachelet*. Buenos Aires: CLACSO.

Garretón, M. (2013). Aquí está en ciernes una crisis de identidad nacional. *Programa de Radio Aire Fresco*. DUNA Radio 89.7 FM. Mayo 22. Santiago de Chile.

https://www.duna.cl/programa/aire-fresco/2013/05/22/m-a-garreton-aqui-esta-en-ciernes-una-crisis-de-identidad-nacional/

Gazmuri,C.(2012). Historia de Chile 1891-1994. Politica, economía, sociedad, vida privada, episodios.Chile: RIL Editores.

Giménez, C. (2013). *La educación crítica en derechos humanos como proceso de formación de sujetos políticos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gimeno, J. (1988*). Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata.

Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.423-471). Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Ediciones desde abajo. Bogotá,: Ediciones desde AbajoColombia.

Giraldo, J. (2015). Política y guerra sin compasión. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.471-521). Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá: Ediciones desde Aabajo. Bogotá, Colombia.

Giroux, H. (1998). *Sociedad Cultura y Educación.* Madrid: Miño y Dávila editores.

Giroux, H. (2003). *La educación y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía critica de la época moderna*. Argentina: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza.* Buenos Aires: Amorrou Editores.

Gobierno de Chile (1980). *Constitución Política de la República de Chile* [Archivo PDF]. https://www.sercoldes.org.co/index.php/quienes-somos

González, C. (2014). Los nombres de la guerra en la memoria histórica. En Bello, N. (ed.), *Los rompecabezas de la memoria ¿aportes para una comisión de la verdad* (pp.17-39). Bogotá: Centro de Memoria Paz y Reconciliación.

González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Piedrahita, C., Gómez, A. y Vommaro, A. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 31-47). Bogotá: CLACSO, IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González, F. (2007). *Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos*. [Archivo PDF].

http://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Posmodernidad_y_subjetividad.pdf.

Gómez, J. (2009). Humanización: hacia una educación critica en Derechos Humanos. *Universitas Psychologica*, 8(1), pp. 225-236.

Gutiérrez, F. (2015). ¿Una historia simple? En Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.521-565). Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Gobierno de Chile (2016). Ministerio de justicia. Subsecretaria de derechos humanos.

https://www.minjusticia.gob.cl/subsecretaria-de-derechos-humanos/.

Grupo de Memoria Histórica (GMH) (2011a). *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en la comuna 13.* Bogotá: Ediciones Semana.

Grupo de Memoria Histórica (GMH) (2011b). *Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano*. Bogotá: Ediciones Semana.

Grupo de Memoria Histórica (GMH) (2010). *La Masacre De Bahía Portete: Mujeres Wayuu En La Mira*. Bogotá: Ediciones Semana.

Halbwachs, M. (2011). *Memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.

Hartog, F. (2003). Órdenes del tiempo, regímenes de historicidad. EnHartog, F. *Regímenes de Historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo* (pp. 21-41). México: Universidad Iberoamericana.

Hau, B. (2018). Chile, 40 años de exigencias de verdad y justicia. *Razón crítica* (4), .

Hevia, E. (2018). No hay mañana sin ayer. En Vinyes, R. (Ed). *Diccionario de la memoria colectiva*, Argentina, Gedisa.

Hernández, J. (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 34(135), 116-131.

Hau, B. (2018). Chile, 40 años de exigencias de verdad y justicia. En *Razón crítica No*.4. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.Herrera, M. (2009). *Ciudadanía y escenarios para su*

formación y aprendizaje: las vicisitudes del sujeto político. En *Ética, Política y Ciudadanía* (pp.137-161). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Herrera, M. et al. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina., en *Revista Colombiana de Educación* No. (71), pp.79-108. Segundo semestre de 2016. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Herrera, M. y Pertuz. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hevia, E. (2018). No hay mañana sin ayer. En Vinyes, R. (Ed.),. *Diccionario de la memoria colectiva* (pp. 356-358), Argentina:, Gedisa.

Huneeus, C. (2008). Las cuatro singularidades del Gobierno de Michelle Bachelet. *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, (20), pp. 71-87.

Huneeus, C. (1997). La autodisolución de la "democracia protegida en Chile". Cambios institucionales y el fin del régimen del general Pinochet. [Archivo PDF].

http://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/7028/6556

Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Valech I). (2004).

https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455

Informe de la Comisión Asesora Presidencial para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura (Valech II). (2011). https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/600/Informe-ValechII.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH. (2003). Segundo informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en el currículo y textos escolares. [Archivo PDF].

https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/b011a7cb-1540-49bc-a88d-ee727e77423f.pdf

Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH. (2004). *Tercer informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en el currículo y textos escolares*. [Archivo PDF].

https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/ea3e5818-6b9f-4a77-9e0d-a438526d0f31

Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH. (2005). *Cuarto informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en la Planificación Nacional*. [Archivo PDF].

https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/933ed1bb-7d8e-48ff-807c-ee12fa721bb0.pdf Julio 28 de 2020

Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH. (2006). *Quinto informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años*. [Archivo PDF].

https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/504e2164-e340-4e62-8457-a327306591c5.pdf

Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) (2001). *El Plan Colombia y la Internacionalización del Conflicto*. Bogotá: Ediciones Planeta.

Instituto Nacional de Derechos Humanos Chile (INDH). (2019). Justicia transicional y reparaciones. https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/01/Cap6_Justicia.pdf.

Ipsos Public Affairs. (2010). Estudio de opinión pública, abril de 2010. Santiago de Chile: Ipsos Public Affairs.

Jaramillo, J. (2010). La reconstrucción de la memoria histórica del conflicto colombiano en el actual proceso de Justicia y Paz. Alcances, desafíos y preguntas., en *Desafíos*, (Vol. 22), pp., 31-70. Bogotá: Universidad del Rosario.

Jaramillo, J. (2011). *Las comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia: tramas, narrativas y ofertas de sentido temporal para comprender la violenci*a. .[Tesis de Ddoctorado en Ciencias Sociales,. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México].

Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudio sobre las comisiones de investigación 1958-2011.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Jaramillo, J. y Amaya, A. (2021). (2002-2010) y sus efectos de verdad sobre la escuela. En R*evista Colombiana de Educación,* Número (81),pp.13-34 . Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Jelin, E. (2003). *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Jelin, E. y Lorenz, F. (2004). *Educación y Memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.

Jiménez, A. et al. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación* (62), pp.287-314) **.**

Juliá,S.(2007). *De nuestras memorias y de nuestras miserias* [Archivo PDF]. http://hispanianova.rediris.es.

Kant, I. (2003). *La paz perpetua* [Archivo PDF]. https://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf

La Capra. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Lagos, R. (2003). *No hay mañana sin aye*r. Propuesta del Presidente Ricardo Lagos en materia de Derechos Humanos.

https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/183/no-hay-manana.pdf?sequence=1&id Allowed=y

Lara, M. (2009). *Narrar el mal. Una teoría pos metafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa.

La Vanguardia (2018). *Hace 45 años el S-11 chileno*. Santiago de Chile, 10 de septiembre.

https://www.lavanguardia.com/hemeroteca/20130911/54380173263/golpe-militar-chile-salvador-allende-augusto-pinochet-dictaduras-latinoamerica.html

Lazzara, M. (2003). Tres recorridos de Villa Grimaldi. En Jelin, E y Langland, V. (Eds.),. *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, (pp. 127-147). Buenos Aires:, Ssiglo XXI.

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.

Leal. (2006). La política de Seguridad Democrática 2002-2005. En *Revista Análisis Político* No. (57),pp. 3-28 . Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Lee, P. (2004). La imaginación histórica. *Revista Memoria y Sociedad*, 8(17) pp. 92-112.

Lemaitre, J. (2011). *La guerra y la paz en la Asamblea Constituyente de 1991*. Bogotá: Universidad de los Andes.

León, J. (2005). La práctica educativa desde la teoría pedagógica de Paulo Freire. México: Tesina.

Ley 19.992 de 2004. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ley 975 de 2005, Ley de Justicia y paz. En Diario Oficial 45.980. Bogotá, Colombia.

https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=233930

Libertad y Desarrollo (2018). Hora de balances. Segundo mandato de Michelle Bachelet. Temas públicos 1341-1. 9 de marzo.

Lifschitz, J. (2012). La memoria social y la memoria política. *Revista Aletheia*, 3(5), pp.1-25 .

Lira, E. y Loveman, B. (2005). *Las Políticas de reparación Chile 1990-2004.* Santiago de Chile:, LOM.

Lira, E. y Loveman, L. (2013). La tortura como política: Chile 1810-2010. En Collins, Hite y Joignant (Eds.),. *Las Políticas de la memoria en Chile desde Pinochet a Bachelet* (pp. 117-161). Santiago de Chile:. Universidad Diego Portales.

Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. [Archivo PDF].

https://www.aacademica.org/000-027/90.pdf.

López, A. (2012). Políticas de impunidad y reconciliación en la transición y pos dictadura chilena. E*n Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales (REDHES),* (7), 13-41.

López, C. (2010). "La refundación de la patria", de la teoría a la evidencia. En Corporación Nuevo Arco Iris, (2010). *Y refundaron la patria… De cómo mafiosos y políticos reconfiguraron el Estado colombiano* (pp. 29-78). Bogotá: Random House. Grupo editorial. Bogotá, Colombia.

López, D. (2010). Educación popular y derechos humanos. *Revista La Piragua*, (32),pp.86-99 .

López, S. (2018). Operación Oorión, 16 años después las víctimas siguen buscando respuestas, en RCN Radio.com. Disponible en: https://www.rcnradio.com/judicial/operacion-orion-16-anos-despues-las-victimas-siguen-buscando-respuestas.

Lora, P. (2007, *Revista Polisemia*, (3), pp. 2-30

Lozano, M. (2014). Subjetividad y memoria: una reflexión desde la violencia política en Colombia. En *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp.203-217). Argentina: CLACSO.

Luño, A. (2010). *Derechos humanos Estado de Derecho y Constitución*. Madrid: Tecno.

Magendzo, A. y Pavés, J. (2015). *La Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. México: Comisión de derechos humanos del Distrito Federal.

Magendzo, A. (2008). *Pensamientos e ideas-fuerza en la educación en Derechos Humanos en Iberoamérica* [Archivo PDF]. http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf

Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos: un desafío y una misión irrenunciable para los maestros*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y Educación en derechos humanos. En Paulo Freire. *Revista Pedagógica Crítica*, 2(2), pp.19-27 .

Magendzo, A. (2001). *El derecho a la educación: Una reflexión desde el paradigma Crítico y la educación en Derechos humanos*. Disponible en: en:http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo. pdf

Magendzo, A. (2000). *La educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo* [Archivo PDF]. http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf

Magendzo, A. (1999). *La educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Magendzo, A. (1989). Educadores para los Derechos humanos un desafío para muchos [Ponencia]. II Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, San José, IIDH.

Maira,L.(1974).Algunos antecedentes de la victoria de la Unidad Popular en Chile y de su posterior conflicto con Estados Unidos. Revista Foro Internacional. (XV) (58), pp.252-278

Maira, L. (1991). Notas sobre la transición chilena. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)* (74), 323-359.

Mallimaci, F. y Giménez, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I. (Ed.). *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 175-213). Barcelona: Gedisa.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.

Martínez, L. (2018). Análisis del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos desde la perspectiva de la eficacia simbólica. *Revista Pensamiento Jurídico*, (49),pp 145-160.

Martínez, M, y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos. En Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189). Bogotá: CLACSO, IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martínez, F., y Cardoso, R.(2017). La política de los acuerdos en la transición a la democracia en Chile. Perspectiva Jurídica, 8 (15), pp.9-25. México.

Martner, G. (2010) La protección y la seguridad social bajo los gobiernos de la Concertación: los retos actuales. En Quiroga, Y. Ensignia, J. (Eds.), *Chile en la Concertación 1990-2010. Una mirada crítica, balance y perspectivas* (Tomo II, pp. 181-213). Santiago de Chile: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Martner, G. (2009). Algunos resultados de la política social chilena desde 1990. En Quiroga, Y. Ensignia, J. (Eds.), *Chile en la Concertación 1990-2010. Una mirada crítica, balance y perspectivas* (Tomo I, pp. 159-192). Santiago de Chile: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Martner, G. (1992). *Salvador Allende 1908-1973. Obras escogidas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos Simón Bolívar-Fundación Presidente Allende.

Melich, J. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Antropos.

Memoria chilena. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3547.html

Méndez, M. (2011) *La reconciliación en la coyuntura política del Gobierno Santos*. Fescol. Documento de trabajo.

Mesa de Diálogo. Informe Final. (2000). http://pdh.minjusticia.gob.cl/wp-content/uploads/2015/12/Declaracion_ Acuerdo_Final.pdf

https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/181/ds1040.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mesa Nacional de Víctimas, organizaciones sociales (2015). Avances y retrocesos: Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. En *Kavilando, junio 13.* https://kavilando.org/index.php/2013-10-13-19-52-10/confllictosocial-y-paz/3650-avances-y-retrocesos-ley-de-victimas-y-restitucion-de-tierras.

Mesa Nacional de Víctimas, organizaciones sociales (2015). Avances y retrocesos: Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. En *Kavilando, junio 13.* https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/181/ds1040.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media ACTUALIZACIÓN 2009* [Archivo PDF]. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares para la educación básica en las asignaturas que indica*.

Ministerio de educación de Chile (2015). *Política Nacional de convivencia 2015-2018*.

Ministerio de Educación de Chile(2015). Bases Curriculares de 7º básico a 2º medio.Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2012). Comunicado de prensa. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-294641.html

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía…¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares de constitución política y democracia***.** Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2009) *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Justicia República de Colombia. (2012). Marco Jurídico: la paz como finalidad de los instrumentos de justicia transicional. http://www.justiciatransicional.gov.co/ABC/Marco-Jur%C3%ADdico-para-la-paz

Ministerio del Interior república de Chile. (2003). Decreto Supremo 1040.

Ministerio del Interior y de Justicia, República de Colombia (2012). Ley de Víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

Ministerio del Interior y de Justicia, República de Colombia. (2012). Ley de Víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE). (Movice.org) https://movimientodevictimas.org/historia/

Monsalve, A. (2013). El Informe Basta ya, no basta. En *El Mundo*.com. Julio 28 https://pacifista.tv/notas/alarma-en-el-centro-de-memoria-historica-mindefensa-se-mete-en-la-direccion-de-la-entidad/

Molano, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.565-627).. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Mosquera, C., y Rodríguez-Lozano, M. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 11(1)*, pp. 267-286.

Mora, J. (2008). *El Plan Patriota: Plan para la conducción conjunta de la guerra irregular*. [Archivo PDF].

https://publicacionesejercito.mil.co/recurso_user/revista_ejercito/Revista_191/el-plan-patriota-plan-para-la-conduccion-conjunta-de-la-guerra-irregular.html
https://www.raco.cat/index.php/RevistaTeologia/article/viewFile/337465/430780

Moreira, A. Forero, M. y Parada, A. (2015). *El proceso de paz con las FARC-EP*. [Archivo PDF]. https://www.cidob.org/es/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/el_proceso_de_paz_con_las_farc_ep

Mouilian,I.(2001). Bipolaridad en Chile 1970-1973. En Revista Austral de Ciencias Sociales (5), (pp.39-5). [Archivo PDF]

Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE). (Movice.org) https://movimientodevictimas.org/historia/

Mundaca, R. (2012). La privatización de las aguas en Chile viola los derechos humanos. CIPER. https://www.ciperchile.cl/2012/02/17/la-privatizacion-de-las-aguas-en-chile-viola-los-derechos-humanos/.

Muñoz, J. (2012). *Presentación del libro: Cendales, Mejía y Muñoz (2013). Entretejidos de la Educación Popular en Colombia CEAAL*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Muñoz. (2016). *Pedagogía y metodología de la Educación Popular "se hace camino al andar"*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Muñoz, W. (2015). Premio Compartir al maestro. Documento de postulación.

Museo de la memoria y los derechos humanos (2017). La creación del CNI. https://ww3.museodelamemoria.cl/sobre-las-colecciones/pieza-del-mes/creacion-cni/

Museo Casa de la Memoria Medellín. https://www.museocasadelamemoria.gov.co/Noticias/2162/

Nash, C.(2016). La transición chilena y justicia transicional. Análisis crítico. Revista derecho & sociedad, 47, 129-144

Nash, C.(2018). Las deudas de la transición chilena en materia de derechos humanos. Un debate incómodo. Revista Anales, 7 (15) , 141-162

Norá, P. (1984). Entre memoria e historia. La problemática de los lugares. Disponible en www.cholonautas.edu.pe/modulo virtual: memorias de la violencia**.**

Navas, M. (2016). Constitucionalismo y proceso de paz: reflexiones desde una mirada compleja. En En Muriel, J., Checa, M., y Kruggeler, T. (Eds.),. *Paz, Reconciliación y Justicia Transicional en Colombia y América Latina* (pp.). Bogotá: Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

Nora, P. (1984). *Entre memoria e historia. La problemática de los lugares* [Archivo PDF]. www.cholonautas.edu.pe/modulo virtual: memorias de la violencia.

Oficina del Alto Comisionado para la Paz de la República (2016). Biblioteca del Proceso de Paz con las FARC-EP. Tomo VIII. De la refrendación al acuerdo del Colón. El plebiscito, el Gran Diálogo Nacional, el Acuerdo Final y su refrendación, 25 de agosto al 1 de diciembre. Bogotá, Colombia.

Ominami, C. (2010). Chile: una transición paradojal. Notas para un examen crítico. En Quiroga, Y. Ensignia, J. (Eds.),. *Chile en la Concertación 1990-2010. Una mirada crítica, balance y perspectivas*. (Tomo II, pp. 159-192). Santiago de Chile:. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Organización de las Naciones Unidas (1997). Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos [Archivo PDF]. https://documents-dds-ny.un.org/doc./UNDOC/GEN/N97/284/14/PDF/N9728414.pdf?OpenElement.

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos* [Archivo PDF] https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Organización de las Naciones Unidas, (2006). *Plan de Acción: Programa mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa* [Archivo PDF]. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf. Julio 24 de 2020.

Organización de Estados Americanos (OEA) (2011). Carta Democrática Interamericana. Consultado en https://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm. Julio 30 de 2020.

Ortega, P., Castro, C., Merchá, J. y Vélez, G (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ortega, P. (2009). La Pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. En *Pedagogía y saberes*, (31), pp. 26-34.

Ortega, P. et al. (2017). *Narrativas testimoniales y poética de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Osorio, J. (2000). La educación de los derechos humanos en Chile durante los 90. *Revista IIDH,* 29. Formato digital.

Osorio, J. y Rubio, G. (2014). Pedagogía de la memoria y ciudadanía democrática: tesis para la liberación. Universidad de Valparaíso. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305395584_Pedagogia_de_la_Memoria_y_Ciudadania_Democratica_tesis_para_la_deliberacion

Osorio, J. y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e Historia*. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.

Ospina, H. (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Pagés,J y Marolla,J.(2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Revista Memoria e Historia,(17). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia.

Palacios, N. (2015*). Derechos, socialización y subjetividad política en la escuela. Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria* [Tesis de Doctorado, CINDE. Manizales, Colombia].

Paredes, N. (2003). *El embrujo autoritario. El primer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Antropos.

Paul, H. (2016). *La llamada del pasado. Claves de la teoría de la historia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Paul, H. (2019). Protestas en Chile: las seis grandes deudas sociales por las que muchos chilenos dicen sentirse "abusados". BBC News Mundo. 21 de octubre.
https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50124583.

Pardo, R. (2007). Fin del paramilitarismo. ¿Ees posible su desmonte? Bogotá: Ediciones B. Bogotá, Colombia.

Parque por la Paz Villa Grimaldi. Historia.
https://sitios memoria.org/es/institución/corporacion-parque-por-la-paz-villa-grimaldi/

Pecaut, D. (2015). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* pp. 627-679. Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá: Ediciones desde Abajo. Bogotá, Colombia.

Peña, L. (2016). *Entre el miedo y la Esperanza*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pfeiffer, A. (2014). El proceso de justicia transicional en Chile desde las relaciones de poder: la dimensión política jurisprudencial. *Revista Historia y Justicia,* (3), 256-284.

PIIE. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación Chile. https://www.piie.cl/index.php/institucion/historia.

Piedrahita, L. (2013). Apuntes metodológicos para una perspectiva investigativa del feminismo de la diferencia sexual. Esfera, 2(2), p. 22-49.

Pinochet, A. (1974). *Geopolítica.* Santiago de Chile.: Andrés Bello.

Pizarro, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 17-104). Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá: Ediciones desde Abajo. Bogotá, Colombia.

Pizarro, E. (2007). Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). Recomendaciones de criterios de reparación y proporcionalidad restaurativa. En Hoyos, G. (Ed.), *Las Víctimas frente a la búsqueda de la verdad y la reparación en Colombia* (pp.231-245). Bogotá: Goethe-Institut, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata Ediciones.

PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile.

Poder Ejecutivo Chile (1990). Decreto Supremo No. 355. Crea la Comisión de Verdad y reconciliación. http://www.derechoshumanos.net/paises/America/derechos-humanos-Chile/informes-comisiones/Creacion-Comision-Rettig.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (2000). *Plan Colombia: plan para la paz, la prosperidad y el fortalecimiento del Estado*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (2002). Ley 782, diciembre 23.

Presidencia de la República de Colombia. (2011). Palabras del Presidente Santos en la firma del Acuerdo de Ejecución de Sentencias entre el Gobierno de Colombia y la Corte Penal Internacional

Presidencia de la República de Colombia. (2016). Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Bogotá, Colombia.

Prieto, C. (2012). Bandas criminales en Colombia: ¿amenaza a la seguridad regional? *Revista Opera*, núm. (12), (pp.181-204) Universidad Externado de Colombia Bogotá, Colombia.

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). https://www.piie.cl/index.php/institucion/mision).

Quiroga, Y. Ensignia, J. (2009). *Chile en la Concertación 1990-2010. Una mirada crítica, balance y perspectivas*. Santiago de Chile:. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119.

Ramírez, S. (2016). Obama y Santos plantean un nuevo marco para el proceso de paz en Colombia. Nueva Sociedad. Disponible en: https://nuso.org/articulo/plan-colombia-y-paz-colombia/

Ranciere, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Ranciere, J. (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual Ediciones.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Universidad Javeriana, Envión ediciones.

Restrepo, M. (1998). Los derechos humanos en Colombia (1980-1996). En *Nueva Historia de Colombia (Tomo VII).* pp. 289-311. Bogotá: Planeta.

Revilla,D y Sánchez . (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Estudios Sociales,* (65), pp. 112-125.

Reyes, A. Hoyos, G y Heredia, J . (1978). Estatuto de seguridad nacional, Derechos Humanos y Democracia restringida. *Revista Controversia*, (70), pp.9-18

Reyes, D. et al. (2018). Tendencias en políticas educativas sobre educación en derechos humanos e inclusión en Chile. En Gairín, J. y Súarez, C. *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e Inclusión. Implicaciones en la gestión de las Instituciones Iberoamericanas de Educación superior. pp.25-47*. Santiago de Chile: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

Reyes, M. (2004). Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile 1990-2003. En Jelin, E. y Lorenz. (Eds). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65-93). Madrid, España, Siglo XXI.

Reyes, M. (2018). El deber de memoria: el gesto que sigue al grito [Conferencia]. Universidad de la Rioja, España. https://www.youtube.com/watch?v=VR2LUtBXPzY

Ricoeur, P. (2008). *La historia, la memoria y el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, (2003). *La memoria, la historia y el olvido.* Madrid: Trotta.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción* (Tomo II). México: Siglo XXI Editores.

Richard, N. (2010). *Crítica de la memoria (1990-2010).* Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

Rincón, L. (2016). *La memoria: puerta y espejo de un pasado silenciado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rioux, J. (1998). A memoria colectiva. En Rioux. J. y Sirinelli, J. *Para una historia cultural* (pp.341-373). Lisboa: Estampa.

Riquelme, A. (1995). *Educación para la Ciudadanía y Acción Ciudadana en América Latina. El estado del debate y los casos de Perú, Chile, Colombia y Brasil*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Rivas, P, y Rey, P.(2009). La Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) chilena y la hybris autoritaria. Presente, pasado y futuro de la democracia. Universidad Pontificia de Salamanca. Pp. 667-676.G

Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología* 35(1), 129-149.

Roberti, E. (2012). Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las Trayectorias Laborales. *Trabajo y Sociedad*, XVI(18), 267-277.

Robinson, M. (1998). Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Informe sobre la situación derechos humanos en Colombia ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Rodino, A. (2008). Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: Una lectura regional. En Magendzo (2010) *Pensamiento de Ideas fuerza de la Educación en derechos Humanos en Iberoamérica* (pp.134-166). UNESCO.

Rodino, A. (2014). *La Institucionalización de la Educación en Derechos Humanos en los sistemas educativos de América Latina (1990 -2012): Avances limitaciones y limitaciones* [Archivo PDF] http://www.gesec.com.ar/wp-content/uploads/2010/02/Miolo_Cultura_DH_America_Latina_07_10.pdf.

Rodríguez, D. (2015). *Tres experiencias para pensar la educación en derechos humanos en Colombia. Bogotá*: Universidad del Rosario.

Rodríguez, S. (2013). Memoria y olvido. Usos políticos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia 1930-1960 [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/48541

Rodríguez, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2), 133-154.

Romero, E. (2016). Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales en la I. E. Normal Montes de María: una propuesta desde la educación popular. En Cendales, L., Mejía y Muñoz, J. *Pedagogía y metodología de la Educación Popular "se hace camino al andar"*, (pp.). Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Romero. F. (2003). El movimiento de derechos humanos en Colombia. Emergencia de los Movimientos Sociales en la Región Andina. Programa Andino de DD. HH. Boletín No. 5. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador. http://www.uasb.edu.ec/padh.

Ronderos, M. (2014). *Guerras recicladas. Una historia periodística del paramilitarismo en Colombia*. Bogotá: Penguin Random House, editorial. Bogotá, Colombia.

Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Roth, A. (2006). Discurso sin compromiso: la política pública de derechos humanos en Colombia. Bogotá: Ediciones Aurora.

Rovira, C. (2007). Chile: transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad. *Revista Mexicana de Sociología*, 69, (2), 343-372.

Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15,(1), pp. 1-14 .

Rubio, G. (2013). *Memoria, política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente en Chile*. Santiago de Chile: LOM.

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.

Rubio, G. y Osorio (2017). Memoria, Procesos Identitarios y Pedagogías: El Caso Chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 131-150.

Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos,* 38(2), 375-396.

Rubio, G. (2010). Pasado reciente, memoria y ciudadanía en los informes de verdad. El testimonio en el informe Valech (2004). En Vargas, A. (Coord.), *Seguridad en Democracia. Un reto a la violencia en América Latina* (pp.315-345). Argentina: CLACSO.

Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria*. Granada: Universidad de Granada.

Rubio, G. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.

Ruiz, F. (2013). *Configuración de subjetividades políticas y relaciones de saber/poder en el contexto escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz, F. y Prada, M . (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el Aula*. Argentina: Paidós.

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Revista Folios*, (41) pp.69-85 .

Sacavino, S. (2013). *Democracia y Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Sacavino, S. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.Sánchez, E. (2013). Las disputas de la memoria. las víctimas y la irrupción en la esfera pública. Medellín 2004-2010. *Revista Estudios Políticos,* (42), pp. 61-84. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquía.

Salvat, P. (2005). Derechos humanos. En Salas, R (Coord.) *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales* (pp.135-.153). Santiago de Chile: Universidad Cardenal Raúl Silva Henriquez.

Sánchez, A.(2017). Educación y memoria: Apuntes sobre la transmisión del conflicto armado en Colombia. Revista Estudios Colombianos (50) pp.70-80. Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, D. et al. (2012). *Educación en derechos humanos: los jóvenes como precursores y protagonistas de los derechos humanos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, G. (2019). *Memorias, subjetividades y política. Ensayos sobre un país que se niega a dejar la guerra.* Bogotá: Colombia. Crítica.

Sánchez, G. (2018). Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia. En *Análisis Político volumen* 31(, número 92). pp. 96-114. Revista UN. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Sánchez, O. (2008). Las violencias contra las mujeres en una sociedad en guerra. Ruta Pacífica de las Mujeres Colombianas. Bogotá, Colombia.

Santos, J.(2007). De nuestras memorias y de nuestras miserias. Revista de Historia Contemporánea. Número 7, p.1-21. [Archivo PDF]. http://hispanianova.rediris.es

Santos, J. (2010). Discurso de posesión presidencial 6 de agosto. En Revista semana. Consultado en: https://www.semana.com/politica/articulo/discurso-completo-posesion-juan-manuel-santos/120293-3/

Santos, J. (2012). Discurso del Presidente sobre firma del acuerdo para iniciar diálogos con las FARC-EP. Eltiempo.com, agosto 27.

En :https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12170243

Sarló, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y su giro subjetivo una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores .

Secretaria de Prensa Presidencia de la República(SP) (2009). Gobierno respalda Ley de Víctimas que cuesta 2 billones. 8 de junio. http://historico.presidencia.gov.co/sp/2009/junio/18/01182009.html

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Seguel, P.(2018).Las políticas de protección patrimonial de Sitios de Memoria en Chile, 1996-2018. Aproximaciones desde un campo en construcción. En revista Persona & Sociedad, 32 (1), 63-97.

Segovia y Gamboa, R. (2012). Chile: El año en que salimos a la calle. En *Revista Ciencia Política*, Volumen 32, número (1), pp. 65-85. Santiago de Chile.

Sieder, R. (2002). Políticas de guerra, paz y memoria en América Central. En: Barahona, Aguilar y González *(Eds.*),. *Las políticas hacia el pasado, juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias* (pp. 247-284). Madrid,: España. Istmo.

Silva, C. e Ibañez, A. (2015). *Guía para la Educación en derechos humanos. Organización de Estados Iberoamericanos OEI* [Archivo PDF].

https://upla.cl/vinculacion/wp-content/uploads/2018/12/Guia-de-Educacion-en-DDHH-Junio-2017.pdf

Solís, J. (2012). El peso político del pasado: factores que inciden en la formulación de las políticas de la memoria en Argentina y Chile. *Rrevista América Latina Hoy.*(61), 163-206.

Soto, C. (2006). *Generación de políticas gubernamentales de derechos humanos a partir de la Constitución de 1991*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Tavares, M. (2014). Linha do tempo da educação em direitos humanos na américa latina. En *Cultura e educação em direitos humanos na américa latina* (pp.38-90). Editora da UFPB.

Tchimino, M. (2009). Reflexiones en torno a la educación en derechos humanos en Chile. En *Pensamiento e ideas fuerza de la EDH en Iberoamérica*. UNESCO.

Terryl, L. (2016). Memoria, rupturas y formación de las subjetividades políticas en el movimiento estudiantil. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Tibbits, F. (2002). *Los nuevos modelos de Educación en Derechos Humanos* [Archivo PDF] https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24461.pdf

Tibbitts, F. (2005). *Transformative Learning and Human Rights Education: Taking a Closer Look* [Archivo PDF] file:///C:/Users/pc/Downloads/Transformative_learning_and_human_rights_education.pdf

Torres, A. (2018), ¿Dónde está lo critico de la Educación popular? En *Educación popular y pedagogías críticas en América latina y el caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 173-190). Buenos Aires: CLACSO.

Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes* (30), pp.19-32 .

Torres, A. y Torres, J. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Revista Folios*, (12), pp.12-23 .

Torres, J. (2013). La memoria histórica y las víctimas. *Revista Jurídicas* 10(2), pp.144-166 .

Torres, L. (2016). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. En Ortega, P. (Eed.) *Bitácora para la Cátedra de Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz* (pp.263-283).Bogotá: Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

Torrijos, V. (2015). Cartografía del conflicto: pautas interpretativas sobre la evolución del conflicto irregular colombiano. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.679.729). Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá: Ediciones desde Abajo. Bogotá, Colombia.

Todorov, T. (2011). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1974). *Recomendación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* [Archivo PDF]. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Ugarte, C. (2005). El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Perspectiva de futuro. *Estudios sobre Educación*, (8), pp.119-134 .

Ugarte, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Madrid: Eunsa.

Uprimny, R. (2006). ¿Justicia Transicional sin transición? Reflexiones sobre verdad, justicia y reparación para Colombia. En Uprimny, R., et al. (Eds.), *Justicia transicional sin transición. Verdad, justicia y reparación para Colombia* (pp. 11-17). Bogotá, Colombia. De Justicia.

Uprimny, R. y Sánchez, L. (2014). *Justicia para la paz. Crímenes atroces, derecho a la justicia y paz negociada*. Bogotá: Djusticia.

Uprimny, R. (2009). *La discriminación de las víctimas de agentes de Estado*. [Archivo PDF] https://www.dejusticia.org/la-discriminacion-de-las-victimas-de-agentes-de-estado/

Uprimny, R. y Sánchez, N. (2011). Ley de víctimas, avances, limitaciones y retos. [Archivo PDF]. https://www.dejusticia.org/ley-de-victimas-avances-limitaciones-y-retos/

Uprimny, R. (2009). *La discriminación de las víctimas de agentes de Estado*. [Archivo PDF]. https://www.dejusticia.org/la-discriminacion-de-las-victimas-de-agentes-de-estado/

Uribe, A. (2003). Colombia. Política de Defensa y Seguridad Democrática. Carta del Presidente Álvaro Uribe Vélez. Disponible en: https://www.resdal.org/Archivo/col-03-presi.htm.

Urtubia, F y Alvarez, H. (s. f.). *Ley orgánica constitucional de enseñanza. Artículo crítico centrado en la enseñanza básica y media* [Archivo PDF].

https://www.archivochile.com/edu/doc_analit/est_doc_analit00021.pdf

Valencia, L. (2018). *Educación en Derechos Humanos Incorporación del Enfoque en contextos educativos. Posibilidades y Desafíos*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Valencia, L. (2010). *Cartas de Batalla: Una crítica del constitucionalismo colombiano*. Bogotá: Panamericana.

Valencia,L. (2007). Los caminos de la alianza entre los paramilitares y los políticos. En Romero, M. (2007)., *Parapolítica: La ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos* (pp.11-59). Bogotá: Cerec, Corporación Nuevo Arco Iris. Bogotá, Colombia.

Vargas, A. (2011). El gobierno de Juan Manuel Santos y su política de seguridad y defensa. *Revista Ciudad PaZando*, 4 (2), 9-23.

Vega, R. (2015). La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.729-813). Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá: Ediciones desde Abajo. Bogotá, Colombia.

Velásquez, E. (2006). La transición a la democracia en Chile según la derecha. En la revista *Estudios políticos*, núm. 29, julio-diciembre, pp. 188-215. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.

Velásquez, E. (2007). *Historia del paramilitarismo en Colombia*. [Archivo PDF]. https://www.scielo.br/pdf/his/v26n1/a11v26n1.pdf.

Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, (62), pp.245-264 .

Veliz, C. (2020). Reformas de 200. Por qué le llaman la "constitución de Lagos" y que tan distinta de la original de 1980. CNN Chile. https://www.cnnchile.com/plebiscito2020/reformas-2005-por-que-constitucion-lagos_20201015/

Vinyes, R. (2009). *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia.* Barcelona, España, RBA libros.

Vinyes, R. (2009). *La memoria como política pública*. Disponible en: http://elpais.com/diario/2009/01/07/opinion/1231282813_850215.html.

Wills, M. (2015). Los tres nudos de la guerra colombiana. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.813-859). Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá: Ediciones desde Abajo. Bogotá, Colombia.

Wilde, A. (2007). Irrupciones de la memoria: La política represiva en la transición a la democracia en Chile. En Pérotin Dumon. Historizar el pasado vivo en América Latina. Libro electrónico http://www.historizarelpasadovivo.cl/.

Wilde, A. (2013). Un tiempo de memoria: Los derechos humanos en la larga transición chilena. En *Las políticas de la memoria en Chile: desde Pinochet a Bachelet*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.

Zalaquett, J. (2003)." No hay mañana sin ayer". Análisis de la propuesta del Presidente Lagos sobre Derechos Humanos. *Estudios Públicos*, (92), pp, 1-53 .

Zalaquett, J. (2000). La mesa de diálogo sobre derechos humanos y el proceso de transición política en Chile. *Estudios Públicos,* (79), 5-30.

Zalaquett, J. (1999). Balance de la Política de Derechos Humanos en la transición 87 chilena a la Democracia. En FLACSO (Ed.), *Entre la segunda cumbre y la detención de Pinochet, Chile 1998* (pp. 87-99). Santiago de Chile: FLACSO.

Zambrano, P. (2011). *El milagro chileno.* [Archivo PDF]. https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/polemika/article/view/392

Zyl, P. (2011). Promoviendo la justicia transicional en las sociedades post conflicto. En Reátegui. (Ed.), *Justicia Transicional. Manual para América Latina* (pp.47-72). Brasilia: PNUD.

Zubiría, S. (2015). Dimensiones políticas y culturales del conflicto armado. En: Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp.197-249). Bogotá: Ediciones desde Abajo.

ANEXOS

Anexo 1. Gobiernos de la Concertacion chilena 1990-2010

Eduardo Frei Tagle del Partido Demócrata Cristiano, fue elegido para el periodo 1994-2000, logró grandes avances en la democratización de las instituciones públicas, sin embargo, no pudo abolir el nombramiento de senadores designados por los militares; implementó una reforma al proceso penal en 1997, buscando hacer más expedita la justicia estableciendo los juicios públicos y orales ante un tribunal de tres jueces. En lo referente al tema social, uno de los objetivos más ambiciosos fue el de disminuir la pobreza, una de las iniciativas enfocada a este fin es Chile Barrio, enfocada al mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores de los campamentos.

La educación fue otro punto importante de la gestión de Eduardo Frei y se enfocó a la calidad y el acceso, pretendió una educación enfocada a garantizar la igualdad de oportunidades a los niños chilenos, aumentó la jornada escolar, invirtió en el mejoramiento de la infraestructura educativa, aumentó la remuneración salarial de los docentes, así como la capacitación, modificó los programas educativos y posibilitó el acceso a las tecnologías de información.

Frei también, modernizó la infraestructura de obras públicas, se construyeron carreteras, puertos terminales aéreos y obras de regadíos. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile). En 1998 fue detenido Augusto Pinochet en Londres, y Frei solicitó el regreso a Chile para que diera cuenta de los innumerables crímenes de Estado ocurridos durante la dictadura. Convocó a una mesa de diálogo de DDHH, para avanzar en el esclarecimiento del destino final de los detenidos desaparecidos.

Ricardo Lagos Escobar del Partido por la Democracia, fue elegido como presidente durante el periodo 2000-2006, durante este periodo, el país pasaba por una marcada crisis caracterizada por altos niveles de desempleo y pobreza. A dos años del gobierno creó el sistema Chile Solidario para atender los altos índices de pobreza y pobreza extrema, a través del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) que llegó a municipalidades y comunas para hacer frente a este grave problema social.

La renuncia de Pinochet como senador a raíz de la detención en Londres, “abre mayores posibilidades para llevar a cabo acuerdos políticos que redunden en transformaciones de tipo político y terminar con los llamados enclaves autoritarios, que mantenían en la agenda política la idea de una transición sin concluir” (Escobar, S. 2009, p.59).

Efectivamente, Lagos tuvo mayor libertad para implementar reformas de distinto tipo, en 2005 promulgó una serie de cambios encaminados a la elaboración de una nueva constitución más

ajustada a la situación chilena de ese momento. Se acabó con la elección de senadores designados, se redujo el periodo presidencial de 6 a 4 años sin reelección inmediata, aumento de facultades fiscalizadoras de la cámara de diputados, se eliminó la función de las fuerzas armadas de ser garantes de la institucionalidad, se estableció que únicamente el Presidente de la República tiene las facultades de convocar al Consejo de Seguridad Nacional y se eliminó la designación de senadores vitalicios. (Veliz, C. 2020). Y un conjunto de reformas que: "tocaron al Tribunal Constitucional y a diversos órganos superiores del Estado, la mayoría relacionadas a facultades y competencias referidas a un funcionamiento eficiente de lo que se ha denominado sincronía institucional del Estado" (Escobar, S. 2009, p.59).

La inversión social fue otra de las banderas del presidente Lagos, en lo que respecta a lo educativo, en el año 2005 implantó la educación obligatoria de 12 años; estableció un seguro de desempleo en 2002, la reforma a la salud en 2004, reformó el sistema de pensiones y de protección a la infancia en 2006.

En agosto del año 2003 con motivo de la conmemoración de los 30 años del golpe presentó la propuesta en materia de DDHH denominada "No hay mañana sin ayer", que incluye medidas encaminadas a la búsqueda de la verdad e impartir justicia y reparación a las víctimas de tortura durante la dictadura. El resultado de esta propuesta fue la organización de una Comisión para esclarecer las dimensiones de la tortura, el informe emanado de la comisión fue conocido como Informe Valech conocido en 2004 y a partir de este se implementó la compensación a 30.000 víctimas de este crimen.

Ricardo Lagos se vio involucrado en distintos rumores de corrupción y fue motivo de críticas por la forma en que abordó el conflicto social con las comunidades Mapuches, quienes fueron víctima de numerosas violaciones a los derechos y de inculpación de realizar acciones consideradas como terroristas para justificar las acciones del gobierno.

Michelle Bachelet del Partido Socialista Chileno, fue la última presidenta de la Concertación elegida para un primer mandato durante el periodo 2006-2010. Se convirtió en la primera mujer Latinoamericana en ser elegida por voto popular para la presidencia. Su plan de gobierno se enfocó a la transformación social encaminado al desarrollo de un Estado de bienestar. Se comprometió con la paridad de género en el gabinete ampliando la cantidad de mujeres vinculadas al equipo de trabajo.

En cuanto a protección social priorizó a la infancia y sus familias para lo cual creó en el año 2007 el Sistema integral a la Infancia con el objetivo de acompañar proteger y apoyar a la infancia. La bandera de este Sistema de protección es el Programa "Chile crece contigo".

> El propósito de este programa es apoyar el desarrollo en la primera infancia (desde la gestación hasta los 4 años). (...)Algunas medidas son de carácter universal, otras destinadas a los niños y niñas que se atienden en el sistema público de salud, y otras a aquellos niños y niñas que pertenecen a hogares del 40% de menores recursos del país, o que presentan alguna situación de vulnerabilidad especial (Martner, G. 2009, p.177-178).

También fue destacada la Reforma Previsional cuyo objetivo era reestructurar el régimen de pensiones existentes en ese momento. En primer lugar, mediante la creación de un Sistema de Pensiones Solidarias (SPS) y modificando el Sistema de Administradoras de Fondos(AFP) en cuanto a la cotización obligatoria de trabajadores independientes, en lugar del sistema de comisiones. En segundo lugar, el establecimiento del seguro de invalidez y sobrevivencia. En tercer lugar, el Aporte Previsional Solidario (APS), que reemplazará al actual programa de pensión asistencial y gradualmente al programa de pensión mínima garantizada" (Martner, 2010, p.203).

Es importante destacar que en lo que respecta al asunto de la Educación, la presidenta Bachelet enfatizó en la primera infancia, no obstante, con el advenimiento de la "revolución pingüina", se vio obligada a ampliar la agenda de intervención. Las demandas de este movimiento social eran:

> La gratuidad para la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el pase escolar, reformas a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y a la Jornada Escolar Completa (JEC), además de una serie de otras demandas vinculadas a la alimentación en los colegios, temas particulares de cada colegio en los planos de infraestructura, calidad del profesorado (Garretón, et al. 2011, p.125).

Las peticiones de este movimiento estudiantil se ubican tanto en el marco coyuntural como en el estructural, dentro del primero están la PSU gratuita, el pase escolar, los temas particulares de cada colegio y la alimentación escolar. Mientras que la reforma a la LOCE y el mejoramiento de la calidad educativa y las críticas a la municipalización de la educación corresponden a lo estructural e implicaba transformaciones de tipo social y económico. La amplia movilización social llevó a la conformación del Consejo Asesor presidencial para la Calidad de la Educación en donde participarían representantes de los distintos actores y sectores involucrados en el ámbito educativo.

Producto de la negociación y concertación, la LOCE fue derogada y en su lugar se promulgó La ley General de Educación (LGE), la cual implica mayor intervención del Estado en la regulación y

dirección del sistema educativo, así como el aseguramiento de la calidad educativa, lo cual era inexistente en un estado neoliberal.

> Otras situaciones no se modifican en la nueva LGE, como es el sistema de financiamiento vía subvenciones, selección, tratamiento simétrico de la Educación Pública y Particular Subvencionada, y administración municipal de la Educación Pública. Pero se construye una arquitectura estatal hasta ahora inexistente, que introduce mayores niveles de regulación y dirección central en el sistema (en oposición al modelo altamente desregulado y de mercado existente). Junto a lo anterior, se elevan las exigencias para ser sostenedor privado de educación, y se exige "giro único" para las entidades o personas que administran establecimientos educativos. (Águila, E. p.224).

Sin embargo, no se produce una transformación radical en cuanto a la financiación de la educación y su carácter lucrativo, pero si, se evidencian cambios en lo que respecta a la definición de la educación pública, así como a la ampliación del concepto de calidad educativa, el cual va más allá de los resultados en las pruebas estandarizadas. En lo que respecta a la LGE se encuentra que se modifica la estructura curricular, se actualizan los objetivos por niveles y se modifica la estructura organizativa del sistema educativo: 6 años de educación básica y 6 de media. También se hace explícito el reconocimiento de una educación intercultural bilingüe. (Águila, E. 2010).

El artículo 56 de LGE, suscitó inconformidad entre los docentes por abrir la posibilidad a que profesionales sin formación pedagógica ejerzan la docencia en educación media por un periodo de 5 años, al cabo de los cuales deberán acreditar estudios en el campo de la pedagogía, lo anterior ha sido considerado como: una nueva desregulación de la profesión docente. "Se vuelve así a la idea de la pedagogía como un "saber técnico" y no un "saber hacer" pero que implica conocimiento teórico, disciplinario y didáctico" (Águila, E.2010, p.226).

Las reformas sociales realizadas durante el primer gobierno de Michelle Bachelet le acarrearon un alto nivel de aceptación y popularidad por parte de un amplio sector de chilenos, lo cual le abrió la puerta para su segundo mandato entre 2014-2018.

Carlos Huneeus (2008), considera pertinente tener en cuenta cuatro factores para analizar la gestión de Bachelet, que, no obstante, los éxitos logrados, no se puede desconocer lo difícil de la labor realizada. En primer lugar, destaca el hecho de ser mujer en un país de marcados rasgos machistas, a lo cual se añade el interés marcado en el fortalecimiento de los derechos de las mujeres en una sociedad en donde la participación de la mujer en el mercado laboral de alto nivel y en la política era supremamente baja.

En segundo lugar, el programa de gobierno de fuerte componente social encaminado a combatir la desigualdad, fortalecer los derechos de los trabajadores y modificar el sistema pensional, lo cual iba en contra del sistema económico neoliberal, por lo cual fue seriamente cuestionada por la derecha y los gremios empresariales.

En tercer lugar, destaca la corta experiencia en la gestión de gobierno "iniciada recién - en 2000— que hizo difícil la constitución de un equipo de Gobierno eficiente y con una conducción adecuada" (p.73). Uno de los asuntos problemáticos para la derecha también lo debió constituir la participación de mujeres en el gabinete como cumplimiento a la promesa de paridad de género.

En cuarto lugar, el gobierno de Bachelet es el cuarto de la Concertación, cuyos partidos se encuentran en una etapa de cansancio por las múltiples y complejas tareas políticas y económicas, porque han perdido la capacidad de "reclutamiento de afiliados, activistas y nuevos dirigentes" (Huneeus, 2008, p.84), a lo cual se suma la protesta social estudiantil y del sector de Transantiago, lo cual causa desgaste y pérdida de credibilidad.

Algunos de los desafíos que tuvo que enfrentar Bachelet siguiendo a Huneeus (2008), están relacionados la satisfacción de las necesidades ciudadanas relacionadas con la participación, con el mejoramiento de salud, educación, salarios y bienes y servicios de mejor calidad. Frente a estas nuevas demandas surgía un problema expresado en el cansancio y conflicto interno entre los partidos de la concertación llamados a realizar las transformaciones. Faltaba un proyecto político, económico y social dinámico que diera respuesta a la demanda de los ciudadanos. Se hace evidente la apatía frente a la participación en los procesos electorales:

> Un gran porcentaje de jóvenes no se inscribe en los registros electorales y no vota en las elecciones; hay un sistema electoral binominal que distorsiona la competencia y perjudica a los partidos; un Estado que no se ha modernizado, y el buen desempeño económico se encuentra limitado por las enormes desigualdades, por la calidad de la educación y las malas condiciones del trabajo para una mayoría de los asalariados, que tienen, además, bajas remuneraciones y precariedad del empleo. (p.76).

Frente a las dificultades, retos y desafíos del gobierno de Bachelet, se destaca una ventaja en relación con los anteriores gobiernos de concertación, tiene que ver con la salida de Pinochet de la escena política, lo cual otorga mayor libertad y autonomía para plantear políticas encaminadas al esclarecimiento de la verdad sobre los crímenes de Estado, hacer justicia y plantear acciones de

reparación a las víctimas y hacer posible el trabajo de la memoria y el respeto por los derechos humanos, como efectivamente lo hizo[101].

De este modo Michelle Bachelet cerró el ciclo de gobiernos de Concertación política que gobernó durante 20 años, inaugurando un ciclo político que fue determinante en:

> El restablecimiento y la consolidación de las libertades democráticas esenciales, la afirmación de una economía de mercado abierta al mundo y una preocupación por lo social, que estuvo muy ausente durante los 17 años de régimen militar. En ese sentido la Concertación cumplió su cometido. (Ominami, 2010, p.53).

En lo que respecta a la economía, se encuentra que los gobiernos de la concertación mantuvieron la línea de la economía de mercado, fortalecieron el neoliberalismo a través de la implementación de tratados de libre comercio, asignación de concesiones para el desarrollo de la infraestructura de obras públicas. La salud y la educación la mantuvieron como una mercancía, excepto Bachelet que ensanchó la responsabilidad del Estado, los demás gobiernos cumplieron con los lineamientos trazados por Pinochet.

Ominami (2010), considera que los negociadores de la Concertación incurrieron en debilidad porque aceptaron condiciones antidemocráticas.

> La Constitución en cuyo nombre juró el primer presidente electo, mantenía –entre otras cosas– la figura de los senadores designados, la tutela militar a través del Consejo de Seguridad Nacional, el carácter de garantes de la democracia de las Fuerzas Armadas, y el sistema electoral binominal, único en el mundo que, combinado con un mecanismo de altísimo quórum, hacía que la carta fundamental en sus aspectos más fundamentales fuera esencialmente irreformable. (p.22).

Hubo ingenuidad, porque los miembros de la concertación creyeron que el régimen militar permitiría hacer valer el triunfo del plebiscito de 1988 y de esta manera realizar una transición real a la democracia en marzo de 1990.

A pesar de las dificultades, de las deudas pendientes en lo que respecta a la consolidación democrática de Chile es importante reconocer los cambios llevados a cabo durante los cuatro gobiernos de la concertación durante los 20 años de gobierno.

[101] Los avances llevados a cabo por Michelle Bachelet en relación a las políticas de memoria y DDHH, son ampliados en el apartado de Política públicas de la memoria.

> Hubo transformaciones importantes en diferentes áreas de las políticas públicas que nadie puede negar y, lo más importante, tienen sello histórico en muchísimos aspectos, especialmente en el terreno de las libertades individuales, en la proyección de Chile en la arena internacional, en los temas de Verdad, Justicia y Reparación, en la disminución de la pobreza, en la protección social a través la Pensión Básica Solidaria (PBS) y en la educación pre escolar. Sin embargo, también hay graves deudas en materia de desigualdad social y distribución de los ingresos; en la erosión y desprestigio sistemático del sistema político; en el lento avance en los temas culturales y valóricos; en unas relaciones laborales impuestas, cuya matriz rectora sigue siendo la establecida por la dictadura militar. En lo que respecta al cambio de la Constitución, la Concertación fue incapaz de impulsar un proceso constituyente nuevo; en materia tributaria, lo poco que se avanzó permitió apenas rozar las capacidades tributarias del país, especialmente de los grupos de mayores ingresos. (Quiroga, Y y Ensignia, 2010, p.16).

Aunque la Constitución de 1980 y los diversos enclaves autoritarios y leyes de amarre heredadas del régimen militar, es necesario destacar los valiosos esfuerzos encaminados al esclarecimiento de la verdad y la realización de justicia y reparación, expresados en la conformación de las Comisiones Rettig (1990) y Valech (2003), así como los diversos actos conmemorativos y organización de lugares de memoria a lo largo y ancho del país, para no permitir que las atrocidades cometidas en dictadura quedaran enterradas en el olvido.

Para ir cerrando lo relacionado con la etapa de redemocratización, consideramos útil presentar lo que Gazmuri (1997) expresa como los rasgos de los gobiernos de la concertación:

La sujeción de las Fuerzas Armadas al poder civil, lo cual se constituyó en un obstáculo para la implementación de reformas autónomas durante los 8 primeros años de gobierno, en los cuales Pinochet ejerce fuerte influencia en todas las esferas de la sociedad y el gobierno, situación que gira cuando este deja la comandancia del ejército.

La continuidad del modelo económico impuesto por el régimen militar se mantiene hasta el presente y ha demostrado crecimiento económico a costa del desarrollo social. La persistencia de los enclaves autoritarios o restos de la democracia protegida entre los que se destacan: binominalismo, debilidad del congreso frente al presidente, consejo nacional de seguridad y senadores no elegidos sino nombrados.

Persistencia de los temas de violaciones a los DDHH. Los distintos gobiernos se enfrentaron a la responsabilidad de hacer el esclarecimiento de los hechos de violaciones a los DDHH ocurridos

durante la dictadura, para ello se crearon las comisiones: Nacional de verdad y reconciliación (1990-1991), la corporación Nacional de verdad y Reconciliación, la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura 2003-2004.

Los gobiernos de Concertación, debieron enfrentar nuevos desafíos de la sociedad y el Estado. La transformación de la sociedad condujo a nuevas problemáticas que era necesario resolver, algunas de ellas fueron el consumo y tráfico de sustancias ilícitas, la criminalidad, el lavado de activos y la corrupción de funcionarios del gobierno. Entre los desafíos estaba la necesidad de establecer políticas de planificación familiar, la protección a los niños abandonados, el aborto, las diversidades culturales y sexuales.

Anexo 2. Memorias Disidentes

Anexo 2. Memorias disidentes organizaciones de Víctimas en Colombia.

Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos –ASFADDES- Es una organización no gubernamental de DDHH, que surgió en Bogotá en 1982 con el propósito de "emprender la búsqueda de 12 estudiantes de la Universidad Nacional, un obrero y un dirigente campesino desaparecidos forzosamente, al parecer, por unidades del entonces F-2 (organismo de seguridad de la Policía Nacional), en asocio con un narcotraficante" (Sánchez, 2013, p. 70). Es una organización inspirada en el movimiento de las Madres de la Plaza de Mayo de Argentina por el objetivo de su lucha y la composición de sus integrantes que son en su mayoría mujeres víctimas de la desaparición forzada de hijos y familiares.

La desaparición forzada en Colombia se conviertió en una práctica del Estado durante el gobierno del Presidente Julio Cesar Turbay Ayala, con el objetivo de eliminar a los opositores de izquierda. En la década de 1980 el fenómeno toma amplias proporciones, se multiplican las violaciones a los DD. HH expresadas en desapariciones de personas que realizaban algún tipo de oposición al Gobierno, el cual desplegó una política represiva en el marco de la Doctrina de Seguridad Nacional.

Frente a esta situación se empiezan a alzar voces de protesta de los familiares de un amplio número de detenidos desaparecidos, quienes el 4 de febrero de 1983 realizaron la primera movilización social, dando a conocer las fotos y los nombres de sus familiares, exigiendo la aparición de sus familiares con vida y la imposición de castigo para los culpables del delito.

ASFADDES congrega familiares de detenidos-desaparecidos de tres tipos: Desaparición absoluta, es decir que no hay indicios de su paradero, ni de los responsables del acto de detención-desaparición; las personas que desaparecieron y luego fueron encontrados los cuerpos sin vida; desaparecidos que aparecen después de un tiempo de detención y que no quieren hablar porque han sufrido traumas (https://asfaddes.org/historia/).

La asociación desarrolla direcciona su labor hacia: procesos de autoayuda enfocados a la recuperación integral de los familiares de las víctimas, desde una dimensión intersubjetiva; el empoderamiento como sujetos de derecho que posibilite la trascendencia de una dimensión individual a la colectiva y social, donde se establezca la desaparición forzada como expresión de la vulneración de DDHH, en el país; y la consolidación y fortalecimiento de la organización (ASFADDES, 2003).

Esta asociación ha sido muy activa en su trabajo a favor de la memoria y en contra de la impunidad, desde el momento de su conformación hasta el presente. Esa lucha y resistencia durante más de 30 años por lograr la verdad y la justicia, ha sido objeto de señalamientos, hostigamientos, persecuciones y amenazas con el propósito de acallarlos. Sin embargo, fruto del trabajo incansable a través de la movilización logran la aprobación de la ley 589 del año 2000, por la cual "se tipifica el genocidio, la desaparición forzada, el desplazamiento forzado y la tortura; y se dictan otras disposiciones" (Congreso de la República de Colombia, 2000).

Es necesario destacar el permanente trabajo investigativo de esta organización en el campo de los derechos humanos, trabajo que ha realizado en conjunto con el CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular), el colectivo de abogados José Alvear Restrepo, el Comité de Solidaridad con Presos Políticos y la Comisión Colombiana de Juristas, entre otras. Lo cual les ha permitido reunir ingente información sobre la vulneración a los derechos humanos y tener certeza de la participación del Estado en las acciones violentas que han dejado cientos de víctimas producto de la detención arbitraria y la desaparición forzada.

Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado – MOVICE- Nace formalmente el 25 de junio de 2005, en el marco del II Encuentro Nacional de Víctimas de Crímenes de Lesa Humanidad, violaciones graves a los derechos humanos y genocidio. En este movimiento organizativo confluyen más de 200 organizaciones de víctimas de desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales, asesinatos selectivos y desplazados. Es una de las mayores organizaciones de víctimas del país por la cantidad de miembros y por la cobertura territorial (está presente en 15 departamentos) (Movice.org).

Una de las mayores iniciativas de la organización, es el proyecto "Colombia Nunca Más", que inició en 1995, al considerar que la comisión de la verdad no sería capaz de hacer frente y superar la impunidad. Por eso el proyecto tiene como propósito aportar en la lucha contra la impunidad de los crímenes de Lesa Humanidad cometidos en Colombia; mediante la investigación se busca aportar elementos para el análisis y comprensión de las causas económicas y políticas de los crímenes y los contextos específicos de tiempo y lugar y los mecanismos utilizados. Este movimiento ha realizado un gran aporte a la consolidación de la memoria del conflicto armado y ha sido persistente en la lucha por la defensa de los derechos humanos.

Movimiento Hijos e Hijas contra la impunidad. H.I.J.O.S. Es un movimiento de trayectoria en América Latina, nació en Argentina en 1995 y en Colombia en 2006. En palabras de Antequera, J. (2007):

> El movimiento hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad surge a partir de la búsqueda por reivindicar un pasado particular de la historia del país, así como por la exigencia de que las prácticas de aniquilación de las organizaciones de oposición no se repitan y no queden en la impunidad [...] hemos tomado el camino de la lucha contra una injustificable 'razón' de olvido instaurada en nuestra sociedad, como principal opción para la construcción de una democracia radical en Colombia. (p. 27)

Fueron críticos de la ley 975 y en general del proceso de desmovilización paramilitar, al considerar que se hacía rampante la impunidad, por ello, el día del lanzamiento como movimiento de víctimas hicieron un llamado, sobre la necesidad de reconstruir la memoria de las organizaciones que fueron exterminadas por el Estado durante los años 80 y 90 en contubernio con las fuerzas al margen de la ley. Expresaron un profundo rechazo al olvido, por lo cual hacen un llamado a rescatar la memoria de la Unión Patriótica (UP), partido político de izquierda exterminado a finales de los ochenta. El objetivo expreso de la organización es esclarecer la verdad y realizar justicia y reparación para las víctimas del genocidio de los miembros del Partido Político con ideales de izquierda.

Anexo 3.Justicia Transicional, concepto, características y enfoques.

La expresión "justicia transicional" hace referencia a los procesos a través de los cuales se realizan transformaciones radicales de un orden social y político, bien sea por el paso de un régimen dictatorial a uno democrático, bien por la finalización de un conflicto interno armado y la consecución de la paz" (Uprimny, 2006, p. 13).

> La JT es provisional: se utiliza por un periodo específico de tiempo, como una forma de hacer justicia en un país en el que ha existido un conflicto armado interno o un proceso de transición de una dictadura a la democracia. Tiene la misión de juzgar a los victimarios por aquellos delitos que violan masivamente los DD.HH., con el objetivo de hacer justicia y de permitir la reconciliación de la sociedad en general, el fortalecimiento de instituciones democráticas y la gobernabilidad (Chaves, 2019, p. 23)

Según las Naciones Unidas la JT, puede entenderse como la variedad de procesos y mecanismos asociados con los intentos de una sociedad por resolver los problemas derivados de un pasado de abusos a gran escala, a fin de que los responsables rindan cuentas de actos, servir a la justicia y lograr la reconciliación. Es decir, el Estado debe recurrir a reformas institucionales enfocadas a realizar cambios políticos que conlleven a crear un balance entre justicia y paz.

Para la corte Constitucional:

> Es una institución jurídica a través de la cual se pretende integrar diversos esfuerzos que aplican las sociedades para enfrentar las consecuencias de violaciones masivas y abusos generalizados o sistemáticos en materia de derechos humanos sufridos en un conflicto, hacia una etapa constructiva de paz, respeto, reconciliación y consolidación de la democracia, situaciones de excepción frente a lo que resultaría de la aplicación de las instituciones penales corrientes. (Sentencia C-052, 2012, p. 27)

La JT no es símbolo de impunidad, es una forma de contribuir a la tramitación de etapas conflictivas a la democracia, favoreciendo el derecho de las víctimas y evitando la perpetuación de odios entre actores sociales y políticos. Permite indulto para los delitos políticos, pero no para los genocidios y crímenes de guerra, es decir no incluye delitos de lesa humanidad.

El Estado tiene la autoridad suficiente para reducir las condenas, instaurar dispositivos de reparación, estipular penas alternativas y definir forma y centros de reclusión, es decir, toda la infraestructura necesaria para cumplir con los requisitos legales internacionales que se requieren y con los objetivos propios de la JT. (Chaves, 2019, p. 30)

Desde el punto de vista teórico se pueden identificar 4 enfoques de JT.

Anexo 4. Formato pauta 1 entrevista en profundidad.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

"TRAYECTORIAS PROFESIONALES Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PASADOS TRAUMATICOS, DE 4 MAESTROS QUE LIDERAN EXPERIENCIAS DE EDH Y MEMORIA EN CHILE Y COLOMBIA 2005-2015"
Pauta de entrevista en profundidad.

Nombre del entrevistado: _____ Edad: _____ Género _____

Lugar de la entrevista: _____

Fecha y hora: _____

Entrevistador: _____

Grabación de audio por medio de grabadora digital.

Objetivo de la entrevista

Analizar los vínculos y tramas se identifican entre los pasados traumáticos de los países, la consolidación de las trayectorias profesionales y sus prácticas de enseñanza en EDH y memoria, de 4 docentes de Chile y Colombia.

Pauta No. 1 Trayectorias vitales

I. Capitales de orígen

1. ¿Podrías hablar sobre tú núcleo familiar paterno y materno?
2. ¿Cuáles consideras que son los aportes de tus padres, hermanos, abuelos y demás miembros de su familia en tu formación como sujeto?

II.Capitales sociales

3. ¿Podrías hablar sobre las actividades familiares, amigos que frecuentaban, en la infancia y juventud?
4. ¿Podrías comentar un poco sobre tu círculo social, amigos y allegados en las diferentes etapas de tu vida?.

5. ¿Cuáles consideras que han sido las mayores influencias y motivaciones en la consolidación de tu proyecto de vida profesional?

III.Capitales culturales

6. ¿Puedes comentar sobre tu formación y campo de formación académica?
7. ¿Qué actividades culturales te ha ofrecido tu contexto de desarrollo y en cuales participas y haz participado?
8. ¿Puedes comentar sobre tu experiencia como docente tanto en aspectos personales como académicos?
9. ¿Además de tu labor como docente, participas en grupos o redes profesionales y de pasado reciente?
10. ¿Puedes hablar sobre la violencia política por la cual atravesó el país en el periodo de la Dictadura de Pinochet?
11. ¿Qué conoces de las políticas públicas de memoria y cuál es tu opinión sobre ellas?
12. ¿Qué opinión tienes respecto al ordenamiento curricular de historia reciente?

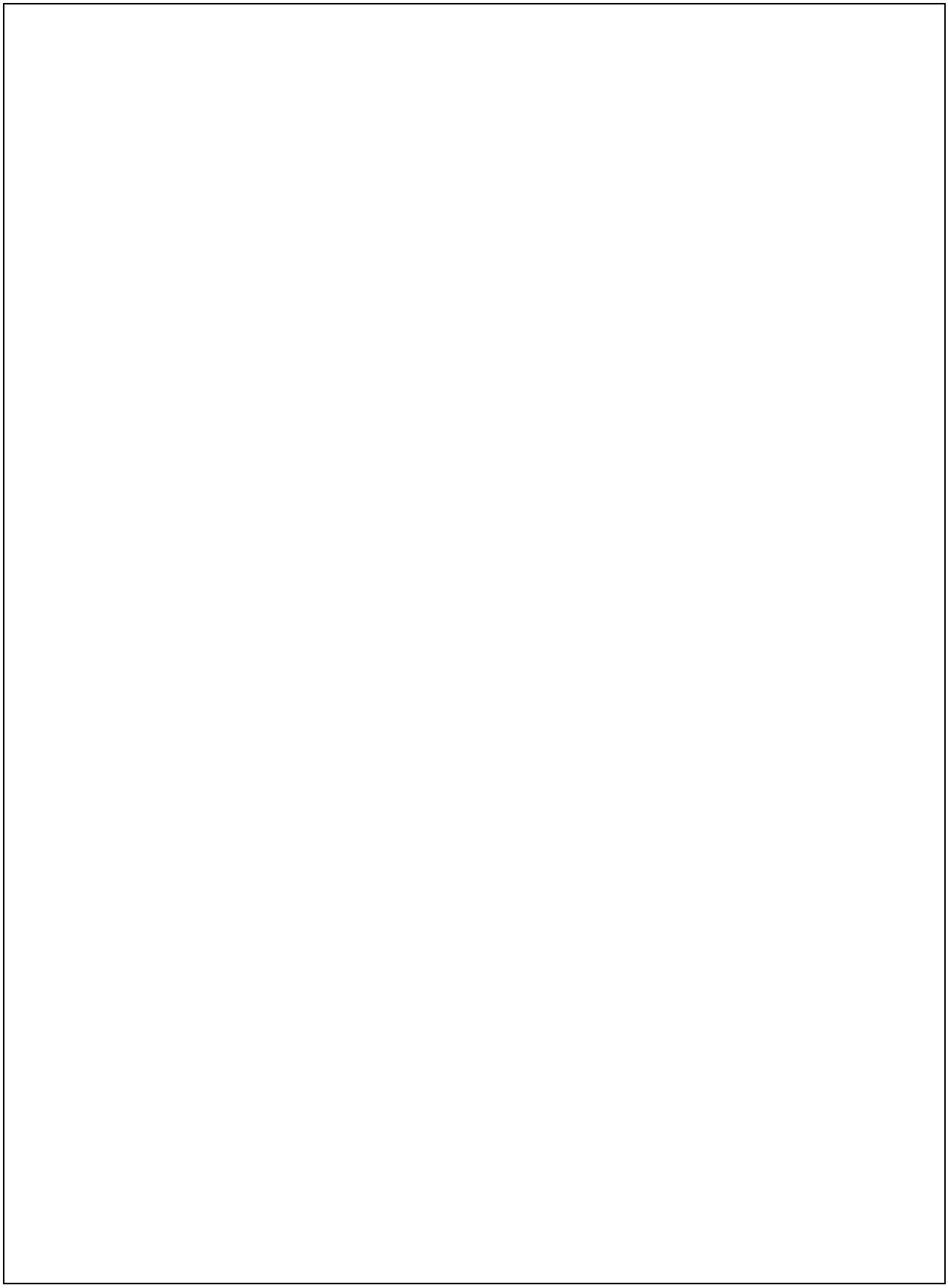
IV. Capital militante.

13. ¿Perteneces o has hecho parte de movimientos sociales, memoriales o de derechos humanos? ¿ Cómo ha sido tu participación en estos movimientos?

V. subjetividad política

14. **¿**Consideras que los acontecimientos del pasado reciente han influido en la configuración de tu subjetividad política?, puedes hablar de tres de estas influencias?
15. ¿Qué opinas a acerca de la situación social y política del país en el pasado reciente?
16. ¿Qué opinas sobre los movimientos sociales del pasado reciente, los temas en discusión, los avances y/o retrocesos?

Gracias



Anexo 5. Formato pauta 2 entrevista en profundidad.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

"TRAYECTORIAS PROFESIONALES Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PASADOS TRAUMATICOS, DE 4 MAESTROS QUE LIDERAN EXPERIENCIAS DE EDH Y MEMORIA EN CHILE Y COLOMBIA 2005-2015"

Pauta de entrevista en profundidad.

Nombre del entrevistado: _____ Edad: _____ Género _____

Lugar de la entrevista: _____

Fecha y hora: _____

Entrevistador: _____

Grabación digital.

Objetivo de la entrevista

1. Analizar que aproximaciones teóricas y valoraciones sobre EDH y el trabajo de memoria se presentan en las orientaciones de la práctica educativa de 4 docentes de educación secundaria en Chile y Colombia.
2. Analizar las articulaciones que se presentan entre la EDH, el trabajo de memoria y la enseñanza del pasado reciente, en las prácticas docentes de 4 maestros de educación secundaria de Chile y Colombia.

Pauta No. 2 Posicionamientos teórico y prácticas de enseñanza

I. EDH. Contrahegemónicos

1. ¿Qué es para ti Educación en/para los derechos humanos?
2. ¿Desde el ámbito teórico, qué autores y planteamientos consideras de relevancia para la EDH?
3. ¿Cuáles consideras que son las dimensiones a tener en cuenta para una EDH que implique el pasado reciente? ¿Y por qué?
4. ¿Cuál es el lugar que le das al uso del testimonio en los procesos de formación en derechos humanos?

5. ¿Cuáles consideras que son las dimensiones que se deben tener en cuenta para la formación ciudadana, en una sociedad que ha atravesado por situaciones de violencia política?
6. ¿Qué clase de ciudadanía requiere tu país para lograr fortalecer la democracia?
7. ¿En los procesos de Educación en derechos humanos, ¿cuál crees que es la importancia que se le debe otorgar al pasado en general y al pasado reciente?
8. ¿Qué importancia le otorgas a la búsqueda de lecciones morales y políticas del pasado, respecto a la vulneración de los DD.HH., en tus procesos de educación en derechos humanos?

II Memoria

9. ¿Teóricamente cuáles son tus referentes para la categoría de memoria? ¿puedes hablar sobre estos?

10. Memoria social y memoria política, dos formas de considerar la memoria. ¿Cuáles son tus conocimientos y posturas respecto de estas dos modalidades de memoria?

11. La categoría deber de la memoria "recordar a las víctimas con el propósito de repensar el presente, teniendo en cuenta el pasado", ha sido bastante difundido en la producción académica de memoria tanto en Europa como en América Latina. ¿Puedes referirte al tema?

12. En las sociedades como la latinoamericana que ha atravesado una historia reciente de fuertes periodos de violencia política, la memoria y las políticas de la memoria han ocupado un lugar destacado. ¿podrías referirte a las tensiones que consideras existen en este asunto?

III. Prácticas de Enseñanza

13. Respecto a la enseñanza de la historia, ¿desde qué corriente historiográfica te posesionas?

14. El Ministerio de Educación establece un currículo a seguir en cada grado. ¿En tu ejercicio docente privilegias algunos contenidos ó abordas la totalidad de lo estipulado? En cualquiera de los dos casos ¿cuáles son las razones de la decisión?

15. Respecto a los contenidos que involucran la violencia política ¿cuáles de ellos consideras relevantes en tu ejercicio docente?

16. ¿Podrías comentar un poco sobre la manera cómo estableces la relación pasado-presente-futuro en la enseñanza de la historia reciente y qué estrategias didácticas implementas? Menciona tres de ellas.

17. ¿Cuáles son las estrategias que usas para el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico (temporalidad, causalidad, empatía, relaciones pasado-presente- futuro)? ¿Y cuáles del pensamiento crítico (cuestionamientos y preguntas, evaluación de información, elaboración de juicios, evaluación de argumentos, implicaciones), en tus estudiantes?

18. Enseñanza de la historia reciente y EDH qué relaciones en términos curriculares y didácticos puedes establecer entre estos dos campos de conocimiento, ¿de qué manera los relacionas en tus prácticas?

19. ¿Traes los pasados familiares al aula? ¿de qué manera los conectas con el desarrollo de las temáticas que plantea el currículo?

20. ¿Cómo llevas al aula las discusiones y avances de la política respecto a la memoria? ¿realizas algún acercamiento a las políticas públicas de memoria? ¿de qué manera?

21. ¿Cuáles consideras que son los elementos a tener en cuenta para formar un nuevo sujeto ciudadano acorde con el pasado reciente?

22. ¿En qué consideras que contribuye el trabajo de la memoria para la comprensión del pasado reciente?

Gracias

ANEXO 6. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

"TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE 4 MAESTROS QUE LIDERAN EXPERIENCIAS DE EDH Y MEMORIA EN CHILE Y COLOMBIA 2005-2015"

FORMATO DE CONSENTIMIENTO.

Mi nombre es **Noemí Pérez Martínez**, soy estudiante del **Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional**, en el momento soy la investigadora principal del proyecto titulado: **Trayectoria profesional y prácticas de enseñanza de 4 maestros que lideran experiencias de EDH y memoria en Chile y Colombia 2005-2015".**

Este es un trabajo de investigación que tiene como propósito general establecer relaciones entre las trayectorias profesionales y sus prácticas de enseñanza de 4 docentes de Chile y Colombia que lideran experiencias de EDH y memoria.

Si usted desea hacer parte voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal y experiencia profesional en el desarrollo de prácticas de docencia. En cada encuentro se le pedirá que usted manifieste sus puntos de vista de manera verbal o escrita.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será permitir la visibilización de experiencias de Educación en Derechos Humanos y memoria, así como las prácticas de enseñanza de la historia reciente llevadas a cabo en escenarios escolares.

Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted, si así lo decide. Usted tendrá una copia de la investigación, la cual será enviada a su correo electrónico.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, mi número de contacto es +57 3133873820 o
+ 56 9 953871445 e-mail a noemip2001@yahoo.com, nperezm959@gmail.com

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente. El investigador me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

Firma de la participante_____ Fecha_____

Firma del Investigador_____ Fecha_____

Anexo 7. Modelo diario de campo

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

"TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE 4 MAESTROS QUE LIDERAN EXPERIENCIAS DE EDH Y MEMORIA EN CHILE Y COLOMBIA 2005-2015"

MODELO DE DIARIO DE CAMPO.

Fecha: _____ Lugar: _____

Actividad: _____

DIARIO DE CAMPO No. _____

DESCRIPCION	COMENTARIO	

Anexo 8. Formato ficha de lectura (rae)

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

"TRAYECTORIAS PROFESIONALES Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PASADOS TRAUMATICOS, DE 4 MAESTROS QUE LIDERAN EXPERIENCIAS DE EDH Y MEMORIA EN CHILE Y COLOMBIA 2005-2015"

FORMATO FICHA DE LECTURA (RAE)

RAE FICHAJE EDH Chile 1			
Título:	**Autor:**	**Fuente:**	**Palabras claves:**
CATEGORIA	**CITA**		***COMENTARIO***

Anexo 9. Matries con criterios para elaborar los instrumentos de recolección de información.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

"TRAYECTORIAS PROFESIONALES Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PASADOS TRAUMATICOS, DE 4 MAESTROS QUE LIDERAN EXPERIENCIAS DE EDH Y MEMORIA EN CHILE Y COLOMBIA 2005-2015"

MATRICES CON CRITERIOS PARA ELABORAR LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION.

Para el componente de trayectorias profesionales se elaborarán dos instrumentos que permitan obtener información sobre la consolidación de su la trayectoria profesional. En uno se agrupan los capitales que hacen posible la consolidación de la subjetividad y la subjetividad política y el otro se relaciona con las categorías de memoria, EDH y ciudadanía, para saber de qué manera se hallan presentan en sus trayectorias.

1. **TRAYECTORIAS VITALES**
   PREGUNTA

   ¿Qué vínculos y tramas se observan entre los pasados traumáticos de los países y la consolidación de las trayectorias profesionales de los 4 docentes educadores en/para los derechos humanos?

   OBJETIVO

   Analizar los vínculos y tramas se observan entre los pasados traumáticos de los países y la consolidación de las trayectorias profesionales de los 4 docentes educadores en/para los derechos humanos

REFERENCIAS TEORICAS: Bourdieu, P. (1992), Bourdieu, P. (1997, Bourdieu, P. (2011), Ruiz & Parada (2012), Poupeau, F (2007), Gutiérrez, A (1994)		
DIMENSIONES	DESCRIPTORES	CATEGORIAS
CAPITALES VITALES	Los características sociales, culturales, simbólicas con los cuales cuentan los agentes por hacer parte de un determinado núcleo familiar.	Capitales de origen Capital social
CAPITALES CULTURALES	Las oportunidades de formación tanto formal como informal de un agente, la posibilidad de asistir a eventos, relación con la lectura, el arte, viajes que amplían su óptica cultural, etc.	Formación académica Asistencia a eventos culturales y artísticos.
CAPITAL POLÍTICO (MILITANTE) SUBJETIVIDAD	La participación en grupos políticos, o de militancia a lo largo de su trayecto vital y profesional.	Participación en movimientos sociales y memoriales, liderazgo político. Narración- posicionamiento

2. PERSPECTIVAS DE EDH, MEMORIA, CIUDADANIA Y POSICIONAMIENTO DE LAS PRACTICAS

PREGUNTA

¿Qué conceptos, significaciones y valoraciones subyacen sobre la memoria, la ciudadanía y EDH en las prácticas docentes de 4 maestros de educación secundaria, en Bogotá Colombia y Santiago de Chile?

OBJETIVO

Indagar sobre los conceptos, significaciones y valoraciones que subyacen sobre la memoria, la ciudadanía y EDH en las prácticas docentes de 4 maestros de educación secundaria, en Bogotá Colombia y Santiago de Chile.

REFERENCIAS TEORICAS: Hartog. (2012), Herrera y Merchán. (2012), Herrera y Pertuz. (2016), Herrera, M. (2009), Herrera, M.et al (2013), Jelín, E. (2003), Jelin & Lorenz, F. (2012), Lifschitz, J.(2012), Ortega,P.et al.(2017, Osorio.(2007), Osorio & Rubio (2006), Osorio & Rubio (2014)., Hernández, E.(2015), Arostegui,J.(2001), Espinel, (2011), Magendzo, A.(2000,2006,2011), Osorio.(2007), Osorio & Rubio.(2014), Rubio, G.(2007,2010), Paul, H.(2016).		
DIMENSIONES	DESCRIPTORES	CATEGORIAS
HISTORIOGRAFIA	Desde que posicionamiento teórico de la historia aborda la enseñanza Contenidos de la historia reciente abordados en relación con la memoria	Corriente historiográfica sobre el pasado reciente Relación Historia – memoria en relación al pasado reciente.
EDH CONTRA HEGEMONICOS	Elementos de la EDH contra hegemónica	Subjetividad política, relación política con el pasado. / relación moral con el pasado
MEMORIA	Disposiciones del docente ante las memorias sociales y políticas y como las vincula a sus prácticas de enseñanza	Memoria social, memoria política
CIUDADANIA	Formas de participación en distintos escenarios, como asume las narrativas memoriales en la concepción de ciudadanía..	Ciudadanía activa Ciudadanía memorial
ESTRATEGIAS DIDACTICAS	Actividades empleadas en la enseñanza, de la historia, la memoria, ciudadanía y Derechos humanos.	Habilidades del pensamiento social, político e histórico. Conceptos de trabajo

3. CONTEXTO POLITICO EDUCATIVO.

PREGUNTA

¿Cuáles son los aportes de las políticas públicas de la memoria y las políticas educativas a la enseñanza del pasado reciente en Colombia y Chile en el periodo 2005-2015?

OBJETIVO

Analizar cuáles son los aportes de las políticas públicas de la memoria y las políticas educativas a la enseñanza del pasado reciente en Colombia y Chile en el periodo de 2005-2015.

PREGUNTA

Qué orientaciones para la enseñanza del pasado reciente se pueden identificar en el análisis de las políticas públicas de memoria y las políticas educativas de Colombia y Chile para el periodo de 2005-20015

Objetivo

Analizar que orientaciones para la enseñanza del pasado reciente se pueden identificar en el análisis de las políticas públicas de la memoria y las políticas educativas de Colombia y Chile para el periodo 2005-2015.

REFERENCIAS TEORICAS: Cath, C, et. Al (2013), ley 795 de 2005, Ley 1448 de 2011, informe Valech, MEN(2006), MEN (2010), Benítez & Henríquez(2015), Arrantia,A.& Osadón L.(2018), OEI (2018), Albornoz.(2011)		
DIMENSIONES	DESCRIPTORES	CATEGORIAS
POLITICAS PUBLICAS DE MEMORIA	Leyes, informes, lugares de memoria	Narrativas oficiales sobre el pasado reciente Conocimiento histórico
POLITICAS EDUCATIVAS	Leyes, planes decenales, informes	Memoria, ciudadanía y EDH en el currículo escolar.