

Red de equipos de Educación en
Derechos Humanos 

Educación en
Derechos Humanos
— EN CHILE —

R E F L E X I O N E S Y E X P E R I E N C I A S

Jorge Benítez González y Juan Henríquez Peñailillo
COMPILADORES

Organiza:

*Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos
REEDH*

Auspicia:



Salesiana

DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Área de Responsabilidad Social Universitaria y Derechos Humanos

Agradecimientos:

La Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos, REEDH, agradece la colaboración de todos y todas quienes han contribuido con sus trabajos en esta publicación. Las investigaciones y experiencias recogidas en ellos son aportes valiosos para la integración de la Educación en Derechos Humanos en todos los niveles y ámbitos de la educación.

Asimismo, se agradece a todos y todas quienes hicieron posible la realización del Seminario “Investigación sobre Educación en Derechos Humanos: una tarea pendiente”, especialmente al Centro Cultural Estación Mapocho, que facilitó el espacio para la realización del mismo, y al INDH, por su colaboración en las labores de coordinación.

Por último, la REEDH reconoce especialmente el trabajo de los representantes de la Universidad Católica Silva Henríquez y de la Universidad Arcis en la coordinación de la presente publicación, que hoy se materializa, en gran parte, gracias a sus esfuerzos.

Enrique Azua, Jefe Unidad de Educación y Promoción. Instituto Nacional de Derechos Humanos

Capítulo I: Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior

- 12** Experiencia de derechos humanos en la formación de profesionales trabajadores sociales.
Victoria Flores, Universidad de Antofagasta.
- 17** Educación en Derechos Humanos en la formación de jueces y juezas.
Carlos Andrade, Universidad de Chile y María de los Angeles Villaseca, Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- 26** Enseñando y aprendiendo a enseñar los DDHH: de principios universales a convicciones y comportamientos.
Sebastián Cox, Universidad de Playa Ancha.
- 32** DDHH y formación ciudadana, dificultades, logros y desafíos en la Educación Universitaria.
Hernán Manquepillán, Universidad Católica Silva Henríquez.

Capítulo II: Reflexiones Acerca de la Educación sobre y para los DDHH

- 41** Una aproximación a los contenidos en Educación en Derechos Humanos en tesis de pregrado en universidades nacionales.
Jorge Benítez y Johan Ponce, Universidad ARCIS.
- 50** Educando en Diversidad.
Carlos Torres, Fundación Iguales.
- 56** Ciudadanía y educación matemática: propuesta desde los Derechos Humanos.
Carlos Silva, Universidad de Playa Ancha.

Capítulo III: Educación en Derechos Humanos y Grupos de Especial Protección

- 62** Educación para nuestros penados. La afectación de los derechos a la educación del privado de libertad del Centro de Cumplimiento Penitenciario de Victoria.
Alejandro Rivas, Gendarmería de Chile.
- 69** Estudiantes sordos... ¿y sus derechos lingüísticos?
María Teresa Hidalgo, Gustavo Vergara y Flor Álvarez, Centros de Estudios y Capacitación para Sordos y Asociación de Intérpretes de Lenguas de Señas, V Región.
- 72** Pertinencia cultural como derecho en los procesos de aprendizaje en artes.
Lisette Schwerter y Álvaro Salinas, Universidad de Chile.

Capítulo IV: Educación en Derechos Humanos y memoria histórica de la dictadura en Chile

- 79** Del diagnóstico a la acción: la experiencia del ciudadano integral en la comuna de Providencia.
Gonzalo Zuñiga, Francisca Zamorano, Javiera Toledo e Ignacia Terra, Proyecto Ciudadano Integral.
- 86** Los aportes del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, a través de su visita guiada, a la construcción de memoria en los y las jóvenes que lo visitan.
Camila Pimentel y Joaquín Pérez, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- 95** La enseñanza del pasado reciente en Chile: un diagnóstico crítico entre memoria e historia para la formación de una ciudadanía memoria.
Graciela Rubio, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- 106** Valoración del aprendizaje de principios éticos universalizables: una modalidad de enseñanza de los Derechos Humanos
Verónica Gómez U. – Académica Facultad Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Correo electrónico vgomezu@uautonoma.cl
Paulina Royo U. – Académica Instituto de Estudios Humanísticos Juan Ignacio Molina, Universidad de Talca. Correo electrónico proyo@utalca.cl (Autoras en orden alfabético)

“Los educadores en derechos humanos sabemos bien que el ejemplo es una fuerza poderosa de transformación.”

Ana María Rodino

Ana María Rodino

Docente

Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Rosario, Argentina. Máster en Lingüística por la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Máster en Educación por la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Doctora en Educación por la Universidad de Harvard, Estados Unidos.

“Una iniciativa para celebrar, disfrutar y replicar”

Este libro que la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos, REEDH, de Chile da a luz y pone electrónicamente a disposición de lectores y lectoras de todo el mundo de habla hispánica merece ser saludado con alegría, utilizado con entusiasmo y, ojalá, imitado con decisión en otros países de América Latina. Las razones, sostengo, son varias y sustantivas. Una, porque demuestra el compromiso efectivo de un buen número de instituciones educativas chilenas en abrirse a trabajar en este campo de los derechos humanos tan vigente, pero tan poco emprendido todavía. Dos, porque refleja que ese compromiso está generando en el país discusiones amplias, cuestionamientos potentes y propuestas transformadoras. Tres, porque hace nutridos aportes conceptuales y aplicados a la educación en derechos (EDH) y, en ese camino, sin duda profundizará otras reflexiones que inspirarán nuevos aportes en la materia.

El evento que dio origen al libro ya preanunciaba sus muchos méritos. El 27 de agosto de 2014 el Instituto Nacional de Derechos Humanos, INDH, y la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos convocaron al Seminario Investigación sobre Educación en Derechos Humanos: una tarea pendiente, que se llevó a cabo en el Centro Cultural Estación Mapocho de Santiago. Desde mi

mirada, la actividad se destaca por la seriedad y reconocimiento público de sus organizadores, por tratarse de una iniciativa conjunta de la institución nacional de derechos humanos y un colectivo organizado de equipos educativos empeñados en crear sinergias entre derechos humanos y educación, y por la propuesta temática desafiante. Una propuesta que puso el foco de atención en la faceta menos desarrollada de la EDH en Latinoamérica –la investigación–, a la cual correctamente definió como un trabajo por hacer y necesitado de esfuerzos deliberados para materializarse.

¿Qué nos ofrece la publicación? Las ponencias del Seminario que recoge, si bien siempre se enmarcan dentro de la preocupación común por educar en derechos, se caracterizan por una gran amplitud y diversidad de temas y objetivos específicos. La preocupación compartida expresa en relación con distintos problemas nacionales de derechos humanos –pasados y presentes–, distintos campos del saber y de la práctica, distintos niveles educativos y distintos destinatarios, por citar solamente las líneas de diversificación más visibles.

Dentro de ese vasto territorio, los autores identifican carencias y demoras en el conocimiento y el ejercicio pleno de derechos. Y ante ellas se posicionan

según consideran son las demandas más urgentes de cada problema: unos privilegian la meta de sensibilizar, otros la de afinar herramientas de análisis y muchos la de compartir experiencias de acción. Así, los textos cubren desde el señalamiento de necesidades sociales no atendidas hasta esfuerzos concretos para avanzar en materia de derechos específicos: iniciativas esbozadas o en construcción tanto como experiencias incipientes, o probadas, o afianzadas y necesitadas de sistematización... Tal pluralidad temática y de perspectiva le otorga al conjunto de los textos una notable riqueza y atractivo, aparte de las abundantes contribuciones académicas.

La evidencia salta a la vista al hacer un recorrido panorámico por los trabajos que componen el volumen¹. En cuanto a los temas analizados, varios artículos se centran, muy comprensiblemente, en la enseñanza del pasado reciente de dictadura y violaciones masivas de derechos, en las tensiones entre la historia y la memoria y en sus distintos abordajes metodológicos, desde talleres participativos hasta la vivencia museística (por ejemplo, *Del diagnóstico a la acción*, *La enseñanza del pasado reciente en Chile* y *Los aportes del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos a través de su visita guiada*). Al mismo tiempo otros textos encaran tópicos de derechos económicos, sociales y culturales

tan diversos como la formación en competencias ciudadanas (Ciudadanía y educación matemática), en sexualidad y género (*Educando en Diversidad*) y el respeto a los derechos culturales de comunidades con fuertes tradiciones locales (*Pertinencia cultural como derecho en los procesos formativos en artes*).

Aunque la mayoría de los trabajos contemplan cuestiones metodológicas, algunos de ellos se centran especialmente en la problemática pedagógica de la EDH (*Optativo Derechos Humanos y Formación Ciudadana*, *dificultades, logros y desafíos* y *Enseñando y aprendiendo a enseñar los derechos humanos*). De manera similar, aunque todos los trabajos surgen de investigar situaciones concretas, la investigación especializada se pone en foco en el artículo *Una aproximación a los contenidos en Educación en Derechos Humanos en tesis de pregrado en universidades nacionales*.

Sumado a los énfasis que acabo de citar y con frecuencia atravesándolos, es notorio el interés por llevar la EDH a determinados colectivos partiendo de reconocer sus características, intereses y necesidades propias. Algunos de ellos se definen por el nivel que cursan dentro del sistema de educación formal, como los estudiantes de liceo (*Del diagnóstico a la acción*) y, predominantemente, los

estudiantes universitarios, lo cual es entendible considerando que un buen número de ponentes se desempeñan en universidades (por ejemplo, *Optativo Derechos Humanos y Formación Ciudadana*, *dificultades, logros y desafíos* y *Enseñando y aprendiendo a enseñar los derechos humanos*). Otros destinatarios de interés se establecen a partir de su ejercicio profesional (*Educación en derechos humanos en la formación de jueces y juezas* y *Experiencia de educación en derechos humanos en la formación de profesionales trabajadores sociales*) o por alguna condición particular de vulnerabilidad (*Educación para nuestros penados* y *Estudiantes sordos...¿y sus derechos lingüísticos?*).

En suma, el libro nos alerta de que respecto a educar en derechos hay mucho por hacer y en muchos espacios, a vez que difunde algo de lo que se viene haciendo en el país. Que no es poco, según me atrevo a sostener a partir de mi conocimiento del Chile presente. Sin embargo, valoro que se enfaticen con saludable insistencia los retos pendientes...

Los problemas y preocupaciones expuestas son similares a las que nos desvelan en otros países de nuestra América Latina, pero a la vez tienen su sello propio. Pues si bien los derechos humanos son únicos y comunes a todos los hombres y mujeres del mundo,

¹ Para facilitar una lectura fluida, cuando a continuación me refiero a trabajos específicos del libro utilizo su título abreviado y en letra itálica.

también es cierto que su realización efectiva como sus violaciones, sus avances como las luchas por su defensa, en última instancia se dan siempre situadas dentro de realidades espaciales y temporales específicas. Como dice con lúcida simplicidad Paulo Freire, en cada “aquí y ahora” concreto.

Los textos reflejan bienes a doble faceta de la educación en derechos: su universalidad a la par de su contextualización en la realidad chilena, con sus particularidades históricas, económico-sociales, políticas y culturales. ¿Y dónde, si no es en la dialéctica entre lo universal y lo local, lo común y lo particular, lo que nos iguala y lo que nos diferencia, que puede surgir un auténtico diálogo entre educadores en derechos de diversos rincones geográficos? Diálogo complejo, sí, pero tanto como productivo. Estoy convencida que solamente cuando podemos abrir este tipo de diálogo creamos las condiciones para un verdadero intercambio, acompañamiento y apoyo mutuo. El libro crea las condiciones para tal diálogo.

Todo educador o educadora, cualquiera sea el nivel, modalidad o institución en que se desempeñe, encontrará en estos trabajos contribuciones valiosas y útiles para su propio desarrollo profesional con perspectiva de derechos –en lo teórico, en lo metodológico y en el diseño y ejecución de experiencias

puntuales. Porque, subrayo, ellos aportan ideas e instrumentos de análisis y de enseñanza, pero sobre todo, aportan propuestas de acción. Todo educador o educadora, sea chileno o de cualquier país hermano en el lenguaje, los disfrutará, reflexionará y aprenderá de ellos. Con esta certeza los invito a leerlo.

No quiero concluir sin añadir que, a mi entender, la publicación del libro tiene un significado y tendrá un impacto mayor que los méritos de los artículos que lo componen. Creo que es un buen ejemplo de un todo que trasciende la suma de sus partes. Porque el innovador Seminario que le dio origen y la participación de las instituciones nacionales que lo convocaron, así como las que le dieron contenido, dice mucho en sí mismo. A mí, que hace más de dos décadas recorro América Latina compartiendo las alegrías y los esfuerzos por hacer realidad la EDH (esfuerzos crecientes pero aun lejos de ser masivos), me transmite varios mensajes esperanzadores.

El libro me dice, por ejemplo, que en la sociedad chilena de hoy la EDH ganó reconocimiento y se va arraigando como un campo importante de trabajo por los derechos humanos –complementario y enriquecedor de la visión jurídica que predominó históricamente. Me dice que la EDH se considera relevante para sostener el desarrollo democrático

y promover la inclusión y equidad social en el país. Me dice que crece la conciencia de la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior, en especial las que forman educadores, en educar en derechos a su estudiantado; que les preocupa la puesta en práctica, conceptual y pedagógica de la EDH en distintos contextos y para diversos destinatarios, y que se vienen concretando acciones en tal sentido. Estos mensajes implícitos que percibo me evocan el refrán cervantino: “Obras son amores...” Traen ráfagas de optimismo y confianza en el futuro de la EDH, no solo en el país sino en Latinoamérica.

Los educadores en derechos humanos sabemos bien que el ejemplo es una fuerza poderosa de transformación. Creo que el ejemplo de este libro y de sus gestores y autores puede irradiarse a los demás países de la región para fortalecer a la EDH como disciplina por derecho propio, como política pública y como práctica de las instituciones y las personas comprometidas con promover los derechos humanos.

Ana María Rodino

Desde Costa Rica, noviembre del 2015

PRESENTACIÓN

Jorge Benítez González

Coordinador Escuela Historia
y Cs. Sociales UARCIS

Juan Henríquez Peñailillo

Director Vinculación con el
Medio UCSH

El presente libro reúne las ponencias -previamente seleccionadas- que fueron presentadas en el seminario “Investigación y Educación en Derechos Humanos”, efectuado el 24 de agosto del año 2014 en el Centro Cultural Mapocho de Santiago.

El evento, fue organizado por la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos y el Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Reviste importancia esta instancia colectiva de participación por ser el primer encuentro público de los integrantes de la REEDH con la intención de reflexionar sobre la educación en derechos humanos en Chile, sus desarrollos, falencias y desafíos.

Asimismo, es destacar que el evento tuvo en su desarrollo una particularidad relevante –particularidad reflejada en este libro- y es el hecho de lo que podríamos llamar una cierta descentralización del conocimiento y la experiencia. La presencia, la procedencia y los recorridos de los trabajos aquí presentados son representativos de distintos puntos geográficos del país y no sólo de la capital de la nación. A lo que debemos agregar, la significativa variedad de pertenencias institucionales de los equipos de educación en derechos humanos presentes en el seminario: universidades, fundaciones, ONG, organismos del Estado, museos y sitios de memoria. Los cuatro capítulos en que ha sido organizado este texto da cuenta de la variedad de temáticas abordadas que comprende, en primer lugar, las inquietudes y ausencias de la educación misma sobre derechos humanos, luego, los desempeños y recorridos de los humanos en los centros de educación superior, enseguida, los siempre sinuosos caminos de la memoria histórica entrelazada, casi necesariamente, con los derechos humanos, para concluir con una problemática de significativa actualidad como es los denominados grupos de especial protección.

Es nuestra intención que la pluralidad de voces que recoge esta publicación se constituya en una contribución a los propósitos que se ha fijado la REEDH en la perspectiva de “potenciar la Educación en Derechos Humanos en el país, a través del intercambio de información, experiencias y reflexiones entre sus integrantes”, según lo expresado en su documento fundacional. Este libro camina o intenta caminar en esa dirección.

CAPÍTULO I

“Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior”

Experiencia de Educación en Derechos Humanos en la Formación de Profesionales Trabajadores Sociales:

Victoria Flores, Universidad de Antofagasta

Resumen

La experiencia pedagógica de educación en derechos humanos presentada se desarrolla en el marco de la asignatura incorporada en la malla curricular de la Carrera de Trabajo Social con licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad de Antofagasta, dictada en el segundo semestre del año 2012 y 2013 entre los meses de septiembre y diciembre, denominada “Derechos Humanos y Trabajo Social” a los estudiantes del segundo año de la carrera.

“La Universidad de Antofagasta es una institución estatal, laica y pluralista, dedicada a la formación de profesionales que posean un profundo sentido de responsabilidad con su entorno y una sólida formación en valores”. En la universidad el conocimiento es puesto en función de las necesidades sociales; se asume que el conocimiento genera poder y es función de la universidad democratizarlo del ejercicio de los derechos ciudadanos ¹

Entre los objetivos propuestos como asignatura se destacan el entregar al estudiante los conocimientos en los derechos fundamentales de la persona humana, visualizando los principios del trabajo social como son la dignidad de la persona y la justicia social, que el estudiante logre conocer y comprender la evolución; el desarrollo y los distintos instrumentos jurídicos existentes sobre derechos humanos, como asimismo logre conocer y vincularse con los profesionales y distintos actores sociales de la comunidad en el ámbito del trabajo social, facilitando un contacto directo de debate y participación en el ejercicio de los derechos humanos.

De tal forma se logra que los estudiantes sean protagonistas de distintas estrategias pedagógicas participativas, entre ellas: Visita a un sitio de memoria “Museo de la memoria y derechos humanos”, Sitio de detención ex-Campo de Prisioneros Chacabuco, Conversatorio con Dirigentes Vecinales en torno a la participación ciudadana y los derechos humanos, Participación en asamblea general del Consejo Comunal de Infancia formado por niños, niñas y adolescentes de distintos establecimientos educacionales de la comuna, Visita presencial de audiencias en Juzgado de Garantía, desarrollo de un trabajo de investigación en terreno a un conjunto de instituciones sobre el quehacer profesional del trabajador social en relación a derechos humanos, por ejemplo: educación, salud, infancia y adolescencia, unidades penitenciarias, empresas, Desarrollo de talleres

¹ Proyecto educativo institucional Universidad de Antofagasta

socioeducativos a grupos de la comunidad Técnica de Aprendizaje+Servicio². Como resultado se logra un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje ya que se obtiene la vinculación teórico-práctica, lo cual propicia el debate y análisis reflexivo-crítico de los estudiantes, futuros profesionales, asimismo se logra la vinculación y extensión universitaria con la comunidad, contribuyendo de este modo con los objetivos del plan de desarrollo estratégico de esta casa de estudios superiores.

Desarrollo del Texto

La estrategia pedagógica presentada en el marco de la asignatura “Derechos Humanos y Trabajo Social” de la carrera de educación superior que forma profesionales Trabajadores Sociales, con licenciatura en Trabajo Social, tiene como propósito el que los propios estudiantes sean los protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje, que les permita desarrollar una actitud y pensamiento crítico y reflexivo de los conocimientos y experiencias desarrolladas. Asimismo les permita vincularse con los principales actores sociales en el ejercicio de los derechos humanos.

La asignatura se desarrolla en 3 Unidades de aprendizajes que consideran por una parte, lecturas y análisis de contenidos como: conceptos, perspectivas teóricas de los derechos humanos, evolución de acuerdo a las épocas históricas, instrumentos jurídicos internacionales en derechos humanos; declaraciones, pactos, convenciones y, en el ámbito nacional; la Constitución política de la República de Chile, que establece derechos y deberes constitucionales de los ciudadanos, y por otra parte la vinculación de estos conocimientos con el ejercicio práctico en talleres de resolución de casos, análisis y debates respecto de documentales y películas, trabajos de investigación en terreno en los distintos campos de actuación profesional del Trabajo Social y su vinculación a los derechos humanos, como también la vinculación con distintos actores sociales en la perspectiva de derechos.

Se inicia la asignatura con una Visita guiada a un Sitio de Memoria, el Museo de la Memoria y Derechos Humanos en una muestra itinerante en la ciudad de Antofagasta, el primer año 2012, y el año 2013 al sitio de detención de prisioneros durante la dictadura, Chacabuco, ubicado a 80 kilómetros de la comuna de Antofagasta, Sierra Gorda, hecho que genera una experiencia significativa para los estudiantes que, más allá del aula, logran conectarse con el dolor y sufrimiento de las víctimas de violaciones a los derechos humanos y conocer a través de la exposición de relatos, videos y escritos, los hechos acontecidos durante la dictadura militar en Chile (1973-1990), lo que ellos mismos relatan a través de un taller expositivo, generándose un espacio de debate reflexivo, lo que permite y facilita introducir la asignatura. Se complementa este taller con muestra fotográfica y de video del desarrollo del IV Coloquio de Educación en Derechos Humanos realizado en septiembre del 2012 en la ciudad de Santiago y V Coloquio realizado en Goiania Brasil 2013, en el que participó la docente.

Posteriormente se invita a una clase presencial a los profesionales Asistentes Sociales de la Oficina de Infancia, quienes son exalumnos de la carrera, quienes a través de una charla entregan a los estudiantes los lineamientos del Programa dependiente de la Ilustre Municipalidad de Antofagasta, instancia encargada de promover y proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes de la comuna, a través de un trabajo coordinado con las instituciones y la comunidad.

²Barkley Elizabeth F. 2007

La Oficina de Infancia incentiva la participación de los niños y niñas en los temas que les son de su interés, a través del Consejo Comunal de Infancia, en el cual están representados estudiantes de los establecimientos educacionales básicos y secundarios, quienes con la colaboración de las distintas autoridades tienen como objetivos generar una Política Comunal de Infancia que permita reconocer a todo niño y niña como sujeto de derecho. Además brinda en forma gratuita atención psicológica, social y/o legal a los niños y niñas cuando sus derechos han sido vulnerados. La operatividad del consejo de infancia se da a través de Asambleas, Mesas de representantes y Plenos durante el año.

El objetivo de esta visita fue preparar a los estudiantes en su participación posterior en la Asamblea General que se desarrolló en el mes de noviembre 2013, donde establecieron contacto directo con los consejeros presenciando la cuenta anual del trabajo realizado por dicho consejo de infancia en los ejes de Urbanismo, Identidad, Arte y Cultura, Ecología y Medio ambiente, Educación, deporte y recreación. Lo anterior se vinculó en el aspecto teórico con la Convención sobre los derechos de los niños. De este modo se vinculan los estudiantes con niños, niñas y adolescentes, integrantes y representantes del Consejo Comunal de Infancia, conociendo sus planes y programas en beneficio de la comunidad y cómo este grupo etario logra el ejercicio de sus derechos.

Posteriormente se desarrolla un acercamiento con dirigentes de organizaciones comunitarias, específicamente con los representantes de la Unión Comunal de Juntas de Vecinos de la comuna de Antofagasta, donde se logra entablar un Conversatorio o diálogo participativo en el cual se transmiten experiencias mutuas entre dirigentes y estudiantes.

La Unión Comunal de Juntas de Vecinos es una organización comunitaria sin fines de lucro que agrupa a las distintas juntas de vecinos asociadas de la comuna de Antofagasta, bajo el alero de la ley 19.418 de juntas de vecinos y demás organizaciones comunitarias; su misión es contribuir activamente al desarrollo de la comuna con propuestas viables desarrolladas en conjunto con la comunidad, gobierno regional, municipio y entidades privadas, tomando sus prioridades sin distinción de credos religiosos y políticos.

Se logra concretar de esta forma el vínculo con actores sociales relevantes en la comunidad en materia de participación ciudadana, analizando y debatiendo los estudiantes y dirigentes el ejercicio de los derechos ciudadanos establecidos en la Constitución Política, enlazando los instrumentos jurídicos y el rol que les compete a los estudiantes como ciudadanos con derechos y deberes.

Participan también los estudiantes en el marco de la asignatura de Audiencias en el Juzgado de Garantía, lo que les permite conocer el ejercicio de los derechos en el marco de la reforma procesal penal de nuestro país.

Presencian distintas audiencias de control de detención según lo establece la reforma procesal penal vigente en Chile, en las cuales participan los imputados, fiscales, defensores, testigos y juez de garantía, quien al final de las audiencias observadas desarrolla un diálogo con los estudiantes.

De esta forma se logra desarrollar la vinculación con el ámbito judicial y los estudiantes generan la relación entre los derechos de víctimas e imputados vinculados a los derechos humanos y garantías establecidas en la constitución política.

Finalmente los estudiantes desarrollan el año 2012, un trabajo de investigación en terreno sobre la aplicación de los derechos humanos en los distintos ámbitos del desarrollo de la profesión, relacionando los conocimientos teóricos que les permitan tener una visión de la forma y procedimientos de implementación de los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales sobre derechos humanos y sus avances experimentados en las distintas áreas, como por ejemplo, salud, educación, trabajo, propiciando el análisis crítico y reflexivo que contribuya a su formación desde la perspectiva disciplinar y profesional.

En esta etapa los estudiantes eligen instituciones como:

Gendarmería de Chile, recintos de personas privadas de libertad, Salud, Hospital Regional de Antofagasta, PRAIS, Programa de reparación y atención integral en salud a víctimas de las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura militar, SENAMA, Servicio Nacional de Adultos Mayores, Empresa y derechos humanos, Servicios públicos y políticas sociales, Educación, Programas sociales.

En las distintas instituciones investigadas los estudiantes desarrollan análisis comparativo respecto del ejercicio de los derechos ciudadanos garantizados por medio de una Carta de Derechos, que son documentos a través de los cuales los servicios e instituciones públicas declaran e informan a los ciudadanos sobre las funciones encomendadas y los compromisos de calidad en su prestación como también los derechos y deberes como usuarios de éstos; con la información entregada por los profesionales del área social, específicamente Asistentes Sociales, quienes mayoritariamente están desempeñándose en las distintas áreas de las instituciones señaladas.

En el año 2013 desarrollan talleres socioeducativos con grupos de la comunidad y del ámbito educación (escuela y jardín infantil), donde aplican técnica Aprendizaje+Servicio), lo que les genera una gran sensibilidad social en su formación profesional relevando el respeto por los derechos humanos.

Materiales y Métodos

La metodología incorporada en el programa de la asignatura se basa en distintas estrategias de aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, lecturas y análisis grupales, salidas a terreno, visitas a sitio de memoria, conversatorios con actores sociales de relevancia en la comunidad; entre ellos: dirigentes vecinales y consejo comunal de infancia, visita a tribunal de garantía, visitas de profesionales expertos en temáticas de derechos humanos, talleres de debates en clases sobre documentales y películas, trabajos de investigación en terreno con presentaciones escritas y audiovisuales, aprendizaje+servicio Para efectos de sistematizar la experiencia a futuro se utiliza el registro de videograbación, fotográfico, y de material bibliográfico recopilado.

Resultados

Luego de finalizada la asignatura se logra la evaluación de los estudiantes que participaron de ésta, con un alto nivel de aprobación, lo que se percibe en la participación de ellos en cada una de las actividades desarrolladas, como asimismo el nivel de conocimientos y aprendizaje adquirido en derechos humanos, junto con el significado que a partir de la experiencia y ejercicio pedagógico participativo les permite que sean los propios estudiantes quienes construyan su aprendizaje, siendo partícipes activos de sus procesos formativos.

Conclusiones

En el desarrollo de la asignatura denominada Derechos Humanos y Trabajo Social durante el segundo semestre académico del año 2012 y 2013, dirigida a estudiantes de la carrera Trabajo Social - Licenciatura en Trabajo Social, se implementa una metodología pedagógica de educación en derechos humanos bajo la perspectiva de enseñanza aprendizaje centrada en el estudiante, para desarrollar un aprendizaje significativo en una concepción de un enfoque profundo del aprendizaje (Biggs 1987), según el cual el estudiante siente la necesidad de saber, procura centrarse en el significado subyacente, como las ideas principales, también involucran sentimientos y finalmente lo que se pretende es que el ejercicio de enseñanza – aprendizaje contribuya a desarrollarse en un ambiente y clima de motivación y creatividad que favorezca “el placer de aprender” ,acorde a lo que plantea el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antofagasta:

“El enfoque educativo centrado en el aprendizaje considera al estudiante como actor principal de su formación, se centra la atención en cómo se organizan los aprendizajes en el estudiante y en lograr la evidencia de éstos por medio de las acciones que realiza. En esta idea, el logro de aprendizajes significativos requiere de acciones pedagógicas diversas y dinámicas, que respondan a una formación integral insertas en un proceso de planificación–evaluación-retroalimentación”.

Y con el objetivo de propiciar el conocimiento de los derechos humanos a través del vínculo con los actores sociales en sus distintas instancias, como por ejemplo participación ciudadana y ejercicio de los derechos humanos de dirigentes vecinales, niños, niñas y adolescentes, profesionales en distintos ámbitos de la profesión de trabajo social, conocimiento y experiencias significativas a través de visita a sitio de memoria, juzgado de garantía y desarrollo de trabajos de enlace teórico-práctico que dan cuenta del aprendizaje logrado. Esta significativa experiencia vivenciada por los estudiantes lo es también para la docente que dicta la asignatura, ya que se emplearon estrategias innovadoras extra aula que permitieron generar mayor comprensión y sensibilización con el ejercicio y defensa de los derechos humanos y que relevan el rol profesional del trabajador social en el ámbito de la educación no formal, fortaleciendo y promoviendo asimismo el ejercicio de los derechos humanos en las distintas instancias del quehacer profesional, contribuyendo de este modo a la formación de los futuros profesionales del trabajo social para que sean ellos quienes con sus conocimientos generados aporten a una ciudadanía más consciente y defensora de los derechos humanos y a una sociedad donde prevalezcan el respeto a la dignidad humana y la justicia social.

Educación en Derechos Humanos en la formación de jueces y juezas. Una mirada proyectiva hacia los contenidos a incorporarse en su formación

Carlos Andrade, Universidad de Chile y María de los Angeles Villaseca, Instituto Nacional de Derechos Humanos

Introducción: La relevancia de la formación de jueces y juezas en contenidos de Derechos Humanos¹

Los operadores de justicia juegan un rol preponderante en el sistema de protección de derechos humanos, dado que su propia labor es una expresión directa de garantías a derechos como la igualdad ante la ley, el acceso a la justicia y el debido proceso. Adicionalmente, en el poder judicial y sus agentes recae la responsabilidad de restituir derechos, establecer la reparación a las víctimas de vulneraciones y perseguir delitos y crímenes como forma de proteger a la población y garantizar la no reiteración de la vulneración de derechos.

Bajo este marco, la formación en derechos humanos que tengan los operadores de justicia, particularmente jueces y juezas, es fundamental para garantizar el Estado de derecho y su adecuada protección, así como para fortalecer la democracia. Dada esta relación, la Relatoría Especial sobre la independencia de los magistrados y abogados ha apelado constantemente a la necesidad de educación permanente de todos los agentes que participan de los procesos de administración de justicia, y particularmente de quienes dirigen tribunales y establecen las sentencias (Gabriela Knaul, 2010, 2010a, 2012)².

Adicionalmente, los Comités de seguimiento a la implementación de tratados así como de otros mecanismos de promoción y protección de derechos humanos han señalado, a través de sus observaciones generales o en las recomendaciones de respuesta a los informes presentados por el Estado de Chile, la necesidad de reforzar o generar mayores espacios de formación de los operadores de justicia, en relación con el conocimiento de los instrumentos de derechos humanos en general y las obligaciones del Estado en estas materias, así como respecto a temáticas específicas como delitos de lesa humanidad (desaparición forzada y tortura), niñez y derechos, o violencia contra la mujer.

¹Este artículo expone los resultados del estudio *Contenidos mínimos de derechos humanos, a incorporar en la formación del escalafón primario del poder judicial, desarrollado por encargo del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile, en el año 2012.*

²Gabriela Carina Knaul de Albuquerque e Silva (2010). *Informe de la Relatora Especial sobre la independencia de los magistrados y abogados. Publicado el 9 de abril de 2010, A/HRC/14/26. (2010a). Informe provisional de la Relatora Especial sobre la independencia de los magistrados y abogados. Publicado el 10 de agosto de 2010, A/HRC/20/20A/65/274.*

(2012). *Advance report on the global thematic study on human rights education and training of legal professionals. Publicado el 20 de junio de 2012.*

Con todo, muchas de las indicaciones y recomendaciones de los organismos internacionales tienen un grado de generalidad que no permiten una adecuada evaluación de la suficiencia de su implementación y de los esfuerzos que el Estado ha hecho respecto a la formación y capacitación de sus agentes. Por ello es relevante levantar consensos para establecer estándares a los que dar seguimiento y recomendaciones para el mejor cumplimiento de las obligaciones del Estado chileno, en el espíritu de lo señalado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, 2012 (art. 7.4):

“Los Estados y, según corresponda, las autoridades gubernamentales competentes deben garantizar la formación adecuada en derechos humanos y, si procede, en derecho internacional humanitario y derecho penal internacional, de los funcionarios y empleados públicos, los jueces, los agentes del orden y el personal militar, así como promover la formación adecuada en derechos humanos de maestros, instructores y otros educadores y personal privado que desempeñen funciones a cuenta del Estado”.

Los elementos expuestos configuran el contexto en el que se sitúa el presente trabajo, buscando responder a cuáles son los contenidos mínimos en derechos humanos que debiese contemplar el proceso de formación general de los jueces y las juezas de Chile y, en segundo lugar, a cuál es la importancia que cada uno de estos contenidos supone para el proceso formativo de jueces y juezas.

Para dar respuesta a estas interrogantes, metodológicamente el trabajo ha integrado herramientas cualitativas y cuantitativas, combinando el análisis de contenido cualitativo y la codificación abierta de la teoría fundamentada, con la metodología Delfos de consulta a expertos (De las Nieves, 2003:127)³. En este contexto, las personas consultadas para identificar temas y campos de interés de formación fueron: académicos universitarios, miembros del poder judicial y representantes gremiales de la administración de justicia

Con esta metodología y en base a cuatro (4) rondas sucesivas de consulta, se identificaron 52 contenidos de derechos humanos a incorporar en el proceso formativo general de jueces y juezas, y fijar como prioritarios 13 de ellos.

El relevamiento de estos contenidos no buscó analizar distancias o cercanías respecto a los tópicos que incluía la formación general obligatoria de los jueces y las juezas al momento de la realización del estudio, sino que más bien buscó identificar y consensuar aquellos contenidos relevantes que debiesen, en un escenario proyectivo, formar parte de dicho proceso de formación general, independientemente de encontrarse directa o indirectamente ya abordados en el trabajo de la Academia Judicial.

Así, los resultados del trabajo han permitido identificar los contenidos que debiesen formar parte del proceso de formación, desde la visión de un conjunto de 22 expertos y expertas que respondieron a la invitación realizada por el INDH a participar del estudio, invitación que se extendió inicialmente a 74 personas, tanto de la Región Metropolitana como de otras regiones. Cabe relevar que la consulta se efectuó en el segundo semestre del año 2012, aspecto de contextualización a considerar, particularmente por su incidencia en los temas emergentes relevados y priorizados.

³De las Nieves, Gabriel (2003). *“Técnicas participativas para la planeación. Procesos breves de intervención”.*

Tomando los antecedentes expuestos como referencia, el presente trabajo se estructura en las siguientes secciones: una primera conformada por esta introducción; una segunda en la que se exponen los contenidos en derechos humanos identificados, con énfasis en aquellos que presentan mayores prioridades para la formación general de jueces y juezas y, finalmente, una tercera sección en la que se presentan algunas reflexiones en torno a aproximación de escenarios de corto, mediano y largo plazo en la formación en derechos humanos de jueces y juezas, a la luz de la identificación y priorización de contenidos llevada a cabo.

2. Contenidos Mínimos en Derechos Humanos que debiese contemplar el proceso de formación general de jueces y juezas

En una primera ronda de indagación, se solicitó a los informantes indicar contenidos relevantes en la formación de jueces en torno a cuatro dimensiones: **a) proceso judicial, b) grupos históricamente discriminados; c) delitos de lesa humanidad y d) derechos sociales y demandas emergentes**. Asimismo, se les consultó sobre el porcentaje de tiempo lectivo que debiese destinarse a contenidos específicos de derechos humanos en la formación general de los jueces y las juezas.

Como resultado de esta primera ronda de consulta, los expertos y expertas consultadas identificaron 52 contenidos como relevantes para la formación general. Asimismo, se determinó que aproximadamente un tercio (33%) del proceso de formación general, debiese dedicarse a abordar temáticas de derechos humanos. Este porcentaje luego se utilizó como parámetro para orientar la priorización de los contenidos relevados.

Cabe señalar que las respuestas entregadas por el conjunto de informantes respecto a los mencionados contenidos, hizo necesario observar los alcances de las dimensiones iniciales, lo que derivó en la generación de cinco nuevas. Esta nueva categorización así como la conceptualización de cada contenido, que intentaba incorporar los aportes de todas las personas consultadas, fueron sometidas a una fase de validación de la que surgieron algunas precisiones que fueron incorporadas antes de iniciar la fase de priorización.

En torno al proceso descrito, se debe relevar que las nuevas dimensiones generadas refieren a temas de carácter general e introductorio del marco de derechos humanos, como son sus principios, sus instrumentos y el sistema de protección internacional de los derechos humanos, requerimientos que ponen de manifiesto la necesidad de iniciar un proceso formativo desde los aspectos más elementales, lo que es del todo razonable, si se considera la baja inclusión de temáticas de derechos humanos que tienen las carreras de Derecho de las Universidades Chilenas (Nash, 2011)⁴. Las demás dimensiones refieren a profundizar sobre el principio de igualdad y no discriminación, así como sobre el propio rol del juez (Véase Anexo N° 1 sobre dimensiones y contenidos).

⁴Nash, C. (2011) *Diagnóstico sobre la incorporación de los derechos humanos en las carreras de Derecho en Chile*. En: INDH, Seminario Universidad y Derechos Humanos. Santiago: INDH. Pp. 61 a 72.

3 Observando la importancia de los contenidos, en términos de priorización.

Para establecer la priorización de los contenidos, se efectuaron consultas en rondas reiteradas a los y las informantes sobre la relevancia de cada tópico, en atención al tiempo a dedicar a este proceso de formación, determinado en la ronda anterior. Así, en las indagaciones de priorización se solicitó una valoración individual de cada contenido, en base a la siguiente escala: “indispensable”, “sumamente importante”, “medianamente importante”, “poco importante” e “irrelevante”. Luego, se les solicitó revalidar sus opiniones, teniendo a la vista el resultado grupal, de manera de reafirmar o modificar las apreciaciones de importancia dadas a cada tópico.

En el proceso de priorización, la mayoría de los contenidos mantuvo altas valoraciones de importancia: de los 52 contenidos inicialmente relevados como necesarios en la formación general de jueces y juezas, solo 8 fueron considerados en categorías de mediana importancia, poco importantes o irrelevantes. Estos contenidos referían a: i) Evolución histórica del reconocimiento de los derechos humanos; ii) Institucionalidad y organismos internacionales y nacionales; iii) Minorías religiosas; iv) Combate al terrorismo; v) Abuso de poder y ombudsperson; vi) Derecho al desarrollo; vii) Defensores de derechos Humanos, y viii) Ciencia y Tecnología.

En este escenario, se tomó como opción de análisis, recuperar los contenidos valorados como sumamente importantes o indispensables que concitaran el más alto consenso, es decir, aquellos contenidos que fueron valorados en dichas categorías por el 90% o más de las personas encuestadas. Así se obtuvo un núcleo central de prioridad centrado en 13 contenidos.

Adicionalmente, se analizaron los contenidos cuyas valoraciones de mayoría simple correspondiera a la categoría de indispensable. Por este método, se identificaron 26 contenidos, de los cuales 16 son contenidos diferentes a la priorización anteriormente realizada. Los tópicos identificados por ambos sistemas de priorización, se presentan en el cuadro N° 1.

DIMENSIÓN	CUADRO N° 1. CONTENIDOS PRIORIZADOS	
	90% de los informantes valora como indispensables o sumamente importantes	Reconocidos en mayoría simple como indispensables
Principios generales del DIDH para el razonamiento jurídico en DDHH	Recepción e integración del DIDH en el derecho interno	
	Labor jurisdiccional	
	Características básicas de derechos humanos	
	Normas y reglas comunes de interpretación	
		Obligaciones del Estado y Responsabilidad Internacional (53,8%)
	Transversalización de los DDHH en las ramas del Derecho (46,1%)	
Instrumentos de DIDH	Contenidos e interpretación (76,9%)	
Sistema de Protección de Derechos Humanos	Mecanismos de protección internacional y nacional (38,4%)	
	Efectividad del Derecho (53,8%)	
Debido Proceso	Estándares de debido proceso y jurisprudencia internacional	
	Derecho a la Defensa	
		Derecho de las víctimas (53,8%) Régimen del error judicial y su reparación (38,4%)
Igualdad y No discriminación	Principios y fundamentos de la no discriminación	
	Legislación Nacional a la luz del Derecho Internacional de Derechos Humanos	
		Mecanismos antidiscriminatorios y de protección especial (61,5%)
Normas Internacionales de derechos y protección especial a población históricamente discriminada	Niños, niñas y adolescentes	
		Mujeres (41,7%)
		Personas con Discapacidad (38,5%)
Discusión sobre temas emergentes y jurisprudencia asociada	Manifestación, opinión, protesta y reunión	
		Derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales (53,8%)
Crímenes de Lesa Humanidad	Principios generales	
		Tipificación de delitos (53,8%)
		Instrumentos de derecho internacional (53,8%)
		Responsabilidades y obligaciones de los Estados (61,5%) Derecho Humanitario (41,7%)
Rol del Juez	Principios básicos de la función	
	Ética judicial	
		Rol del juez y política pública (53,8%)

Fuente: Elaboración propia

4. Reflexiones: Marcando escenarios a corto , mediano y largo plazo en formación de Derechos Humanos

Este estudio buscó reconocer, desde la voz de variados expertos y expertas, los contenidos mínimos en derechos humanos que debiesen formar parte de la formación general de jueces y juezas, independientemente de si están o no integrados en el programa de formación general de la Academia Judicial. En este proceso se relevó un conjunto muy diverso de temas que dan cuenta de una comprensión amplia e integral de los derechos humanos (Véase Anexo N° 1). Así lo evidencia la ronda de indagación inicial, de la cual emergieron 52 contenidos reconocidos como relevantes, así como también de las instancias de priorización, donde los más altos grados de consenso que existen entre los y las informantes, mantienen en 29 los contenidos reconocidos como prioritarios (Cuadro N° 1). Estos, a su vez, dan cuenta de una diversidad temática en torno a dimensiones con las que abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

Un segundo aspecto que releva el estudio, es el valor que el conjunto de personas consultadas le otorga a la formación en derechos humanos, lo que se evidencia en la importante proporción de tiempo que se considera necesaria destinar a este campo de estudio dentro de la formación general (un tercio). Ese elemento es consistente con la amplitud con que se concibe esta formación básica en derechos humanos y con la valoración que se hizo de su transversalización en la enseñanza de otros temas.

Cabe señalar, a su vez, que las opiniones y prioridades asignadas por las personas consultadas tienen una alta coincidencia con los planteamientos de los órganos de tratados y otros mecanismos extraconvencionales que se refieren a la educación en derechos humanos en operadores de justicia y de hecho.

Por otra parte, sin ser la finalidad de este estudio, al comparar las temáticas y el tiempo destinado a derechos humanos en el Programa de Formación de Jueces y Juezas de la Academia Judicial (2011 y 2012), se identifican brechas en aspectos que debiesen motivar la generación de un espacio de reflexión en torno al abordaje de estos tópicos formativos. Estas brechas refieren a:

– *La diversidad de temáticas de DDHH, que es mucho más restringida en el currículo de la Academia.*

– *La carga horaria destinada a la formación en derechos humanos, que es bastante menor a lo proyectado como ideal por los y las especialistas consultados, dado que el Programa de Formación implementado el 2011 y 2012 por la Academia Judicial, cuenta solo con un 5,4% de la formación orientada directa o explícitamente a contenidos relacionados con tópicos de derechos humanos.*

A la luz de estos resultados y conclusiones generales, parece pertinente iniciar una reflexión sobre cómo avanzar en la implementación de estos contenidos, contribuyendo a fortalecer la formación de jueces y juezas en materia de derechos humanos.

El consenso y priorización relevado por este trabajo, avala una mayor integración de los derechos humanos en esta fase formativa de jueces y juezas, y una ampliación de los espacios que se destinan a tales efectos. Sobre este punto, cabe señalar que los y las expertas, en el marco de sus respuestas, identificaron no solo contenidos, sino que en algunos casos reflexionaron igualmente sobre metodologías de enseñanza, tanto por el valor de la transversalización ya destacada, como por el tratamiento aplicado y operativo que se necesita en la preparación de jueces y juezas, elementos que si bien no han formado parte de los alcances de este trabajo, abren la posibilidad de reflexionar sobre las mejores estrategias de enseñanza–aprendizaje para facilitar la incorporación de contenidos en la formación.

Finalmente, para avanzar en una estrategia que conduzca a una mayor integración de la formación en derechos humanos en la formación de jueces y juezas, es posible visibilizar escenarios de implementación de corto, mediano y largo plazo, en función de los niveles de prioridad relevados.

a) Escenario de inclusión a corto plazo: Los 13 contenidos reconocidos por más del 90% de las personas consultadas, como sumamente importantes o como indispensables para la formación, son parte de un núcleo de prioridad que debiese motivar un análisis exhaustivo a los actuales programas de formación que dicta la Academia. Así, esta priorización temática debiese ser extensiva a otros contenidos relevados y que forman parte de recomendaciones específicas de los Comités financiados por el Estado de Chile o que dimanen de compromisos afines, como los derivados del EPU, y que no debiesen seguir postergándose, como es el caso de los derechos de la Mujer –violencia, trata y perspectiva de género, la prohibición, detección y actuación oportuna en casos de tortura, el conocimiento y la comprensión de los derechos económicos, sociales y culturales en sí mismos y su exigibilidad, entre otros que no fueron identificados en la priorización, como es el caso de trabajadores migrantes.

En este contexto, reflexionar sobre los alcances, por ejemplo, de contenidos como Mujeres, a la luz de la importancia que está teniendo en el debate vinculado a políticas públicas, así como los relativos a Niños, niñas y adolescentes, o a personas con discapacidad, suponen escenarios sobre los cuales poner atención de manera de mejorar las competencias de aquellos y aquellas sobre quienes recae la responsabilidad de ejercer la función de resguardo de estos derechos, desde el ámbito judicial.

b) Escenario de integración de mediano plazo: *En un horizonte de mediano plazo, es posible reflexionar sobre la incorporación de los otros contenidos cuyas primeras mayorías simples los consideran como indispensables para la formación (Cuadro N° 1). Respecto a estos contenidos, salvo en materias laborales, hay una escasa inclusión explícita en el Programa de Formación que implementa la Academia Judicial al momento de la realización de este trabajo, por lo que su integración requeriría de un debate que permita reestructurar el programa para abrir espacios para estos temas o para encontrar la forma de transversalizarlos en los contenidos ya contemplados.*

c) Escenario de integración de largo plazo: *Finalmente, los restantes tópicos levantados y que no alcanzaron altas prioridades en torno a su valoración, debiesen orientar la reflexión respecto a su incorporación en un escenario de largo plazo o en programas de perfeccionamiento. Algunos de ellos eventualmente podrían adquirir mayor relevancia en el corto plazo, dadas situaciones emergentes y estructurales que están hoy en discusión en la sociedad y en casos emblemáticos en los que están fallando los tribunales, como son los temas de pueblos indígenas, combate al terrorismo y trata de personas, entre otros.*

En este contexto, sentar las bases para la reflexión sobre los contenidos, por ejemplo, vinculados con ámbitos de formación como “Principios generales del DIDH para el razonamiento jurídico en DDHH” y de “Rol del Juez”, reviste la mayor importancia para un país como Chile, que ha ratificado una cantidad significativa de instrumentos de derecho internacional, escenario en el cual la formación de jueces y juezas reviste la más alta prioridad, en tanto representan los actores sobre quienes descansa, desde el poder judicial, la labor de velar por el ejercicio de los derechos sobre los cuales el Estado se ha comprometido como primer garante.

Anexo N° 1. Dimensiones y contenidos de derechos humanos relevantes para la formación general de jueces y juezas

DIMENSIÓN	CONTENIDOS	
Principios generales del DIDH para el razonamiento jurídico en DDHH	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido en derechos humanos • Recepción e integración del DIDH en el derecho interno • Labor jurisdiccional 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligaciones del Estado y Responsabilidad Internacional • Normas y reglas comunes de interpretación • Características básicas de derechos humanos • Transversalización de los DDHH en las ramas del Derecho
Instrumentos de Derecho Internacional de Derechos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos e interpretación 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución histórica del reconocimiento de los derechos humanos
Sistema de protección de derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalidad y Organismos Internacionales y nacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de protección internacional y nacional • Efectividad del Derecho
Debido proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares de debido proceso y jurisprudencia internacional • Derecho de las víctimas 	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia y juicio justo • Derecho a la Defensa • Régimen del error judicial y su reparación
Igualdad y No discriminación	<ul style="list-style-type: none"> • Principios y fundamentos de la no discriminación • Mecanismos antidiscriminatorios y de protección especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiculturalismo y derecho consuetudinario • Legislación Nacional a la luz del Derecho Internacional de Derechos Humanos
Contenidos específicos de las Normas Internacionales de derechos y protección especial a población históricamente discriminada	<ul style="list-style-type: none"> • Mujeres • Personas con Discapacidad • Diversidad sexual • Migrantes y refugiados • Pueblos Indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas privadas de libertad • Niños, niñas y adolescentes • Víctimas de tortura • Minorías religiosas • Adultos mayores
Discusión sobre temas emergentes y jurisprudencia asociada	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales (DESCA) • Democracia, participación y DDHH • Trata de personas • Derechos sexuales y reproductivos • Acceso a la información • Protección de datos personales 	<ul style="list-style-type: none"> • Combate al terrorismo • Abuso de poder y ombudsperson • Derecho al desarrollo • Defensores de derechos humanos • Ciencia y Tecnología • Manifestación, opinión, protesta y reunión
Crímenes de Lesa Humanidad	<ul style="list-style-type: none"> • Historia y teoría • Tipificación de delitos • Principios generales • Instrumentos de derecho internacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalidad y competencias • Responsabilidades y obligaciones de los Estados • Derecho Humanitario
Rol del juez	<ul style="list-style-type: none"> • Principios básicos de la función • Ética judicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Rol del juez y política pública

Enseñando y aprendiendo a enseñar los Derechos Humanos:

de principios universales a convicciones y comportamientos.

Sebastián Cox, Universidad de Playa Ancha

A. Antecedentes a considerar

En la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación - UPLA - y desde el año 2010 se vienen realizando dos (2) Cursos Optativos Obligatorios de Educación en Derechos Humanos: Curso “Educación Ciudadana en Derechos Humanos-ECDH” y Curso “Extensionismo Jurídico y Defensorías en DDHH – EJ y DDH”. Se hace necesario aclarar que desde el 2° semestre de 2012, ambos Cursos sólo se implementan en la Sede – Campus San Felipe, habiéndose suspendido aquellos que se implementaban en Sede Central de Playa Ancha (Facultad de Humanidades). Un total aproximado de 150 Alumnos(as) de Humanidades, Pedagogías y Educación de Párvulos, habiendo ya cursado 6 semestres en sus Carreras, han podido así conocer estas materias y reconocer en muchos casos que “es primera vez en sus años de educación escolar y universitaria que acceden a estos Temas y Conocimientos...” (en “Fichas de Inscripción e Intereses” Instrumentos Cursos).

Cada Curso supone la realización de 12-14 Sesiones de 1 y/o 2 períodos de manera de completar un total de 36 horas en Sala a las que se deben agregar tiempos dedicados a Ejercicios y Trabajos Grupales de Observación, Aplicación y Promoción distintos y diferenciados para cada Curso.

Cada Sesión tiene 4 Momentos y se exige-acuerda desde el inicio una importancia principal a la Participación Activa de cada Alumno(a) (y una Asistencia equivalente a un 80% como mínimo):

–El Primer Momento de MEMORIA, incluye traer al presente las materias, temas, casos e informaciones tratadas en la anterior Sesión;

– El Segundo Momento de NUEVOS CONOCIMIENTOS, corresponde con el poner en común las observaciones, lecturas e intercambios tenidos en torno de los Contenidos Temáticos trabajados entre dos Sesiones;

– El Tercer Momento de DIÁLOGOS Y DEBATES, tiene que ver con conocer y discutir en base a argumentos y diferentes posiciones de inicio, algunos Temas–Problemas y Casos-Situaciones referidos a principios y valores y/o derechos y deberes humanos que están en la Opinión Pública y hacen Noticia;

– El Cuarto Momento es el de APLICACIONES-EJERCICIOS Y TRABAJOS-SEGUIMIENTOS que se exigen trabajar por Grupo-Equipo, y que constituyen el hito-límite y validación principal entre cada Módulo-Unidad (son 4) del Programa de cada Curso.

B. Contenidos temáticos, modalidades y objetivos de aprendizaje

– Se tratan los DDHH como bagaje histórico, ético y normativo fundamental para la civilización y para la Convivencia Humanas;

– Se explica y se propone la Ciudadanía como un proceso de educación, empoderamiento y responsabilización permanentes que tiene a las mismas personas como sujetos y destinatarios principales de sus derechos y deberes, tanto individuales como comunes y en escenarios, comunidades y sociedades determinadas;

– Se propone asumir a la Democracia y al Estado de Derecho como espacios sociales, culturales y territoriales de identificación y protagonismo y en los que se expresan las multidimensionales relaciones de poder (económicas, sociales, culturales, políticas y también, jurídico-administrativas);

– Se insiste en las características de Universalidad, Historicidad y Obligatoriedad de los Derechos Humanos para Todos y especialmente, en las Obligaciones de Respeto, Promoción, Protección y Garantía de ellos que compete a los Estados que los han hecho suyos.

Mientras que para el Curso de ECDH el Objetivo Principal es la comprensión y el desarrollo activo de nociones y habilidades orientadas por los valores e instrumentos de los DDHH (Sistema Internacional-InterAmericano-Nacional) y para su más cotidiano reconocimiento y promoción, el Objetivo Principal del Curso de EJ y DDH está dado por el aprendizaje (saber conocer + saber ser + saber hacer y saber compartir) del Extensionismo Jurídico y de las Defensorías en Derechos Humanos como manifestación y herramientas concretas para la acción ciudadana de interés público a nivel universitario y comunitario. Para ambos Cursos se propone que la educación y la aplicación de estos valores y herramientas socio-jurídicas por parte de los mismos Alumnos y a nivel de sus Comunidades, debe significar además el practicar modalidades de promoción, educación y difusión de derechos y deberes ciudadanos y constituirse en un aporte significativo para la mejor convivencia y el más oportuno y eficaz tratamiento y resolución de los Conflictos existentes en las propias Comunidades en que se trabaja.

Los Contenidos Temáticos Esenciales desarrollados en los 4 Módulos-Unidades de ambos Cursos –con la salvedad ya indicada de lo Específico en Educación y lo Específico en Defensoría que incluye por separado cada Curso – son:

1. Unidad-Módulo 1: “Marco Conceptual y Valórico de los Derechos Humanos: ...principios y valores fundamentales y su reconocimiento como derechos y deberes humanos....”.

2. Unidad-Módulo 2: “Legitimación de Conceptos Socio-Políticos y Vigencia-Exigibilidad de los DD.HH.: siglos XX y XXI”.

3. Unidad-Módulo 3: “Legitimación Cultural, Social y Jurídica de los Derechos Humanos: marcos normativos e institucionales; obligaciones de los Estados y reglas y principios pro personas del Derecho Internacional de los DD.HH.”.

D. Unidad- Módulo 4: “Derechos Humanos o Esenciales a Toda Persona en Chile: memoria - aprendizajes y reparaciones como Comunidad-País... De víctimas a protagonistas y beneficiarios... Desafíos y Recomendaciones Pendientes...”

Se privilegian trabajos y actividades grupales (terminar con individualismos y sectarismos); se valoran diferencias e interdisciplinariedad de los/as Alumnos; se estimulan actitudes, iniciativas y prácticas de colaboración y apoyo mutuo; se premia y se reconoce al pensamiento crítico y propositivo y a la reflexión abierta y dialogante; se promueven iniciativas y propuestas de tipo participativo que buscan el interés común y de grupos y sectores determinados de la población en Educación y Promoción en Derechos Humanos (niños/niñas en educación escolar, convivencia en comunidades escolares y universitarias) y proponer y avanzar acciones colaborativas público-privadas de protección y promoción de derechos en territorios y comunidades comunales/locales.

C. ALGUNAS EVIDENCIAS Y MUESTRAS EJEMPLARES (...productos de etapa...)

Resulta más claro y funcional todo lo anteriormente dicho /escrito si damos acceso a 2 Muestras-Evidencias que estimamos constituyen buenos ejemplos y argumentos demostrativos y convocantes de la propuesta temática y metodológica seguida:

1. Manifiesto “Por la Educación, Promoción y Respeto de los Derechos Humanos”

MANIFIESTO DE ADHESIÓN, APOYO Y COMPROMISO
 “por la educación, promoción y respeto de los Derechos Humanos”

Los abajo firmantes en nuestra calidad de Ciudadanos(as), alumnos, profesores, funcionarios, académicos, administrativos, técnicos o profesionales e indistintamente en las funciones de autoridad y representación que investimos y ejercemos, sea en la Universidad de Playa Ancha –sede San Felipe- y/o sea en el territorio provincial de San Felipe de Aconcagua, venimos en Proclamar nuestras Convicciones, en Manifestar nuestra Adhesión y en Comprometer nuestra Acción y Apoyo:

1. A los Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse para permitir que todas las personas puedan gozar de sus derechos sociales, económicos y culturales tanto como de sus derechos civiles y políticos. Al valor universal de la propuesta ética, cultural, social, política y jurídica que representan los Derechos Humanos, y a los principios de Vida, Dignidad, Justicia, Libertad, Igualdad y Fraternidad que los sustentan, hacen universales, históricos, obligatorios y trascendentes. A la exigencia de respeto y obligatoriedad que representan los Derechos Humanos para todos y cada una de las personas – especialmente de los más vulnerables y desprotegidos – por entender que todos tenemos deberes respecto de los demás y de la(s) comunidad(es) a la(s) que pertenecemos.
2. Reafirmamos y asumimos como propios los derechos y deberes humanos y las obligaciones que ello significa. Confirmamos que la responsabilidad primordial y el deber de promover y proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales incumbe al Estado y a sus instituciones. También consideramos que toda persona tiene derecho, individual o grupalmente, a promover y procurar la protección y realización de los Derechos Humanos, sea en el plano local, nacional y/o internacional y que incumbe al Estado y a sus instituciones la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación.
3. El acceso universal, la gratuidad y la calidad constituyen características esenciales del Derecho Humano Cultural a la Educación y así ha sido normado y regulado por diversos Tratados y Pactos Internacionales de DDHH. La Educación en Derechos Humanos-EDH- por su parte, entendida como “el conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza, formación, información, estudio, capacitación y difusión orientadas a crear una cultura universal de derechos humanos”, viene siendo preocupación principal del Sistema Internacional de los Derechos Humanos –ONU- “...las instituciones de enseñanza superior, no sólo tienen la responsabilidad social de proporcionar una educación ética a los ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, sino también de generar un conocimiento global para enfrentar los actuales retos en el ámbito de los derechos humanos, como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la construcción de convivencia pacífica posterior a los conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural... La EDH en la educación superior debe concebirse como un proceso que incluye: “los derechos humanos por conducto de la educación” y “los derechos humanos en la educación”. (Estrategias-2. Medidas a Adoptar por los Estados - Plan Mundial EDH 2010-2014 aprobado por el Estado de Chile).-
4. Consecuentes con estos principios, asumiendo nuestros derechos y deberes ciudadanos y determinados a cumplir con nuestras obligaciones de respeto, promoción y protección de los Derechos Humanos, hemos decidido constituimos como miembros fundadores y convocar a la más amplia adhesión, apoyo y participación de otros y nuevos integrantes de la Comunidad UPLA y de la territorialidad de San Felipe de Aconcagua, el Grupo de Amigos(as) Defensores de los Derechos Humanos -GADDH-. Llamamos a sumarse, adherir, participar y colaborar con esta ciudadana, democrática, pacífica, transparente y plurisectorial iniciativa.

San Felipe-09 Julio 2014.

POR ESTA CAUSA PRO DDHH, YO FIRMO:

NOMBRE _____

INSTITUCION _____

CARGO-FUNCION _____

CIUDAD - RESIDENCIA _____

CORREO ELECTRONICO _____

FIRMA _____

Este **MANIFIESTO** al cual han adherido más de 60 miembros de los tres Estamentos de la Universidad y Otros asociados de la Comuna y Provincia de San Felipe de Aconcagua –además de significar la constitución del GADDH como organización de la sociedad civil pro Promoción y Protección de los DDHH y autónoma por tanto de la Universidad y de toda otra institucionalidad del Estado - viene representando también y principalmente, el núcleo-espacio referencial temático único de nivel universitario existente. En la práctica y con clara disposición e intencionalidad de sus principales responsables - entre los que se encuentra este Profesor -, se ha ido produciendo una coherente y recíproca aproximación/funcionalidad entre los Cursos y sus Ejercicios de Aprendizaje y Aplicación (Temas, Escenarios y Planes de Trabajo desarrollados por y con los Alumnos) y las Principales Iniciativas Programáticas implementadas por y desde el GADDH. Esta línea de trabajo de recíproca funcionalidad también ha podido demostrar y en la práctica concreta, la validez y trascendencia de la Educación en Derechos Humanos – EDH - como fundamento e instrumento privilegiado para la educación de calidad y la coherencia entre el objetivo docente/metodológico de Vinculación con el Medio y el objetivo de finalidad/resultado de la Mejor Convivencia (en espacios escolares-universitarios y comunitarios). Asimismo podemos reconocer en la existencia del GADDH al principal (aunque todavía incipiente y a veces hasta incómodo...) motor–animador de la propuesta de Educación y Promoción de los DDHH al interior de la UPLA

2. EL GADDH como Promotor-Colaborador de la Docencia en Derechos Humanos en la UPLA..

¡¡Inscríbete y Niveláte!!!

Curso (optativo) de " Educación Ciudadana para Conocimiento y Promoción de los DDHH".

TAV (institucional de acción valórica) de "Extensionismo Jurídico y Defensorías en DDHH".

Desde el año 2014 los cursos de educación, promoción, protección y defensa de los Derechos Humanos serán obligatorias para todas las carreras de la Universidad de Playa Ancha, para concretar este fin, los cursos serán insertados en las mallas curriculares de los nuevos alumnos a partir del próximo año.

Más información: ddhhcursos@gmail.com, www.upla.cl o en la jefatura de tu carrera.

INDH y UPLA firman convenio de colaboración para la protección, promoción y educación en Derechos Humanos.

El compromiso con la protección, promoción y educación en derechos humanos es uno de los principios fundamentales del convenio de cooperación firmado entre el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) y la Universidad de Playa Ancha. Todo, para desarrollar en conjunto acciones de educación e investigación que promuevan y resguarden estos derechos






Curso EDH "Educación Ciudadana en Derechos Humanos" Universidad de Playa Ancha

Sesión Final Pro DD.HH.

"... la Educación tiene como objetivo central formar personas y esto requiere una visión sobre el rol de los derechos humanos en la sociedad. Si no fuere así, sería una educación vacía. Por lo tanto, este es un Tema que asumimos como Universidad, porque somos una institución pública y del Estado..."

(Palabras Rector Patricio Sanhueza V. Sesión Clausura Diplomado EDH-2013- Convenio UPLA-INDH)

¡Estaremos muy agradecidos y reconocidos si Usted-Tú nos acompaña(s) en la Jornada Pro DDHH a la que estamos convocando para el día miércoles 09 de julio próximo desde 11.30 a 13.00 horas, en el Salón de Actos - UPLA Campus San Felipe!

«La Sesión estará presidida por las Autoridades UPLA, Señores Oscar E. Valenzuela V. ViceRector Sede San Felipe y Luis Bork V. Contralor Interno y Director Diplomado EDH»

"... elaborar estrategias para incluir la EDH como tema general en todas las disciplinas de educación superior, no solo en derecho, estudios sociales o historia sino también en disciplinas del ámbito técnico y científico..."

(Plan Mundial EDH, ONU. 2010-2014)



D. Obstáculos mayores- logros de etapas y principales desafíos de la experiencia

1. *Bajo nivel de conocimientos y de comportamientos en Ciudadanía, Democracia y DD.HH. por parte de Alumnos, Académicos y también Administrativos. Los valores y principalmente los Comportamientos y Prácticas imperantes en la vida cotidiana y que determinan la calidad de las relaciones entre los distintos componentes de la Comunidad: - inclusión + participación + interdisciplinariedad + triestamentalidad + reciprocidades + reconocimientos mutuos + solidaridades + tratamiento conflictos +..... - NO se corresponden con los principios y valores de los DDHH y afectan de forma no siempre manifiesta pero sí progresivamente negativa, a la mejor Convivencia y a la existencia de una cierta y verdadera Comunidad Universitaria...*

2. *Dificultades de Información, Comunicación y Trato entre los distintos estamentos e intra-estamentos; poca transparencia y mal calificada (por burocrática e ineficiente) administración institucional (la situación llega a ribetes dramáticos para la Sede San Felipe...); mucha distancia y dificultades de acceso a los espacios y niveles en donde se ejerce autoridad y se toman decisiones de interés común; baja densidad socio-cultural y jurídico-administrativa del conocimiento y del tratamiento del Tema DD.HH: situación inestable y precaria de la docencia en DDHH (Cursos Optativos dependientes para su implementación semestral de la existencia de un número mínimo de inscritos... y sólo en Sede San Felipe a partir de 2013...; práctica inexistencia de Investigación y No Validación-Acreditación de Trabajos de Educación y Promoción en DDHH como propios a la línea institucional de Vinculación con el Medio...; trato y estatuto laboral de máxima precariedad, desprotección y desvalor a muchos docentes (incluido este Profesor) sometidos al régimen de Contrato a Honorarios por prestación de servicios profesionales por tareas y plazos determinados (meses correspondientes a 1 semestre como máximo..) y aunque se continúen y repacten durante varios semestres/años...*

3. *Déficits mayores a nivel de la Docencia Pro DDHH a nivel Institucional, lo que tiene expresión y demostración concretas en la ausencia y no consideración de la EDH ni del Enfoque en DDHH en: -Contenidos Curriculares; en Trayectos y Propuestas Formativas; en Prácticas de Evaluación e Indicadores de Desempeño; en Fines, Objetivos y Perfiles de Egreso y en la gran mayoría (no me atrevo a decir Todas..) de las Facultades, Áreas y Carreras que imparte la UPLA... (en el año 2013 y en base a Convenio con INDH se implementó el Primer Diplomado en EDH con la participación preferencial de 22 Profesores UPLA... No tenemos Información sobre Continuidad-Seguimientos-Desarrollos posteriores...).*

4. *Lo anteriormente relatado nos lleva a plantear como Principales Desafíos, una Mayor Consideración y un Mejor Tratamiento del Tema EDH :*

- en Docencia (Pre y Post Grado), en Investigación y Vinculación con el Medio (Tesis + Prácticas + TAV +?);
- Pasar de Cursos Optativos (esencialmente precarios y además en peligro cierto de desaparición...) a Contenidos Curriculares y Cursos Obligatorios en EDH, para todas las Carreras y los diferentes niveles;
- Avanzar en Iniciativas o Planes Formativos, en Convenios de Desempeño, en Capacitaciones y también en Investigación y Extensión en EDH.

- *Establecer y Asegurar líneas adecuadas en Extensión y Objetivos Específicos en Prácticas y Proyectos de Vinculación con el Medio en ligazón y relación de coherencia y permanencia en el tiempo con proyectos de inversión, innovación y apoyo/acompañamiento al Desarrollo Sustentable de Comunidades, Territorios e Instituciones Locales;*
- *Reformular e Implementar Definiciones Orgánicas, Estructurales y Estatutarias que interesen y hagan participar desde sus primeras formulaciones a todos los estamentos; en particular y muy específicamente, hacer lo necesario para la más pronta y legítima creación de una Defensoría Universitaria en Derechos Humanos como modo de tratar y resolver los asuntos conflictivos, los temas y problemas que aquejan a los miembros de la Comunidad y como modo concreto de asumir y practicar los DDHH para lograr una Mejor Convivencia.*

Derechos Humanos Y Formación Ciudadana, dificultades, logros y desafíos

“Una reflexión Pedagógica sobre la educación en Derechos Humanos desde el desarrollo personal”

Hernán Manquepillán, Universidad Católica Silva Henríquez.

Me interesa reflexionar en este artículo sobre la necesidad y la actualidad de la formación Universitaria de pregrado en Derechos Humanos en Chile. Por tanto esta reflexión tiene un enfoque ético con consecuencias políticas e implicancias pedagógicas sobre el quehacer académico. Por otra parte, esta reflexión es una evaluación personal del ejercicio docente del curso-taller “Optativo de Desarrollo Personal: Derechos Humanos y formación ciudadana¹” impartido desde el Plan Común de Universidad² (PCU) de la Universidad Católica Silva Henríquez a estudiantes de todas las carreras. La UCSH posee un legado moral y social de responsabilidad educativa a este respecto.

Con todo, este esfuerzo académico responde a preguntas de fondo que no siempre son evidentes a partir de los programas de estudio ejecutados. Esas preguntas nos retrotraen a problemáticas fundamentales de la historia nacional, cuestionan nuestra memoria y nuestro presente, cuestionan nuestro sueño de país y nos inducen a debatir abiertamente este proyecto común del cual existen diferentes versiones y miradas, políticas, económicas, sociales y culturales. En definitiva la tarea académica siempre responde –consciente o inconscientemente, en el peor de los casos - a un proyecto o visión de futuro sobre la sociedad y sobre los sujetos que se busca formar para ella. Visionariamente Paulo Freire en América Latina denunció que la educación bien podría consistir en un “adoctrinamiento” o limitarse a una mera “reproducción” de modelos y estereotipos sociales, perpetuando así situaciones de inequidad y de injusticia.

Por consiguiente la educación como un bien integral tanto para el sujeto como para la sociedad supone un ejercicio profundo de conciencia crítica respecto de qué es lo que se concibe de fondo como persona y cómo comprendemos el desarrollo profundo de esta persona en sociedad. Desde aquí me interesa profundizar brevemente en el concepto de Desarrollo Personal³, que constituye un marco paradigmático de procesos de madurez y de crecimiento del sujeto estudiante que ingresa a una institución de educación superior.

¹ Este curso-taller se realiza en el primer año de ingreso a la universidad y los estudiantes tienen la posibilidad de elegir el “Optativo de Desarrollo Personal: DDHH y formación ciudadana” entre otros talleres temáticos.

² El Plan Común de Universidad es una intervención curricular explícita que tiene como objetivo relevar el componente de la formación personal de los estudiantes.

³ Este apartado constituye una síntesis de lo ya desarrollado en el texto “HUMANIDAD Y TRASCENDENCIA, Desarrollo Personal e Interpersonal para la formación universitaria de pregrado”. Evelyn Garlick P., Hernán Manquepillán P., 2da. Edición, Ed. UCSH, Stgo. 2009.

¿Cuál es la relación entre Derechos Humanos y Desarrollo Personal? ¿Qué añade a la formación humana, la dimensión ética del respeto fundamental de los derechos de las personas? ¿Cómo comprendemos el desarrollo pleno de la persona? Estas preguntas nos orientan acerca de cómo concebimos el despliegue total de las capacidades de la persona humana. Si entendemos esto como Desarrollo Personal, entonces los derechos humanos son la condición de posibilidad de ese despliegue en un contexto concreto como la sociedad chilena actual. No es posible que se desarrollen las personas si no es en ambientes y espacios humanizados. Ahora bien, qué significan esos espacios o cómo se traducen en leyes, instituciones, prácticas y costumbres que se transmiten a través de procesos educativos es algo que –como educadores– hemos de discernir. El desarrollo de capacidades personales conscientes y críticas supone y exige aprender a leer la realidad social, cultural y política donde se está inserto. En definitiva la primera posibilidad de educar en derechos humanos consiste en formar para la autonomía, es decir para la conciencia de una libertad fundamental de las personas. Libertad de pensamiento, de opinión y de determinación, de todas las personas y de toda la persona humana completa. No sería concebible una formación en derechos humanos que no busque la mirada crítica de la sociedad: “la educación debería incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales, de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones que son las que realmente impiden la comprensión y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz mundial”⁴ (UNESCO, 1974). Es decir tenemos la responsabilidad de formar profesionales capaces de problematizar su realidad social, y a partir de allí, contribuir a la transformación –progresiva– de la sociedad contemporánea. Comprendemos que esta dinámica valórica que se juega en la formación profesional sólo es posible cuando se propicia un proceso de madurez y de equilibrio frente a la propia vida. Pues bien, es este proceso el que se busca intencionar en el curso-taller “Optativo de Desarrollo Personal: DDHH y Formación ciudadana”, a través de su primera unidad de Autoconocimiento y Proyecto de Vida, que de acuerdo a la propuesta del PCU es común a todos los talleres. Sólo quiero destacar brevemente de esta unidad el aporte del trabajo: “Historia-Proyecto de Vida”⁵ por la pertinencia que le compete en el posterior abordaje de la historia en la unidad de DDHH.

El trabajo “Historia-Proyecto de vida” consiste en varios instrumentos de trabajo⁶ que exigen realizar a los/las estudiantes una reflexión profunda sobre su propia vida e historia para que a partir de allí se “cimenten” los elementos articuladores de un proyecto de vida profesional. Para esta labor es necesario realizar un proceso individual de revisión de hechos de la propia historia para luego situarse en un lugar en el presente que nos posibilite hacer una síntesis complejiva acerca de quién es éste/a que ha ido conformando esta historia vivida.

⁴ “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”, art. 14, Unesco, 19 de noviembre de 1974; citado en Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, “Propuestas temáticas para la educación en Derechos Humanos”, Santiago, Chile, 1996, artículo: “Una propuesta para la educación en Derechos Humanos”, pág./249.

⁵ “HUMANIDAD Y TRASCENDENCIA, Desarrollo Personal e Interpersonal para la formación universitaria de pregrado” Evelyn Garlick P., Hernán Manquepillán P., 2da. Edición, Ed. UCSH, Stgo. 2009, pág. 63.

⁶ En primer lugar el/la estudiante registrará su búsqueda histórica a través del instrumento “Registro de información biográfica”. En segundo lugar, a partir de los datos obtenidos en este registro identificará los hitos más importantes que han producido cambios, transformaciones y aprendizajes en su vida y los presentará, reflexionando sobre sus significados, en el trabajo “Historia de Vida”. Por último, éstos serán insumos para confeccionar el “Proyecto de vida” que es el instrumento ulterior mediante el cual proyecta opciones a corto, mediano y largo plazo en las diferentes dimensiones de su existencia. Para este último trabajo debe de reconocer fortalezas y dificultades que le otorguen una visión más realista del contexto en que se desempeñará. Evidentemente la extensión de este trabajo combinada con la libertad de cátedra hacen que cada docente implemente libremente esta propuesta, conservando su finalidad integradora.

En estos instrumentos hemos de considerar las diversas dimensiones del desarrollo personal, por ejemplo, el equilibrio interno entre necesidades y motivaciones, la vida afectiva y qué características tiene, la autoestima y auto concepto y cómo se refleja ésta en el autocuidado, comprendidos en su dimensión más concreta en el actuar cotidiano, el contexto histórico personal-social, etc. Estas dimensiones permiten reconocer cómo se ha ido constituyendo desde los hechos la persona concreta que hemos llegado a ser. Esta toma de conciencia posibilita reconocer la libertad con la que se ha discernido y las reacciones que se han vivido ante los hechos fundamentales de la vida.

Este trabajo reflexivo viene a constituir una síntesis de la primera unidad de autoconocimiento, antes de pasar a la unidad de DDHH y formación ciudadana. A nuestro juicio este proceso previo es clave para realizar el posterior ejercicio de mirar la historia del país con una óptica sanadora y restauradora desde una dimensión social. Hacia allá se orienta la presente reflexión. Así desde el Plan Común de Universidad se busca articular en esta primera unidad un proceso de madurez personal con una gradual apertura al mundo y a la sociedad concreta en que vivimos.

Dificultades

Introducir a los estudiantes al ejercicio crítico de la observación de la historia de un país es una tarea compleja tanto por su forma de realizarla como por su fondo. Por una parte siempre tenemos el riesgo de transmitir prejuicios, miradas miopes y estrechas o fundamentalismos sobre lo ocurrido. Por otra parte, en el fondo de los contenidos y procesos vistos en la historia del país existen varias miradas y puntos de análisis que son imposibles de comprenderlos todos desde un solo punto de vista, y por tanto, la exigencia de apertura y pluralismo es una necesidad real en su presentación ante un curso lectivo de estudiantes. La escuela de Frankfurt identificó con bastante claridad esta situación teórica y en base a ella propuso un ejercicio crítico que tuvo consecuencias importantísimas para la epistemología de las ciencias sociales. Este es el hecho de que no tenemos un punto de partida neutral para observar la historia: los hechos políticos, económicos, las violaciones a los derechos humanos y los sucesos en educación, tanto la nuestra particular como la del país, siempre la observamos desde el específico lugar en el mundo en que nos encontramos situados. Es decir no existe - ni puede existir - un observador neutral de la historia de un país, siendo esto una pretendida ilusión positivista de los historiadores clásicos, quienes han pretendido universalizar sus puntos de vista al elaborar una "historia oficial". Ahora bien, desde nuestro punto de vista educativo esto implica que hacemos memoria desde el lugar fragmentario de nuestra vida, y eso no sólo es innegable sino que es una condición propia de nuestra situación social. Por consiguiente un sano juicio crítico ha de asumir -y revelar - en primer lugar el enfoque parcial y relativo de su mirada en el horizonte de la historia del país. Vale decir, toda vez que observamos un hecho del pasado lo construimos desde el lugar y punto de partida epistémico desde el cual nos encontramos situados en el presente. Entonces nos encontramos con el primer riesgo de la parcialidad y de la fragilidad de nuestras valoraciones éticas, lo que constituye una dificultad en la pedagogía de los DDHH. Por ello la toma de conciencia de nuestro lugar en la historia es el primer y necesario ejercicio crítico previo al reconocimiento de violaciones de DDHH en el país, de manera de evaluarlos en su justa medida. De este modo el ejercicio previo de trabajo sobre la Historia-Proyecto de vida -realizado en la unidad anterior - se constituye en una experiencia clave para comprender desde la propia historia personal nuestro lugar en el contexto social donde se desencadenaron los hechos sociales y políticos que dieron lugar a las violaciones de los DDHH.

Esta experiencia nos hace reconocer en la parcialidad una condición natural de nuestra existencia y nos mueve a escuchar otras versiones y experiencias sobre el mismo período, nos permite relativizar experiencias que pudieron ser excepcionales, no hacer generalizaciones ingenuas, pero por sobre todo nos permite comprender cómo se inserta y cómo depende nuestra vida de un contexto social y político determinado.

Por otra parte existe el riesgo de extremar este razonamiento hacia un relativismo moral que haga comprensibles todas las acciones y fenómenos sociales. Ello es algo que también debe examinarse con cuidado. Los delitos de lesa humanidad se caracterizan específicamente porque pese al contexto histórico que hace comprensible la lógica mediante la cual se cometieron tales violaciones, no es posible justificarlas porque constituyeron un acto de violencia flagrante que dañó irreparablemente la conciencia de la humanidad. Es decir, si bien nuestra mirada sobre el pasado histórico del país puede ser parcial y por tanto podemos no disponer de todos los elementos y miradas para comprender todo un proceso, ello no nos exime de reconocer acciones ejecutadas desde las esferas de poder que buscaron dañar, reprimir o exterminar a un sector de la población, como delitos que lesionan profundamente la humanidad. Este juicio moral ha de educarse desde un análisis crítico del poder detentado, justificado y ejercido por razones de tipo político, ideológico, religioso o de otra índole. En conclusión, una primera dificultad a superar consiste en formar un adecuado y realista juicio crítico-político, pero a su vez educar en un discernimiento ético fundamental.

Cuando se ha evaluado y se han abordado problemáticas históricas concretas de la historia de Chile, uno de los riesgos permanentemente denunciados y cuestionados por sectores más conservadores es el riesgo de un denominado “resentimiento social”. Se cuestiona a la enseñanza de los derechos humanos el formar para un resentimiento fácil y para una victimización desmedida de los sectores oprimidos. De hecho el conocer las circunstancias y los modos de cómo se infundió terror y miedo en la población, cómo no se respetaron derechos, cómo se atropelló a personas nos sensibiliza hacia un sector permanentemente invisibilizado de la historia oficial, y que es posible que permanentemente se reactualicen esas miradas discriminadoras y marginadoras. De hecho en la historia de Chile sólo tardíamente en el siglo XX se han incorporado los sujetos marginales, como los pobres, los obreros, el campesinado, las mujeres, los homosexuales, los niños y los discapacitados - por mencionar algunos grupos - al estudio académico formal. Nuestra experiencia a partir del trabajo docente, nos afirma que esta dificultad se supera en base a una apertura al conocimiento vivencial de estos hechos y testimonios, y a su vez en un adecuado enfoque de proyección al futuro respecto de las violencias del pasado. Una adecuada reflexión en aula nos ha permitido profundizar en el sentido de las violaciones a los DDHH por parte de las víctimas y cómo desde la fragmentación de sus vidas han logrado reconstruir su futuro y buscar justicia, no sólo para ellos sino –fundamentalmente - para el país.

En esta línea, la búsqueda de la justicia se comprende no como un proceso improvisado y rebelde sino como un largo camino de preparación jurídica, educativa y ética en la comprensión de los procesos sociales que se ven implicados en estas heridas del país. Una adecuada proyección al futuro no niega las experiencias sufridas en el pasado pero tampoco se queda enquistada en ellas sino que busca propiciar mecanismos actuales para que nunca más se vuelvan a cometer tales delitos. Los estudiantes logran comprender la complejidad de los procesos sociales, que son abiertos, toda vez que abordamos esta materia, es decir se hace inteligible el hecho de que sólo desde la verdad de la historia del país nos podemos proyectar con realismo frente al futuro; una vez más el trabajo previo realizado respecto a la propia historia-proyecto de vida nos permite realizar este proceso con mayor pertinencia.

Una tercera dificultad importante a considerar desde la práctica docente es el riesgo del inmovilismo frente al statu quo de la situación política actual. Muchos estudiante al ingresar a un curso de este tipo, lo hacen con la intención de comprender el origen de un actual estado de cosas en materia social. Ya desde un tiempo a esta parte, prácticamente desde la revolución pingüina⁷ los estudiantes se han abierto a su comprensión y denuncia de las problemáticas sociales, particularmente la educación. Este proceso de apertura lo considero un proceso de empoderamiento gradual de los jóvenes más allá de sus propios espacios; se orienta al mundo y a la sociedad en la cual desean vivir. Hoy en día hemos visto en clases cómo los estudiantes buscan comprender con radicalidad los procesos sociales, políticos y económicos, no obstante en ello no hay dificultad, ésta se encuentra presente en el riesgo de renunciar a toda iniciativa de cambio social porque puede prevalecer - en ellos - un escepticismo e inmovilismo frente al sistema político y sobre todo económico. No pretendo ser ingenuo frente a esta materia, considero que aquí se vertebra el más real alcance político del curso en la superación de esta dificultad. Los estudiantes han de comprender -al término de la asignatura - que es posible o puede ser posible generar y/o propiciar iniciativas de intervención social que se orienten a un cambio transformador del mundo en que viven. Ellos necesitan creer que ese cambio es posible para poder realizar un adecuado y pertinente desempeño profesional en el futuro. Ahora bien, el ámbito y lugar desde donde comiencen esas propuestas les corresponde a ellos pensarlas, proyectarlas y ejecutarlas desde pequeños proyectos, como es el trabajo de finalización de semestre, Proyecto de intervención social, sobre el que más adelante me referiré explícitamente. La universidad como espacio de reflexión y docencia tiene una enorme responsabilidad en la formación de esta conciencia cívica. La sociedad que construimos solo es responsabilidad de todos y cada uno de quienes habitamos en ella y no podemos marginarnos de su toma de decisiones ni de nada de lo que ocurre dentro de ella. De hecho podemos comprender las violaciones a los derechos fundamentales como una acción ocurrida en un tiempo y en un espacio en donde ciudadanos como nosotros se desentendieron de lo que ocurría en el país y dejaron a otros que estaban en el poder para que tomaran decisiones sobre vidas de personas y sobre el futuro, decisiones que ahora lamentamos. Esa inercia y ese miedo a intervenir en lo social fue lo que posibilitó que se cometieran acciones de violencia - sin límites - contra personas, por consiguiente la participación ciudadana está en la génesis de la actitud preventiva de las violaciones a los derechos humanos.

Logros

Los logros de este trabajo pedagógico están esencialmente relacionados con la superación de las dificultades mencionadas anteriormente. Procurando graduar esta evaluación presento tres logros fundamentales: la inserción en un proceso social, el sentido del dolor y el compromiso ciudadano.

El primer logro se desprende de un proceso personal de revisión de la propia historia en el ejercicio “Historia-Proyecto de vida”. El enfoque histórico-social de este trabajo nos permite incardinar adecuadamente la historia personal en un contexto histórico-social mayor. El sentido de esta revisión en el curso-taller “Optativo de Desarrollo Personal: DD.HH. y formación ciudadana” se trata de comprender mi historia en la historia de mi país: asumiendo que soy parte de un proceso social mayor. Normalmente este aprendizaje se da después de que los estudiantes ya han elaborado detalladamente sus ensayos y han visto las exposiciones de sus compañeros sobre las propias historias de vida. De este

⁷ La revolución pingüina es la denominación que se dio a la movilización de estudiantes secundarios en Chile durante el año 2006, período de gran efervescencia social, con mas de 100 colegios en Toma en Santiago y en donde se visibilizó como temática de fondo la situación deficiente de la educación chilena.

modo, ya introducidos en la unidad de DDHH y revisando el proceso político nacional, se comprende el contexto socio-histórico en el que se desarrolló la historia familiar. La riqueza de la diversidad de experiencias de cada estudiante genera una imagen de mayor realismo respecto de la época vivida, comprendiendo así las particularidades de cada experiencia. De este modo se produce una salida de la mirada egocéntrica personal y familiar hacia la constatación de la riqueza de experiencias que se pueden dar en un lapso de tiempo. Surge –por consiguiente– la sensación de reconexión con la vida social, ahora los episodios políticos y económicos no se comprenden fuera de mi horizonte personal, sino que están en relación con él. Esta experiencia es clave para no desentenderse de los procesos sociales en un futuro profesional.

Lo anterior como experiencia es posible visibilizarlo con mayor claridad respecto de la situación concreta del dolor. Inevitablemente, al abordar las experiencias significativas en el trabajo de Historia de Vida nos encontraremos con algunas experiencias dolorosas que han marcado la historia familiar de cualquier persona (duelos, separaciones, accidentes, crisis, etc.). Entonces el desafío de madurez personal y familiar consiste en encontrar un sentido a aquella experiencia dolorosa, de manera de integrarla a la vida conscientemente y no como una experiencia que esconder, ocultar y/o reprimir. Con todo, la integración-asimilación de una experiencia de dolor es un proceso de madurez que cualifica a las personas, dando valor y significados insospechados a quien ha hecho este proceso. La revisión de textos como *El hombre en búsqueda de sentido*, de Víctor Frankl⁸ en su experiencia de la logoterapia y *El hombre autodesarrollado*, de Abraham Maslow⁹, nos entregan los insumos teóricos necesarios como para comprender la necesidad de incorporar a la vida todas las experiencias como insumos enriquecedores de significados integrados con sabiduría. El no realizar este proceso conduce a desequilibrios insanos y a compensaciones complejas que puedan dañar nuestra autoestima por mucho tiempo. Pues bien, este proceso vivido en profundidad en la historia personal, es posible proyectarlo en la búsqueda de sentidos frente a las experiencias dolorosas a nivel nacional. Las violaciones a los derechos humanos constituyen una inmensa herida en la memoria nacional que no puede ser fácilmente incorporada y frente a la cual son necesarios muchos gestos y reparaciones para poder dar un sentido a estos hechos de manera productiva. En este sentido, una pertinente pedagogía de la memoria no debería dejarnos inmovilizados frente al dolor o al terror sino más bien debería impulsarnos a la reflexión y al compromiso hondo por una ciudadanía más corresponsable. Frente a esto creo poder afirmar que es necesario ser solidario respecto de estos dolores para poder asumir un compromiso permanente de vigilancia por el respeto de la dignidad de todas las personas, especialmente aquellas más invisibilizadas. Este sentido activo y constructivo del dolor por lo vivido, he podido constatarlo en estudiantes que han realizado ya un proceso personal de revisión de sí mismos y a su vez son capaces de mirar el dolor de otros y la violencia sufrida en contextos de represión política. Por esto creo pertinente el enfoque de educar para comprender la experiencia del dolor, tanto personal como social, de manera de no quedarse inmovilizado frente a él, sino más bien moverse desde el centro de sí mismo a un compromiso activo por el **nunca más**.

Por último, no puedo dejar de mencionar el logro de propiciar un cambio en la participación de los estudiantes: desde la inercia al compromiso social. Ya es una tarea educativa compleja promover un cambio en la post-adolescencia de los estudiantes que ingresan a la universidad, de modo de hacerlos salir de la mirada egocéntrica y aprender a poner la mirada en el otro/a o en los otros/as sociales. Nuestra experiencia en general, en los talleres de desarrollo personal

⁸ *El hombre en busca de sentido*, Víctor E. Frankl, Herder, 2011.

⁹ *El hombre autorrealizado, hacia una psicología del ser*, Abraham Harold Maslow, Kairos, 1998.

del Plan Común de Universidad, ha sido de una riqueza inusitada a partir de la iniciativa del trabajo de síntesis de los cursos, denominado Proyecto de Intervención social¹⁰. Evidentemente necesitamos evaluar con más pertinencia esta iniciativa, sin embargo se percibe la intensidad de la vivencia de los estudiantes.

Este proyecto es una instancia formativa a través de la aplicación de la metodología de proyectos sociales iniciales, con el propósito de acercar a los estudiantes de manera coherente con la realidad social y el desarrollo de las competencias genéricas identitarias: proyecto de vida solidario, responsabilidad social transformadora y reflexividad crítica¹¹. Esta experiencia ha sido renovadora y muy valiosa para los estudiantes. En síntesis, esta metodología de proyectos busca coadyuvar a la construcción del perfil de egreso del estudiante UCSH, cumpliendo así con la misión y visión de la UCSH, en el marco de una formación universitaria que busca el desarrollo integral de la persona humana.

Algunos desafíos de la formación en DDHH

Si hay algo que podemos identificar, como generación adulta, de nuestro tiempo de estudios en la universidad y el tiempo actual de los jóvenes en ella, es el valor y la importancia que tenía en nuestras vidas la utopía como un motor de cambio social, utopía que hoy vemos casi extinguida por la omnipresencia del modelo económico y político mundial. Entonces pareciera que el sistema nos fagocita inexorablemente y no pudiésemos levantar la mirada más allá de la sociedad de mercado y de la dinámica de consumo tan universalizada en los medios de comunicación social y en las grandes urbes. Esta ideología permea todos los espacios y ámbitos de la sociedad. Por ello nos encontramos al inicio de carreras universitarias con estudiantes pragmáticos, que desean avanzar al más corto plazo posible y con el menor esfuerzo. Entonces en este contexto surge un enorme desafío previo para la educación universitaria en general: sobreponerse a esta dimensión pragmática y eficientista de pensar el quehacer académico para así dar espacio a la reflexión sobre DDHH. Efectivamente no podemos minimizar la importancia de reflexionar profundamente sobre la humanización de la sociedad, sobre qué mundo construimos y con qué profesionales lo hacemos; cómo desde las especificidades del mundo de la educación, la salud, el derecho, la ciencia - por mencionar sólo algunos ámbitos - contribuimos a un mundo más justo y equitativo. En este sentido la educación en DDHH no puede estar subordinada a criterios de mercado, de orientación e instrumentalización política, de eficiencia curricular o de adaptación programática. Hemos de mover la reflexión estudiantil hacia los cimientos mismos de los procesos de humanización para que los futuros profesionales sean capaces de mirar las problemáticas sociales con una mirada más allá de lo económico o del bienestar puramente individual. De algún modo la actualidad de la formación universitaria consiste en la capacidad de mirar más allá de los fenómenos sociales hasta encontrar al sujeto humano que reside en estos procesos.

¹⁰ Es un trabajo de carácter grupal que integra los contenidos y habilidades desarrollados en el semestre a partir de la profundización de una problemática actual de DDHH que sea identificada por los estudiantes durante el taller. Desde aquí se les solicita una reflexión traducida en un pequeño proyecto basado en la temática elegida y con una propuesta de intervención específica sobre la cual pueda realizarse una experiencia piloto. Este proyecto se inicia con la observación de la realidad específica, con el objeto de elaborar una propuesta de aplicación (actividad) que potencie el desarrollo y el respeto a la dignidad de la persona, en esta realidad. De este modo el proyecto exige un trabajo personal y grupal de reflexión, observación, registro y propuesta de intervención desarrollando ulteriormente un trabajo final escrito.

¹¹ Al interior de la Universidad Católica Silva Henríquez estas competencias han sido identificadas como “competencias sello”, justamente por el enfoque identitario que promueven.

Por último, no podemos promover el protagonismo del mundo juvenil hacia la esfera de la acción política sin esperanza ni utopía. La necesidad de esperanza para pensar en un mundo más justo es una necesidad perenne de la humanidad. Son los mismos jóvenes desde sus diversos protagonismos los que tienen la tarea de renovar la esperanza y la utopía. Emulando las palabras del cardenal Raúl Silva Henríquez, tenemos que ser capaces de soñar que otro Chile es posible para trabajar activamente por él.

CAPÍTULO II

“Reflexiones Acerca de la Educación sobre y para los DDHH”

Una aproximación a los contenidos en Educación en Derechos Humanos en tesis de pregrado en Universidades nacionales

Jorge Benítez y Johan Ponce,
Universidad ARCIS

RESUMEN:

El Instituto Nacional de Derechos Humanos convocó al concurso de tesis: “Cuenta tu tesis en derechos humanos”. Hasta el momento ha realizado tres versiones, sirviendo como materia prima para elaborar un acercamiento a la producción académica de pregrado en universidades nacionales. Se ha podido constatar que, a pesar del interés en la vulneración de los derechos humanos durante la dictadura cívico-militar chilena (1973-1990), existe también un creciente interés, desde las disciplinas académicas, especialmente desde el Derecho y las Ciencias Sociales, hacia otros derechos, como parte de la construcción de una sociedad más democrática y pluralista.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos, INDH, Instituto de Derechos Humanos, Cuenta tu tesis en derechos humanos.

Introducción

El foco central de nuestro estudio radica en levantar un estado de la cuestión que dé cuenta de investigaciones en derechos humanos y su vinculación con la Educación en Derechos Humanos (EDH) desarrolladas en Universidades nacionales a través de tesis de pregrado, entendidas como espacios de reflexión y como indicador del significado que las Universidades y sus disciplinas otorgan a estas temáticas.

Nuestra preocupación nace a propósito de la primera convocatoria que realizó el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) en el año 2012: «Cuenta tu tesis en derechos humanos», cuyo objetivo es «fomentar la integración de los derechos fundamentales en la formación de profesionales por las universidades chilenas»¹. Los datos recogidos por el INDH, en las tres versiones realizadas del concurso (2012, 2013 y 2014), son una evidencia del interés social y del trabajo académico realizado por las universidades chilenas. El procesamiento de estos datos permite advertir sobre el panorama actual de la producción académica en derechos humanos, sus temáticas, disciplinas, regiones de procedencia, entre otros datos, que configuran las posibilidades reales de construir una sociedad más democrática y basada en derechos.

Para este estudio se ha privilegiado el uso del método cuantitativo, dada la naturaleza medible de los datos, aunque no excluyente, permitiendo combinarlo

¹ Instituto Nacional de los Derechos Humanos (2012). Informe Anual 2012, Situación de los Derechos Humanos en Chile. Santiago, p. 348.

con el del análisis del método descriptivo. La constatación de una diversidad de contenidos en el conjunto de tesis analizadas –tal como lo demuestran las tesis ganadoras– indican que si bien dichos estudios sitúan sus énfasis en la violación a los derechos humanos, ocurrida durante la dictadura cívico-militar (1973-1990), también es notorio el avance por nuevas problemáticas en derechos humanos post-dictadura. Esta ampliación de horizonte hacia los otros derechos –migración, discapacidad, minorías, pueblos originarios, entre otros– es una señal de renovación en la producción académica de las universidades del país.

Resulta sugerente advertir en las tesis ganadoras durante el 2012 y el 2013, sus contenidos temáticos, así como la procedencia disciplinar y sitios geográficos de origen, generan un contraste importante que pone en discusión la relevancia de los derechos humanos, la recuperación de la memoria histórica y su protección, pero también deja en evidencia los problemas y desafíos que existen como sociedad. Durante el 2012 la tesis ganadora se tituló Represión Política en cuatro comunas rurales de la Provincia de Biobío durante el primer año de la dictadura militar, de Katherinne Brevis, licenciada en Historia de la Universidad Católica Santísima Concepción, mientras que el 2013 ganó la tesis titulada Análisis del significado de las ocupaciones atribuidas a ser mujer y madre para un grupo de mujeres con discapacidad intelectual en la ciudad de Punta Arenas, realizada por Dehays Pinochet, Hichins Arismendi y Vidal Castillo, para optar al Título Profesional de Terapeuta Ocupacional en la Universidad de Magallanes.

Asumiendo el lenguaje de la doctrina tradicional de los derechos humanos –ya superada, entre otras, por la idea de la interrelación– y sólo con fines pedagógicos, se puede sostener que se ha «corrido el cerco» investigativo desde los derechos civiles y políticos de primera generación hacia los derechos económicos, sociales y culturales, e inclusive, con menor fuerza, pero ya visibles, hacia los derechos de tercera generación. Nuestra hipótesis de trabajo apunta, precisamente, a una reformulación y/o replanteamiento de los derechos humanos, de manera proyectiva, contribuyendo a los contenidos de la EDH, tanto el ámbito formal como informal. ¿Cuál ha sido el alcance del concurso?

Universidad y derechos humanos

La educación en derechos humanos, desde la perspectiva de Fabian Salvioli, posee tres dimensiones: como derecho humano, en derechos humanos y práctica -praxis- de los derechos humanos. Entender la EDH como «un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos»², es el primer paso para fortalecer la EDH como un derecho –desde la perspectiva de la UNESCO– que no sólo permite la apertura hacia los demás derechos, sino a su inserción en la vida cotidiana de la sociedad.

La incorporación de los derechos humanos en el sistema educativo formal ha sido una tarea dificultosa debido a la ausencia de políticas estatales que se traduce en una negación de los derechos fundamentales de las personas. En los últimos años se ha buscado revertir esta situación a través del Programa Mundial para la educación en derechos humanos impulsado en el 2005 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Derechos Humanos (ACNUDH). La segunda etapa, en ejecución (2010-2014), contempla acciones concretas para la enseñanza superior

² Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Organización de las Naciones Unidas, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Plan de Acción para la primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Nueva York – Ginebra, p./1.

en torno al fortalecimiento de una ética positiva entre los profesionales, colocando acento en la formación sobre derechos humanos para maestros, educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar³. En el caso particular de Chile, el INDH ha jugado un rol fundamental en la implementación de políticas educativas para la visualización de los derechos humanos en el sistema educativo, mediante la incorporación paulatina y transversal en planes de estudio y programas académicos, desde la educación pre-escolar hasta la educación superior.

La universidad es una institución que se caracteriza por su libertad y pluralismo, además de proponer caminos y salidas a los constantes cambios que enfrenta la sociedad. La reflexión teórica desarrollada en sus programas de formación académica, permite la creación de «nuevos conocimientos», sirviendo de diagnóstico para la implementación de políticas y prácticas ligadas a los derechos humanos⁴. El concurso de tesis del INDH da cuenta de un interés social y académico por visibilizar los derechos humanos vulnerados en Chile durante la dictadura cívico-militar, el proceso de transición a la democracia y en el presente actual del país, incorporando nuevos problemas y desafíos en torno al fortalecimiento del Estado de Derecho, la paz de los pueblos y la democratización, como principios capaces de inspirar valores universales superiores⁵. Las universidades han empezado a dar un salto de calidad hacia el reconocimiento y promoción de los derechos humanos en el aprendizaje de los profesionales. Si bien la EDH en la educación superior es nueva y puede ser entendida como una tarea pendiente, existe el interés de incorporar y fortalecer los derechos humanos como parte integral de los programas académicos que entregan las universidades, mediante la acreditación otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación – CNA Chile⁶.

Cuenta tu tesis en derechos humanos

Los datos recogidos de las versiones 2012, 2013 y 2014 del concurso «Cuenta tu tesis en derechos humanos» corresponden a una muestra contundente e ilustrativa del proceso de apertura y cambio por el cual transitan las universidades del país. Es importante señalar que las investigaciones presentadas al concurso de tesis del INDH no corresponden al total de trabajos realizados por la universidades y/o sus carreras, quedando excluidas –por obviedad– aquellas investigaciones sobre derechos humanos no presentadas al concurso y/o que por las bases del mismo, hayan sido presentadas a otro evento de igual categoría, como puede ocurrir con el caso de las tesis presentadas al concurso de tesis del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH), ambos concursos excluyentes entre sí. Igualmente quedan excluidos los trabajos de Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y los post-gradados –ya sean magíster o doctorados– impartidos por universidades nacionales. En segundo lugar cabría mencionar que sólo fueron recepcionadas aquellas tesis provenientes de Universidades reconocidas por el Estado y acreditadas por la CNA Chile, que al momento de esta investigación suman 47 universidades.

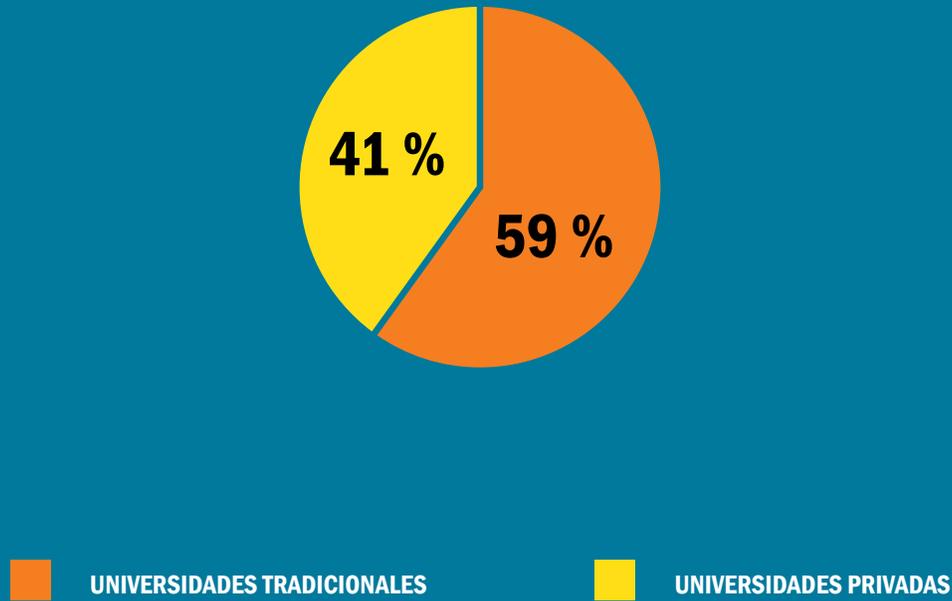
³ Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos; Organización de las Naciones Unidas; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Plan de Acción para la primera etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Nueva York – Ginebra.

⁴ *Ibíd.* p./5.

⁵ Salvioli, Fabián (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI. Los derechos humanos como pilares en la nueva reforma universitaria*. San José de Costa Rica, p. 83.

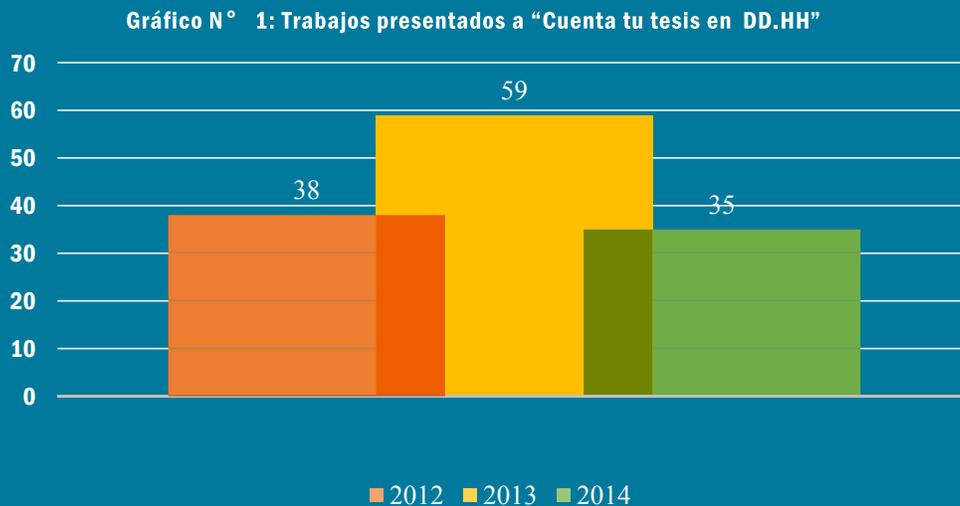
⁶ Instituto Nacional de los Derechos Humanos. *Op. Cit.*, pp. 304-305..

Gráfico N°2: Trabajos presentados según Universidades



Durante el año 2012 se convocó a la primera versión del concurso. Según los datos proporcionados por el INDH, logró reunir 38 trabajos provenientes de 15 universidades –tradicionales y privadas– del país, resultando ganadora la tesis titulada: “Represión Política en cuatro comunas rurales de la Provincia de Biobío durante el primer año de la dictadura militar” realizada por Katherinne Brevis para el grado académico de Licenciada en Historia de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. En la segunda convocatoria del concurso, realizada en el año 2013, fueron recepcionadas 87 propuestas, de las cuales 59 trabajos fueron admisibles, lo que significó un aumento significativo de un 155%, respecto del año anterior, y ganó la tesis titulada “Análisis del significado de las ocupaciones atribuidas a ser mujer y madre para un grupo de mujeres con discapacidad intelectual en la ciudad de Punta Arenas, realizada por Dehays Pinochet, Hichins Arismendi y Vidal Castillo, para el título profesional de Terapeuta Ocupacional de la Universidad de Magallanes. La tercera versión del evento logró 35 investigaciones admisibles provenientes de 17 universidades, que «abordan una diversidad de ámbitos de los derechos humanos, como por ejemplo: derechos económicos, sociales y

culturales, memoria histórica y afectaciones de derecho a grupos de especial protección como mujeres, pueblos indígenas, migrantes, entre otros»⁷. Al momento del cierre de este estudio aún se encuentra en proceso de selección de la tesis ganadora.



Las tres versiones del concurso de tesis han acumulado un total de 131 trabajos, provenientes de 24 universidades –públicas y privadas– del país. Es importante advertir que durante el 2013 se observa un aumento considerable de trabajos, ello puede explicarse por la conmemoración de los 40 años del golpe de Estado en Chile, colocando en discusión la importancia de los derechos humanos para la sociedad chilena. El número total de investigadores suma un total de 180 personas, de los cuales un 33% corresponde a hombres y un 67% a mujeres, destacando sobre todo la participación, preocupación y sensibilidad de las mujeres en temáticas de derechos humanos.

Respecto a la categorización por Universidades, se prefirió la distinción entre universidades tradicionales y universidades privadas o autónomas. Las primeras son entidades dependientes del Estado chileno –en algunos casos con financiamiento privado–, creadas antes de 1981 y pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), mientras que las universidades autónomas corresponden a aquellas instituciones creadas después de la promulgación de la Ley General de Universidades en 1981. En el primer año del concurso fueron recibidas un total de 16 tesis provenientes de Universidades tradicionales, frente a 22 trabajos provenientes de universidades autónomas;

⁷ Instituto Nacional de los Derechos Humanos (2014). *En marcha proceso de preselección de Concurso Cuenta tu tesis en Derechos Humanos*. Recuperado el 15 de agosto de 2014, de <http://www.indh.cl/en-marcha-proceso-de-preseleccion-de-concurso-cuenta-tu-tesis-en-derechos-humanos>

en el segundo año se observa una equiparación entre universidades tradicionales con 35 trabajos frente a 24 trabajos provenientes de universidades privadas, mientras que en el tercer año existe un aumento considerable de los trabajos presentados por universidades tradicionales, con 27 tesis frente a las 8 tesis presentadas por universidades privadas.

Según áreas de conocimiento es posible dividirlos en 11, tomando como referencia la clasificación utilizada por la CNA Chile. Estas son: FF.AA., Orden y Seguridad; Administración y Comercio, Derecho, Tecnología; Arte y Arquitectura, Ciencias Sociales, Recursos Humanos, Salud, Ciencias, Humanidades (CNA Chile, 2014). A simple vista es posible observar un alto número de trabajos provenientes del Derecho, ya sea sobre teoría en derechos humanos, derechos naturales y/o fundamentales, derecho internacional como así también en la aplicación de casos prácticos donde se problematiza su vulneración o tratamiento según la normativa vigente, nacional e internacional. En segundo y tercer lugar se encuentran las Ciencias Sociales y Educación, respectivamente, entendiéndolos como actores conscientes de una realidad social en la que se insertan sus profesiones, aunque enfocando sus tesis en la vulneración de derechos durante la dictadura militar de Chile entre los años 1973 y 1990, también han ampliado su mirada hacia los demás derechos. Le siguen Administración y Comercio, sobre el estudio de políticas públicas; Arte y Arquitectura, con trabajos sobre memoria, y Salud, con trabajos sobre derechos y discriminación. Finalmente, se encuentran las áreas en que no existen trabajos presentados en el concurso de tesis, tales como Fuerzas Armadas, Orden y Seguridad; Tecnología, Recursos Naturales y Ciencias, dejando en evidencia el vacío académico respecto a la vinculación de las disciplinas académicas y los derechos humanos.

Es posible advertir la existencia de trabajos provenientes de todo el país, donde existe una prevalencia de la Región Metropolitana sobre las otras regiones, que puede entenderse debido a la presencia y concentración de Universidades en la capital. La amplitud del concurso se manifiesta en la recepción de trabajos provenientes de la ciudad de Arica por el norte y Punta Arenas por el Sur. A través de esta observación se busca colocar el acento en que los derechos humanos son un tema transversal, como país, que se instala desde diversas realidades, por lo que se vincula con los contextos propios de las universidades regionales.

En relación con las carreras profesionales o disciplinas específicas, existe un predominio del Derecho, representando un 44% del total de trabajos presentados al concurso de tesis. Más atrás le sigue sociología con 7% y las carreras de Psicología y Periodismo con un 5%. Pareciera elemental que Derecho lidere las investigaciones relacionadas con los derechos humanos, por cuanto se da por sentado la formación en líneas tales como: derecho internacional, derechos fundamentales o derecho natural. Sin embargo, sólo dos mallas curriculares de los 15 programas de pregrado de la carrera de Derecho, impartidos por las universidades, estipulan expresamente en sus mallas el curso de Derechos Humanos y en una de ellas es optativo. Por otro lado, el panorama no es distinto para las otras carreras que presentaron trabajos al concurso, donde sólo 4 de los 44 programas de formación observados expresan la existencia de un curso de formación en derechos humanos. De igual modo es importante advertir que ninguna de las tesis ganadoras incorpora expresamente en sus mallas curriculares la formación en derechos humanos. Aunque existe incorporado el

curso de «ética» en la mayoría de las carreras que se presentaron al concurso, no es posible inferir si incorpora –directa o indirectamente– los derechos humanos dentro de sus programas, quedando abierta la posibilidad de un estudio más acabado al respecto.

Gráfico N ° 4: Ranking según regiones

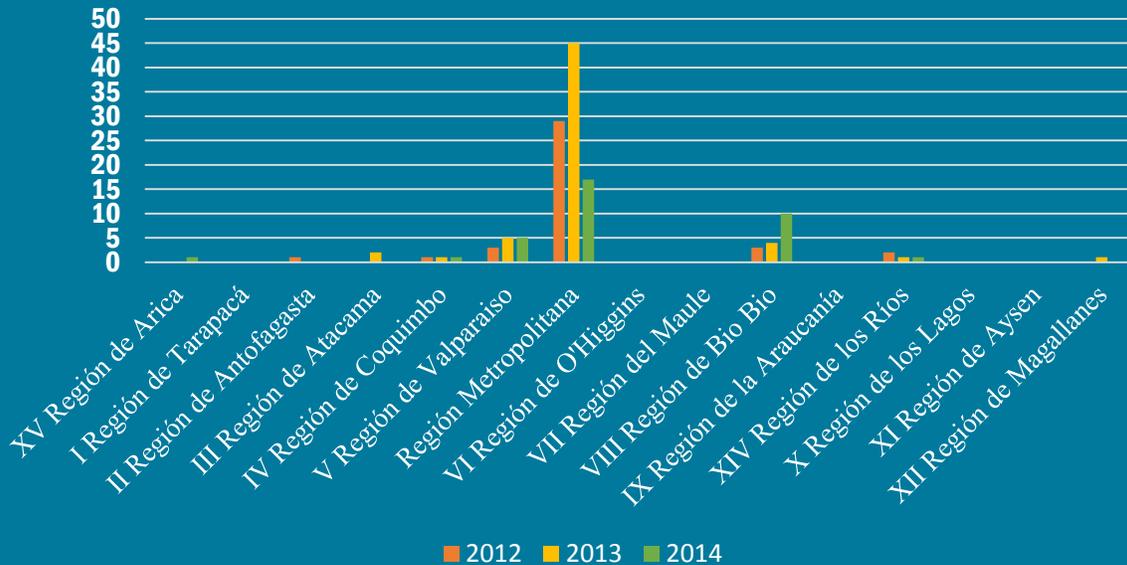
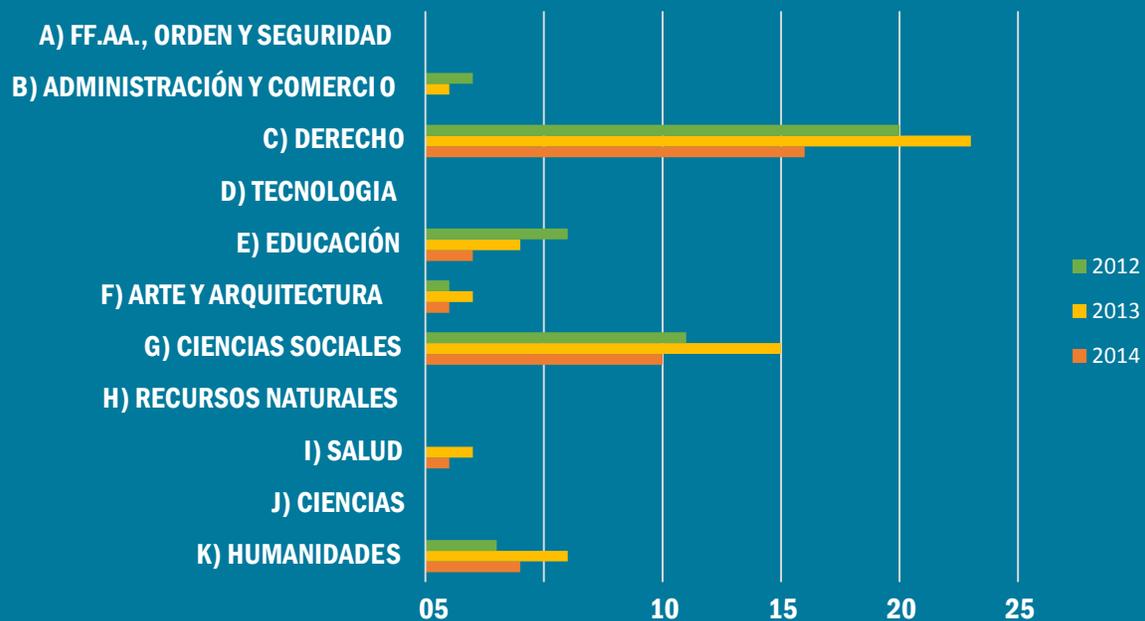


Gráfico N ° 5: Según áreas de conocimiento



Al analizar las líneas temáticas de las investigaciones, atendiendo el interés de sus investigadores, la formación recibida y la diversidad de objetos de estudio, es posible dar cuenta de un interés constante sobre la vulneración de los derechos humanos ocurridos tras el golpe militar de 1973, especialmente en líneas temáticas sobre tortura, recuperación y reconstrucción del pasado traumático, memoria y justicia. Dichas temáticas trascienden más allá del periodo 1973-1990, encontrándose como parte de la transición, e incluso su presencia y existencia en el presente.

En la actualidad es importante destacar que existe un creciente interés hacia los derechos sociales y culturales, donde destacan: el derecho de las mujeres, las minorías sexuales, los migrantes y los pueblos indígenas, como así también la presencia de temáticas sobre el derecho a la educación, la salud y un sistema de pensiones “digno”. Existe un acercamiento a los derechos económicos sobre el desarrollo, derechos laborales y también sobre el medio ambiente.

Problemas pendientes y propuestas

A través del concurso «Cuenta tu tesis en derechos humanos» del INDH, se ha logrado determinar la existencia de trabajos e investigaciones vinculados a la teoría de los derechos humanos y su aplicación práctica para la sociedad. Se han definido casos específicos de vulneración ocurridos durante la dictadura cívico-militar de Chile, una reformulación en las miradas sobre el pasado reciente, permitiendo incorporar a grupos minoritarios –en muchos casos in-visualizados por la historia–, hacia la construcción de una sociedad pluralista y democrática que reflexiona sobre la importancia y valoración de los derechos humanos en distintas épocas y contextos.

A pesar de los esfuerzos por incorporar los derechos humanos en la educación y los pasos que han dado las universidades nacionales sobre la visualización de los mismos, se puede constatar que sigue faltando un compromiso claro de las universidades por promover los derechos humanos como parte de sus programas de formación de profesionales en el país, tal como lo señala un estudio encargado por el INDH (2011-2012). Lo anterior podría inducir a creer que los trabajos realizados y presentados al concurso fueron motivados por experiencias e intereses personales de los investigadores, como así también por la formación indirecta que hayan recibido de profesores y/u otras instancias de formación. Sin embargo, un paso importante en la construcción de una sociedad empoderada de sus derechos primordiales, recae justamente en formar a profesionales capacitados en derechos humanos, responsabilidad que deberían ejercer las universidades, como instituciones reflexivas y de cambio en la sociedad.

La centralización político-administrativa del país deja en evidencia la separación que existe entre Santiago y las regiones. Los contextos sociales, políticos y culturales de cada región manifiestan la necesidad de una descentralización que sea capaz de recoger las necesidades de sus habitantes. En ese sentido, los trabajos provenientes desde universidades locales que representan cerca de un 25% del total de las investigaciones presentadas al concurso, manifestando la necesidad de recoger sus perspectivas, incentivar la producción académica local vinculada a los derechos humanos y elaborar políticas educativas oficiales que tiendan al fortalecimiento de los derechos humanos de acuerdo a sus contextos y realidades propias.

Por otro lado, el vacío existente en áreas del conocimiento, consideradas «sensibles» como ocurre en el caso de las Fuerzas Armadas, Orden y Seguridad, genera dudas respecto a la producción de trabajos de titulación, toda vez que las Escuelas Matrices, Carabineros de Chile, Gendarmería y de la Policía de Investigaciones poseen planes especiales de formación en derechos humanos y han sido incorporados en la formación de sus profesionales. Sería importante elaborar programas para incentivar la realización de investigaciones en el ámbito de los derechos humanos, por cuanto permite incorporar una mirada distinta a los fenómenos sociales, políticos y culturales del país. En esa misma línea, es importante instalar y promover los derechos humanos en otras áreas, donde se ha observado la ausencia de trabajos de titulación, como es el caso de los Recursos Naturales y las Ciencias, especialmente cuando atienden directamente a los derechos sociales y económicos sobre el desarrollo sustentable y el medio ambiente, adscribiendo –tácitamente– a la dignidad de la vida y la importancia de la Bioética para el desarrollo de la sociedad. El caso de la Tecnología reviste una especial importancia, por cuanto se ha llegado a hablar del nacimiento de una «cuarta categoría de derechos humanos»⁸, ligada a la sociedad tecnológica y globalizada, como consecuencia de las nuevas formas en que interactúa la sociedad, la neutralidad en la red, la comunicación o la expresión y que hasta el momento se queda en espera de propuestas.

Un hecho importante de destacar es el abordaje de temáticas en las investigaciones de pregrado. Si bien se tiende a asociar el concepto de derechos humanos sólo a su vulneración, y –en muchos casos– enmarcada en la dictadura militar entre 1973 y 1990, en el último tiempo se ha enfocado la mirada hacia otras problemáticas. De esta forma, no sólo se ha permitido instalar en la reflexión pública la obligación de salvaguardar todo derecho, sino que ha puesto en evidencia la necesidad de una apertura de la que debe hacerse cargo la Educación en Derechos Humanos. Esta idea no debe concebirse como un problema, sino como una oportunidad para la consolidación de los derechos humanos en el país a través de la educación, ofreciendo un panorama renovador que permite focalizar los esfuerzos hacia aquellas áreas con una baja producción académica.

A la Universidad como ente dinámico y transformador, en la construcción de una sociedad más justa, le corresponde un importante rol educativo y social a través de la formación de profesionales con un fuerte sentido de la ética y de defensa de los derechos humanos. La lenta entrada de los derechos humanos en los programas de formación de pregrado y el aumento sostenido de las investigaciones presentadas al concurso, dan cuenta de un cambio en el paradigma de los derechos humanos en el país. De una reflexión que exige, promueve y se compromete con la educación y los derechos humanos, pero también es consciente de la nueva realidad un Chile más justo, más democrático y pleno en derechos para todos.

Educando en Diversidad

Carlos Torres, Fundación Iguales.

Desde tiempos remotos la homosexualidad ha estado presente en el mundo y al pasar de las civilizaciones esta orientación sexual y en general, todos los derechos de la comunidad LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales) han ido mutando, así como también el modo de ser vistos y aceptados por la sociedad.

Actualmente, en el S. XXI, a nivel mundial estas materias han tenido un auge (para bien o para mal) a nivel social, político y legislativo.

Hemos constatado como la gran parte de los países y especialmente Chile está siendo parte de este proceso. Desde los medios de comunicación hasta las propuestas de gobierno de los candidatos han hecho alusión a estas materias. Es un hecho que la diversidad sexual tiene un lugar importante en el mundo y esta, mal llamada minoría, está alzando su voz, saliendo de su invisibilidad en la que estuvo años atrás y está posicionando en la agenda social sus demandas.

Desde el año 2012 nuestro país ha tenido una explosión en estas materias, especialmente por hechos relacionados que dicen relación al tema, partiendo el 24 de febrero con la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que condenó al Estado de Chile en el “CASO ATALA RIFFO Y NIÑAS VS. CHILE”, por el hecho de que los tribunales del país, tras un juicio de tuición, decidieron de manera arbitraria, quitarle la custodia de sus tres niñas a la Jueza chilena, argumentando que la orientación sexual de la madre y su convivencia con una pareja del mismo sexo “producirían un daño a las tres niñas”¹.

Días después, el 3 de marzo del año 2012 ocurrió un hecho que difícilmente se borrará de la mente de los millones de chilenos y chilenas que escuchamos y seguimos el brutal ataque que sufrió Daniel Zamudio, joven de 24 años, ataque motivado solamente por su orientación sexual de gay.

Tal como informaba el 28 del mismo mes el Diario La Tercera luego de 25 días de agonía, el joven santiaguino falleció en la Posta Central causando un revuelo a nivel mundial por las condiciones, brutalidad y ensañamiento con la que actuaron sus agresores.

Este hecho específico marcó la agenda legislativa de nuestro país aprobándose y publicándose (Luego de haber estado 7 años en el Congreso), el día

¹.- CIDH. (24 de 02 de 2012). CASO ATALA RIFFO Y NIÑAS VS. CHILE. RESUMEN OFICIAL EMITIDO POR LA CORTE INTERAMERICANA

24 de julio del mismo año, la Ley 20.609 que “Establece Medidas Contra La Discriminación”, conociéndose socialmente como “Ley Zamudio”.

Meses más tarde y hasta la actualidad, las diferentes organizaciones de diversidad sexual que existen en nuestro país, han seguido la lucha por el pleno reconocimiento de sus derechos, promoviendo la aprobación de diferentes leyes que mejorarán las condiciones de vida de las personas que tienen una orientación sexual e identidad de género diversas. Estos proyectos de ley que en la actualidad se encuentran en nuestro Poder Legislativo son el “Acuerdo de Vida en Pareja” y la “Ley de Identidad de Género”, donde el primero servirá para regular la convivencia en familia de las parejas que no se pueden casar o que no quieren hacerlo, ya sea del mismo o distinto sexo y el segundo regulará la situación de las personas trans que hoy en día no pueden cambiar su nombre y sexo legal sin antes pasar por un proceso médico que a todas luces es denigrante.

Algunas nociones básicas son necesarias para comenzar a tratar estos temas, específicamente los recién comentados de orientación sexual e identidad de género.

“La **orientación sexual** se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas”².

“La **identidad de género** se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales.”³.

En el último tiempo hemos escuchado muchas veces estos términos, pero, ¿Sabíamos lo que realmente significaban? ¿Qué certeza tenemos de que a los y las jóvenes se les esté enseñando primero, educación sexual y luego materias referentes a diversidad?

La verdad, es que la respuesta es poco alentadora, el año 2012 el MOVILH realizó una encuesta a 10 liceos de Santiago, donde un 31,2% señaló que SIEMPRE les impartían clases de educación sexual y un 18,4% señaló que sólo A VECES tenían clases de esta temática.

Y de estos porcentajes sólo un 9,2% señaló que SIEMPRE se incluían temáticas de diversidad sexual y un 13,6% señaló que sólo A VECES recibían información sobre diversidad.⁴

Con estas cifras, constatamos la escasa información que reciben los y las estudiantes en nuestro país en educación sexual, la cual en la mayoría de los casos sólo se centra en el ámbito reproductivo, dejando de lado materias tan importantes como las que tienen que ver con la comunidad LGBTI.

² ONU. (26 de 03 de 2007). *Principios de Yogyakarta*. Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia.

³- IBIDEM.

⁴- MOVILH. (2012). *Encuesta Sobre Educación Sexual y Discriminación*. Recuperado el 12 de 12 de 2013, de MOVILH: <http://www.movilh.cl/documentacion/Encuesta-sobre-educacion-sexual-y-discriminacion.pdf>

Tan precaria es la información aportada que al hablarse de “orientación sexual” muchos la relacionan inmediatamente con la homosexualidad, desconociendo que todos los seres humanos gozamos de una atracción a las personas sin importar el sexo de esta.

Así mismo, se tiende a relacionar el SIDA con la homosexualidad y la prostitución con la transexualidad, lo que deja de manifiesto la ignorancia y prejuicios en los que vive nuestro país.

Lo recién descrito nos dice que es necesario entregar herramientas a los y las estudiantes, éstos son los adultos del mañana y en nuestras manos está entregarles una plena educación en DD.HH y la educación sexual se encuentra dentro de estos derechos fundamentales.

Además al tratar temáticas de diversidad sexual, se logra que estas personas se eduquen, dejando de lado sus prejuicios y tengan una formación donde el respeto tenga un lugar importante.

Destacamos además, que hasta hace sólo unos meses, el Ministerio de Educación patrocinaba siete “Programas de Educación, Afectividad y Género”, dentro de los cuales, tres, vulneraban de manera clara los Derechos de las personas LGBTI y llama la atención que estando en vigencia la ley 20.609 algunos programas como el **Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad (PAS) del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián, “Teen Star” de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Católica de Chile y “Aprendiendo a querer” del Instituto Superior de Ciencias de la Familia Sagrada Familia, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción**, establezcan postulados sobre sexualidad completamente atentatorios contra la Ley Antidiscriminación, el de la San Sebastián por ejemplo establece como “Trastornos de la identidad sexual: la homosexualidad y el lesbianismo” Lo que es grave y además errado, principalmente si leemos el artículo de la **Organización Panamericana de la Salud “Curas para una enfermedad que no existe”** donde junto con señalar que las orientaciones diversas no significan ninguna enfermedad mental, descarta de plano la efectividad las llamadas “Terapias de Reversión” que otros programas de educación promueven.

Otro programa, como el de la UCSC señala que la atracción sexual -o **“esa inexplicable magia”**-, se entiende porque “lo que le hace falta a la mujer está en la masculinidad del hombre y lo que le hace falta al hombre lo tiene la feminidad de la mujer”, afirmando que “de nuestra concepción tenemos una identidad: somos hombres o mujeres”⁵.

Es decir este programa sólo aceptaría un concepto de familia y relaciones, aquellas compuestas entre un hombre y una mujer.

Con este ejemplo ya podemos hacer algunas críticas a las falencias que tiene nuestro sistema educacional, es necesario que exista una gran política pública en educación para que hechos como le antes descrito no vuelvan a ocurrir, una política que establezca los lineamientos generales en que se debe basar la educación especialmente en esta área tan sensible para los niños, niñas y adolescentes y que como sujetos de Derecho deben ser instruidos de una manera correcta y conforme a su edad.

⁵- Muñoz, V. (23 de 07 de 2010). ONU. Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación: <http://derechoalaeducacion.com/admin/docs/1286553494Derecho%20humano%20a%20la%20educacion%20sexual.pdf>

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención de los Derechos del Niño confirman esto. Cito:

1. Art 26 DUDH: “2.- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

2.- Art 13 PIDESC: “1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.”

3.- Art 28 CDN: “2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención”.

En los documentos internacionales recién citados queda de manifiesto el deber que tienen los Estados signatarios en las materias referidas a la educación, ésta debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la persona humana y compatible con su dignidad, esto demuestra la importancia que tiene la educación para el desarrollo de la humanidad.

Lo antes mencionado, referente al Derecho a la Educación es desde un punto de vista genérico, ahora, cuando nos referimos a Educación Sexual propiamente tal, también hay mucho que decir y en eso nos centraremos a continuación.

El 23 de Julio del 2010 se presentó el Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, realizado por el Sr. Vernor Muñoz, que nos entrega información de vital importancia, pues tal como reza su texto “El Relator Especial dedicará este informe a la cuestión del derecho humano a la educación sexual integral, profundizando en los estándares internacionales vigentes en la materia”⁶.

En nuestro país radica esta importancia en que según la última encuesta nacional de la juventud un 63% de los jóvenes de 18 años ya se ha iniciado sexualmente⁷. O sea, más de la mitad de los jóvenes de nuestro país a los 18 años ya ha tenido relaciones sexuales, lo que nos puede parecer una cifra alarmante si no se entrega la correcta educación sexual a estos adolescentes.

⁶- Muñoz, V. (23 de 07 de 2010). ONU. Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación: <http://derechoalaeducacion.com/admin/docs/1286553494Derecho%20humano%20a%20la%20educacion%20sexual.pdf>

⁷. INJUV. (2012). MINEDUC. Recuperado el 13 de 12 de 2013, de Séptima Encuesta Nacional de la Juventud:

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201308161327220.Septima-Encuesta-Nacional-INJUV.pdf

“12. Para lograr dicho estado de bienestar, es preciso que las personas seamos capaces de cuidar nuestra salud, vivir nuestra sexualidad de manera positiva, responsable y con respeto a los demás, para lo cual requerimos ser conscientes de nuestras necesidades y derechos. Esto sólo es posible si recibimos educación sexual de carácter integral desde las primeras etapas de nuestra formación y durante todo el itinerario educativo. Para este fin, la escuela debe fomentar el pensamiento crítico del alumnado en torno a las diversas expresiones de la sexualidad humana y de las relaciones interpersonales, sin reducir el tema a un abordaje biológico de la reproducción.”

Ya lo decía el Sr. Muñoz, la escuela debe fomentar el pensamiento crítico al alumnado en torno a las diversas expresiones de la sexualidad humana, hecho que ha quedado de manifiesto que en nuestro país no ocurre, por lo que notamos que existe una falencia en nuestro modelo educativo, falencia que debe ser subsanada.

“76. Los Estados deben organizarse para respetar, proteger y cumplir el derecho humano a la educación sexual integral, actuando con debida diligencia y adoptando todas las medidas necesarias para asegurar su efectivo disfrute sin discriminación, desde etapas tempranas de la vida de las personas. La ausencia de una educación sexual planificada, democrática y pluralista constituye de hecho un modelo (por omisión) de educación sexual, de consecuencias notablemente negativas para la vida de las personas, que reproduce acríticamente las prácticas, nociones, valores y actitudes patriarcales, que son fuente de múltiples discriminaciones.”

79. El Relator Especial ha tomado nota, con especial preocupación, de diversos episodios en los que en nombre de concepciones religiosas se ha dificultado la educación sexual y se permite reiterar que una educación sistemática es garantía de un ambiente democrático y plural.”

Estas observaciones que realiza el Relator son claves y en algunos puntos se encuentran vinculados, pues muchas veces las concepciones religiosas además de dificultar la educación sexual, promueven la discriminación. En nuestro país lo podemos ver de manifiesto en aquellos programas de estudio que analizamos páginas atrás, que tenían una clara influencia religiosa y junto con esto, no podemos dejar de mencionar el caso, ocurrido hace algún tiempo atrás con el Arzobispo de Santiago Ricardo Ezzati quien envió una misiva al Ex Presidente de la República Sebastián Piñera, señalándole sus reparos a que éste ratifique la “Convención Interamericana Contra Todas las Formas de Discriminación e Intolerancia”, en aquella carta señala entre otras cosas que esta convención busca:

“prevenir, eliminar, prohibir y sancionar, la elaboración y utilización de contenidos (...) pedagógicos que reproduzcan estereotipos o preceptos” de naturaleza discriminatoria, permitiría al Ministerio de Educación “revisar planes y programas relativos a temas moralmente sensibles”. (EMOL, 2013)

Con estas declaraciones del líder de la Iglesia Católica en nuestro país podemos observar de manera empírica como las religiones tienen mucho que ver en materias trascendentales en educación, como con sus principios morales son capaces de entregar una visión tergiversada de la realidad, especialmente en materias sensibles como la sexualidad, esto nos lleva a reafirmar la necesidad de que todos los planes de educación sexual deben ser revisados y tener un contenido uniforme que permita que los niños, niñas y adolescentes puedan tener una información correcta y amplia de estas materias, pues de no ser así, tal cual como ocurre ahora, los prejuicios serán los que reinen en sus mentes, prejuicios que llevarán consigo toda la vida.

Una de las recomendaciones de Don Vernor Muñoz dice lo siguiente:

“b) Promover el diseño y ejecución de políticas públicas integrales y sostenibles con el objetivo específico de asegurar el derecho humano a la educación sexual integral a sus poblaciones. Estas políticas deben tener enfoque de derechos, de género y de respeto a la diversidad; deben asegurar la articulación interinstitucional y con la sociedad civil, contando con los recursos necesarios para su aplicación”

El relator es consciente que en un grupo humano existe la diversidad y mucho más aún, que ésta, debe ser respetada. Sin embargo, el respeto es algo que falta, la misma sociedad se da cuenta de esto, por ejemplo en la II Encuesta Nacional de Derechos Humanos, realizada por el Instituto Nacional de Derechos Humanos un 55% de las personas encuestadas señalaron que a las personas Homosexuales y Lesbianas no se les respetan sus Derechos Humanos y un 40% señaló que ocurría lo mismo con las personas transexuales Organizaciones como Fundación Iguales y el MOVILH han hecho un trabajo incansable por que exista una educación plena en Derechos Humanos, un ejemplo de esto y específicamente de la última organización, es que en el mes de noviembre del 2014 el MOVILH publicó el cuento “Nicolás Tiene Dos Papás” un relato destinado a niños y niñas dónde se cuenta la historia de un niño criado por dos padres, junto con enseñar sobre los distintos tipos de familia que existen en el mundo.

Pese a la gran iniciativa, los grupos conservadores y religiosos no han permitido que este material llegue a los niños y niñas argumentando que truncaría el pleno desarrollo de su sexualidad.

Fundación Iguales en tanto, entregó al Ministerio de Educación una serie de recomendaciones que dicen relación con materias de educación sexual en las que destaca la creación de una política de educación en sexualidad, afectividad y género de carácter nacional y la incorporación a las bases curriculares la asignatura de orientación en temáticas de diversidad sexual y género.

Todavía falta mucho camino por recorrer para poder tener una educación plena en derechos humanos, específicamente en lo que dice relación con diversidad sexual, hasta ahora, la sociedad civil organizada es la que se ha tratado de hacer cargo de una realidad en la que el Estado debería ser el protagonista. Sin embargo, esperemos que en los próximos años nuestros niños, niñas y adolescentes, puedan ser educados de manera correcta y que la presión de grupos conservadores no vulnere y entorpezca un derecho tan básico como es el de recibir una educación sin prejuicios y plena en derechos humanos. Los y las niñas de hoy son las personas adultas del mañana y en nuestras manos se encuentra que las próximas generaciones sean respetuosas de las diversidades que son parte de nuestro país y el mundo.

Ciudadanía y Educación Matemáticas:

Propuestas desde los DDHH

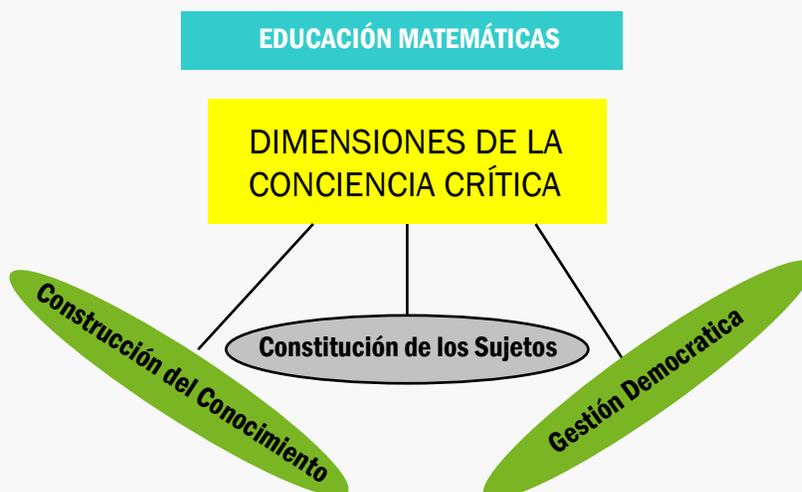
Carlos Silva, Universidad de Playa Ancha

Resumen

La propuesta concreta de educación matemática puede articularse en función de tres ejes fundamentados en las dimensiones de la conciencia crítica, a saber: la constitución de los sujetos, la construcción del conocimiento y la gestión democrática. No se trata, por tanto, de un material didáctico más, con unas propuestas metodológicas para hacer menos aburrida la clase en el aula o fuera de ella. A la inversa, se trata de una propuesta profunda y por eso mismo radical, académicamente solvente, para reconducir la educación matemática en función de un planteamiento amplio e interdisciplinar que parte de un compromiso ético-social. Constituye, en consecuencia, un aporte fundamental para la transformación de la práctica educativa que, además, está en consonancia con los lineamientos de la transformación curricular que Chile se plantea.

Palabras clave: ciudadanía; derechos humanos; educación matemática

Esta propuesta concreta de educación matemática se articula en función de tres ejes fundamentados en las dimensiones de la conciencia crítica, a saber: **la constitución de los sujetos, la construcción del conocimiento y la gestión democrática**. En la ilustración 1, se pueden apreciar estas dimensiones.



B. Contenidos temáticos, modalidades y objetivos de aprendizaje

Puede convertirse en una herramienta clave para volver a pensar la enseñanza-aprendizaje de la matemática desde nuestra realidad actualizada y replantearla a partir del mundo que vemos configurarse y reconfigurarse cotidianamente. No se trata, por tanto, de un material didáctico más, con unas propuestas metodológicas para hacer menos aburrida la clase en el aula o fuera de ella. Educar en y para los Derechos Humanos, es hoy un reto, para transformar la realidad latinoamericana en consonancia con un proyecto de sociedad, en el que primen los valores de la justicia, la equidad y la solidaridad, entre otros.

Mirados desde la perspectiva de los componentes didácticos educativos necesarios (estudiante o alumno; profesor; currículum y contexto), podemos establecer la importancia de cada uno de ellos y que los representamos de la manera siguiente.

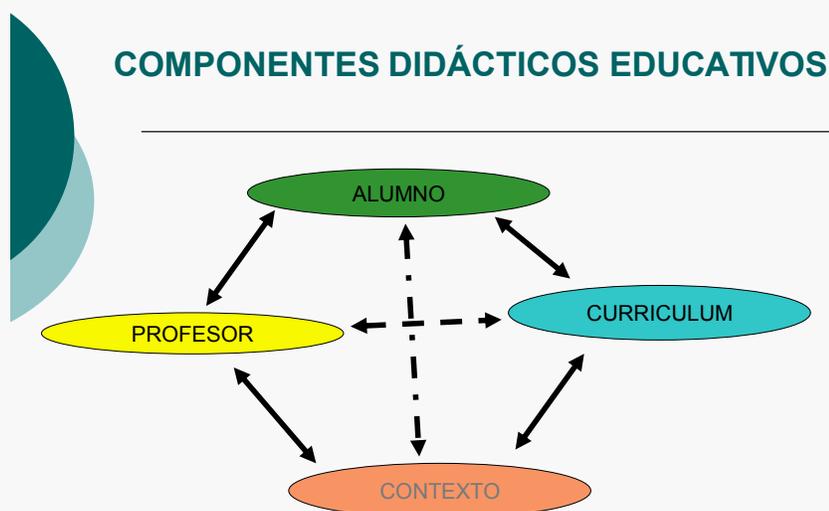


Ilustración 2. Componentes didácticos educativos

Para ello es necesario delimitar aquellos aspectos de la educación matemática que hace falta conocer para el ejercicio de la ciudadanía; que no siempre están incorporados en el currículum y considerando que estos aspectos van más allá del dominio de las cuatro operaciones, creyendo, las generaciones pasadas, que estaban alfabetizadas matemáticamente. Por ejemplo, la comprensión y el significado de los números en distintos contextos, la interpretación de datos estadísticos, la expresión del cambio, la evolución y las tendencias de los fenómenos sociales y naturales, las leyes del azar, en situaciones como los procesos electorales, el consumo, la ecología, la salud, la economía.

El dominio de la matemática para el ejercicio de la ciudadanía requiere no sólo conocer el lenguaje matemático y hechos, conceptos y algoritmos, sino también procesos más complejos como la matematización de situaciones y la resolución de problemas. Esta formación está enraizada en valores, pues enfoca la comprensión de los procesos y fenómenos naturales y sociales desde una perspectiva crítica y desde una visión del mundo, según hemos señalado. No se trata sólo de hacer matemáticas, sino de aplicar matemáticas en un contexto; es decir, no se estudian los números, las estadísticas o las funciones en abstracto, sino en situaciones que se pueden interpretar atendiendo a valores como la credibilidad de los datos, a quiénes beneficia o perjudica la información, la equidad, participación e igualdad.

Por otro lado, la educación para la ciudadanía implica un proyecto de sociedad que se construye en diálogo y en colaboración con otros, desde la actuación individual y desde la actuación colectiva, desde los sujetos individuales y desde los sujetos sociales, desde las realidades más cercanas como la familia, la escuela, la comunidad o el barrio hasta otras más amplias como el país o la región. Hace falta poner en juego no sólo los conocimientos que proporcionan las distintas ciencias, sino también valores relacionados con la participación, la comunicación y la solidaridad, como la capacidad de trascender el punto de vista personal para acceder a otras visiones, para tolerar lo diferente, deliberar, negociar, resolver conflictos y construir acuerdos; también es preciso compartir un conjunto de valores desde los cuales juzgar la construcción del proyecto de sociedad.

En las condiciones actuales de los países latinoamericanos, donde existen sectores sociales excluidos de los beneficios de la sociedad moderna, el desafío de construcción de una ciudadanía incluyente, que dé cabida a las voces de todos y todas, pasa por la formación de una conciencia crítica que implica comprometerse en proyectos alternativos a favor de las mayorías excluidas.

Es importante realizar una revisión de los propósitos de la educación en general y de las diferentes áreas de conocimiento en particular, en la formación de ciudadanas y ciudadanos y sus implicaciones para la educación matemática, considerando algunas preguntas, que surgen al plantear desde el área de matemáticas la formación de ciudadanos y ciudadanas. ¿Qué enfoques de la educación matemática favorecen la construcción de la ciudadanía? ¿Podemos hablar de unas matemáticas para la ciudadanía? En caso afirmativo, ¿qué decisiones curriculares hay que adoptar para desarrollarlas? ¿Cuáles son las limitaciones que presenta esta opción? ¿Qué temáticas son relevantes en este enfoque?

Hay diversas propuestas que enfocan la matemática en esta línea, aunque no todas asumen una perspectiva crítica y propositiva. Se han elaborado objetivos, aprendizajes, competencias de los conocimientos matemáticos mínimos que necesita un ciudadano o ciudadana para desenvolverse en la sociedad; las matemáticas realistas es un proyecto que trata de presentar esta ciencia desde situaciones de la realidad social y natural fundamentalmente, prestando atención al desarrollo de modelos, esquemas, símbolos, siguiendo el principio de reconstrucción o reinención; se han elaborado propuestas de trabajo de esta área desde temáticas como el consumo, la vivienda, la salud, entre otras áreas. Uno de los fines que justifica la obligatoriedad de estudiar matemáticas, es precisamente la defensa de la sociedad democrática. Así los conceptos e instrumentos matemáticos se ponen al servicio de la formación crítica de la ciudadanía.

A la inversa, se trata de una propuesta profunda y por eso mismo radical, académicamente solvente, para reconducir la educación matemática en función de un planteamiento amplio e interdisciplinar que parte de un compromiso ético-social. Constituye, en consecuencia, un aporte fundamental para la transformación de la práctica educativa que, además, está en consonancia con los lineamientos de la transformación curricular que Chile se plantea. En segundo lugar, interesan los formadores de formadores, para quienes asumen esta responsabilidad de formar futuros educadores, ya que esta propuesta proporciona un punto de partida, fundado en los derechos humanos y echando a la vez por el suelo, las pretensiones de poder que tradicionalmente otorga la formación en matemáticas, como también el pretendido carácter abstracto de este instrumento del conocimiento. Despierta por ello muchas reflexiones, que, sin duda, son necesarias de desarrollar. Por lo mismo, abre nuevas oportunidades de investigación e innovación educativa, situándose en los problemas y debates actuales en el campo de la educación matemática, ofreciendo valiosas referencias bibliográficas en torno a las cuestiones que aborda y su sentido con relación a la construcción ciudadana.

Surgen varias preguntas: ¿De dónde viene eso de juntar derechos humanos, ciudadanía y matemática? ¿Qué relevancia puede tener hoy en día un énfasis como el que se refiere a la ciudadanía y aun a los derechos humanos, cuando la tecnología parece avasallar todos los campos del conocimiento? ¿No será contraproducente para los designios de la globalización inevitable recomponer el campo de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas desde una ciudadanización centrada en los derechos humanos? Aquí planteamos una manera nueva de aproximarse a la educación matemática desde lo concreto, desde las necesidades de la persona humana, desde sus aspiraciones y problemas cotidianos. Por esta vía se vincula con la construcción de ciudadanía que incorpora el desafío de los derechos humanos, para construir una democracia que trascienda sus aspectos meramente formales. Así tendremos una educación matemática que responde a las aspiraciones de justicia de las mayorías y contribuye a fomentar una cultura de paz y solidaridad. La matemática se convierte, entrañablemente, en un instrumento de conocimiento de la realidad que nos permite comprenderla críticamente y, eventualmente, intervenir en ella para hacer propuestas de cambio y transformarla. De esta manera, la educación matemática no se queda en lo abstracto, como sucede en la enseñanza tradicional, sino que el conocimiento remite siempre al desarrollo de los propios sujetos del aprendizaje.

La aplicabilidad de las matemáticas a la realidad es un enigma nada fácil de resolver. El matemático observa una parcela del mundo real, que incluye su propio mundo mental y el universo exterior en toda su complejidad. Encuentra en él unos cuantos elementos que le parecen reducibles a simbolización, a manipulación racional. Comienza a jugar mentalmente con estos elementos. Explora sus relaciones mutuas, introduce estructuras más complicadas que parecen capaces de resumir, de simplificar su juego.

Al hacerlo se deja llevar por el sentido estético y lúdico de su espíritu y por su afán de una visión simple, unitaria, intuitiva de tales estructuras. Construye un nuevo mundo a su medida, aunque no enteramente a su antojo, pues se atiene a una cierta realidad externa inicial y a las exigencias de coherencia mental interna.

La matemática es un enfrentamiento de la mente humana con diversas complejidades de la realidad. El pensamiento numérico y estadístico, la capacidad de abordar de manera inteligente la variación y el cambio, la forma, la visualización, siendo herramientas que ayudan a comprender el mundo en que vivimos y para transformarlo.

¿Podemos confiar en las informaciones que nos ofrecen los medios de comunicación? El rasgo que define nuestra sociedad es la producción minuto a minuto de gran cantidad de información a la que se puede acceder gracias al desarrollo de nuevos medios de comunicación, cada vez más baratos y más rápidos; es por ello que se habla de la sociedad de la información. Por tanto uno de los retos de la educación es formar ciudadanos que sepan seleccionar la información atendiendo su pertinencia y calidad, sepan capaces de comprenderla e interpretarla críticamente.

¿Se puede mentir con las cifras? Las cifras y las estadísticas se presentan con frecuencia para mostrar el lado objetivo de la realidad, aportando rigor al discurso y seriedad a las conclusiones que se establecen.

Educar en y para los Derechos Humanos es hoy un reto para transformar la realidad, en concordancia con el proyecto de sociedad en el que primen los valores de la justicia, la equidad y la solidaridad. Pensamos en la capacidad que tiene la escuela para constituir ciudadanos como parte de un proyecto social definido que lo caracteriza por la defensa de la vida y la constitución de sujetos democratizadores en la sociedad.

El significado que damos al concepto de democracia es la democracia participativa, en la que los ciudadanos y ciudadanas son sujetos racionales, informados, activos, en posesión de sus derechos y responsables de sus deberes, con capacidad de decisión y de control en la sociedad, donde todos los grupos sociales puedan dar sus iniciativas y satisfacer sus propias necesidades. Una representación de ello, es la siguiente:



a É ä ç Ä ê ~ Á á ~ = é ~ è í á Ä ä é ~ i á î

El significado que damos al concepto de democracia es el de democracia participativa, en la que los ciudadanos y ciudadanas son sujetos:

- ☒ racionales
- ☒ informados
- ☒ activos
- ☒ en posesión de sus derechos
- ☒ responsables de sus deberes
- ☒ con capacidad de decisión y control en la sociedad

Ilustración 3. Democracia participativa

La educación de la ciudadanía implica un proyecto de sociedad que construye en diálogo y en colaboración con otros, desde los propios sujetos participantes, desde las propias realidades de vida cotidiana.

CAPÍTULO III

“Educación en Derechos Humanos y Grupos de Especial Protección”

Educación para nuestros penados.

La afectación de los derechos a la educación del privado de libertad del Centro de Cumplimiento Penitenciario de Victoria.

“La educación se halla estrechamente vinculada con la construcción de una sociedad donde estén mejor distribuidas la riqueza, los recursos materiales y simbólicos, la ‘buena’ vida. La educación, aquí, debe ser construida como un espacio público que promueva esa posibilidad, como una esfera pública donde se construyan identidades sociales, coherentes con esa posibilidad (Tadeu da Silva, 1998:75).

Alejandro Rivas, Gendarmería de Chile

Resumen

Resulta imprescindible indagar acerca de la educación que imparten las cárceles chilenas y si estas afectan los derechos a la educación de los privados de libertad, en este caso y como ejemplo, el modelo del Centro de Cumplimiento Penitenciario de Victoria. Entender el origen y el marco contextual del modelo educacional empleado y si la administración penitenciaria entrega las herramientas mínimas según la normativa internacional vigente. Investigación basada en la integración de las metodologías cualitativas de recolección de datos en línea y fuera de línea Sade-Beck (2004), con el objetivo de desenmascarar los escasos recursos que se otorgan para la educación carcelaria, derecho humano básico de todo condenado, y así generar políticas integradoras con sustento en valores éticos, con la capacidad de forjar herramientas para adquirir un empleo digno una vez recuperada la libertad.

Palabras Clave: Educación Penitenciaria, Cárcel y Escuela, Políticas educativas.

Introducción

La educación en las cárceles es uno de los temas más complejos y quizás menos abordado en el campo de la educación en nuestro país, como lo señala Fraga (2011): “la cuestión educativa en contextos de encierro resulta un espacio interesante para considerar desde la Política Educativa y no solo desde la política penitenciaria”¹. La peculiaridad de sus estudiantes y el difícil contexto de funcionamiento, definen una situación surcada por múltiples variables que implican diversos niveles de abordaje, complejo desde el punto de vista social.

Analizar las básicas condiciones en las que recibe educación uno de los grupos más vulnerables de nuestra sociedad, a saber, los sujetos privados de libertad, personas bajo la administración de Gendarmería de Chile, y como ejemplo de ello, los reos del Centro de Cumplimiento Penitenciario Victoria (en adelante CCP de Victoria). Estudiar el modelo aplicado exigió un nivel complejo de análisis por su particular cronología, las normativas vinculantes para su aplicación, las instituciones dispares que participan de ella y el análisis de un modelo educativo heterogéneo.

El sistema carcelario atiende un total de 47.937 usuarios al 2013, y según las estadísticas actuales, los reos al ingresar a los penales del país, el 98,5 %

¹ FRAGA, Marcelo (2011)./“Encierro y escolaridad: sujetos de la política penitenciaria y política educativa”. Investigación. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

lo hace con algún nivel de instrucción educacional, y solo un 1,47% ingresa analfabeto². Pero esta historia cambia radicalmente una vez inmerso en la Cárcel, de ese total de 47.937, solo 16.822 deciden retomar sus estudios. Sin embargo Gendarmería de Chile ejecuta todas aquellas actividades pedagógicas mínimas para que los internos tengan acceso de igual forma a educación, lejos de los niveles y estándares internacionales ¿Pero acaso es culpa de la institución que administra el sistema penitenciario en Chile, o del Estado de Chile, quien debe cumplir con todas aquellas acciones necesarias para estar al servicio de la persona humana?

La institución carcelaria

El organigrama carcelario según lo que Goffman (1984) denomina “instituciones totales o cerradas”, cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la destrucción de los signos de identidad de las personas a través de la masificación, clasificación y despojo de todos los derechos, incluso el de la educación.

Estas condiciones también reproducidas en los principios que Michel Foucault³, refiere con respecto a la genealogía de las cárceles, desde una perspectiva de las relaciones de poder: la unión del aparato disciplinario con el aparato pedagógico en función de “corregir al delincuente”.

Bauman (2003) agrega que el régimen de las cárceles ha cambiado, ya no establecen mecanismos para la corrección y rehabilitación de los reos para devolverlos a la sociedad, sino más bien, las cárceles actuales se han transformado en “depósitos de pobres”, almacenes que contienen a los expulsados del mercado de consumo.(Lewkowicz. 2004).⁴

En Chile, el sistema carcelario está administrado por Gendarmería de Chile, a cargo del orden y seguridad de las prisiones y cárceles del país, servicio público con personalidad jurídica y patrimonio propio, dependiente del Ministerio de Justicia, desconcentrado territorialmente, es decir, se encuentra presente administrativa y políticamente en las 15 regiones de nuestro país. Existen igual número de Direcciones Regionales, de las cuales dependen las diferentes Unidades Penales, desagregadas según el área de atención⁵. Sistema penitenciario que brinda en teoría, todas aquellas condiciones básicas para salvaguardar los derechos humanos básicos de todo recluso.

A pesar de todas las críticas que se le hacen a este sistema carcelario chileno, este posee un sistema relativamente aceptable, tiene características históricas, sociales, idiosincrásicas, que los distinguen de la mayoría de los países de la región⁶. Chile es uno de los países de la región que cuenta con tasas más altas de encarcelamiento según el ICPS⁷, ratificado por estudios que demuestran que la prisión, como herramienta principal de lucha contra la delincuencia, no es una política eficaz, contribuyendo al deterioro de los vínculos de las personas privadas de libertad, en la medida en que los aísla aún más del contexto social que podría darles eventualmente un espacio de integración, formación y desarrollo, Wacquant (2012)⁸; Comfort (2008)⁹.

² GENCHI, en adelante acrónimo para Gendarmería de Chile.

³ FOUCAULT, Michel (1998). “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión”. Editorial Siglo Veintiuno, México.

⁴ LEWKOWICZ, Ignacio (2004). “Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez”. Buenos Aires, Paidós.

⁵ Gendarmería de Chile, extraído de <http://www.genchi.cl/nuestrahistoria.jsp>

⁶ CÁRDENAS, Ana (2009). “Trabajo Penitenciario en Chile”. Universidad Diego Portales-ICSO. Ministerio de Justicia, Chile.

⁷ De acuerdo con cifras de la International Center for Prison Studies (2013), la tasa de encarcelamiento es de 266 personas reclusas por cada 100.000 habitantes.

⁸ WACQUANT, Loïc (2012). “Merodeando las calles”. Gedisa.

⁹ COMFORT, Megan (2008). “Doing time together: Love and family in the shadow of the prison”. University of Chicago, Press.

Cronología de la Educación Penitenciaria

En los albores históricos de la educación carcelaria chilena, estuvo ligada nada más que a la buena voluntad de algunos gendarmes y pedagogos que con acuerdos informales, enseñaban y entregaban educación a los reclusos, por sola vocación. Las primeras actividades educativas, tienen sus inicios en las llamadas “Escuelas Dominicales”, las que alrededor del año 1860 funcionaban en calles y celdas del recinto, clases impartidas en lugares bastante precarios, siendo solo para un grupo minoritario o selecto de reos, y no es hasta 1863 que es contratado el primer profesor, cuando la escuela alcanza su pleno funcionamiento (Cisterna, 2008).

Deberían pasar 70 años, no es hasta 1925 que es dictada la primera regla educacional, cuyo objetivo era eliminar el analfabetismo existente. Más tarde en 1945, cuando la enseñanza en los establecimientos llevaba cerca de un siglo, el Ministerio de Justicia dictó el primer Reglamento de las Escuelas de Prisiones, que consideró esta labor docente como el recurso más efectivo para conseguir “la readaptación del delincuente” (Meza, 2007)¹⁰. En el año 1978 se firma un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación¹¹, que aseguraba el derecho a la educación a las personas que se encontraban en prisión en el sistema penitenciario. En 1982 la administración educacional pasó a manos municipales que actuarían como sostenedores educacionales. Ya en los 90, el sistema educacional cambió un poco y con las nuevas cárceles concesionadas en que su administración es ejecutada por particulares, la educación en dichos centros penitenciarios pasó conducirse por sostenedores particulares.

Recién el año 2013 se firma un nuevo convenio entre Gendarmería de Chile y el Ministerio de Educación, para desarrollar actividades conjuntas que contribuyan a asegurar el derecho a la educación de las personas que se encuentran en prisión preventiva en el existente sistema penitenciario¹². Desde el siglo 19, siglo 20 y parte del siglo 21, la administración educacional dentro de las cárceles chilenas no ha evolucionado significativamente, en general se ha mantenido con las mismas normativas, denotando nulo interés por el estado de avanzar en la educación de este grupo de seres humanos, considerados despojos de la sociedad.

Hoy por hoy, sólo 16.822 internos asisten a procesos pedagógicos en planes regulares de alfabetización o de exámenes libres¹³, de un total de 47.937¹⁴, educación en las prisiones que ha quedado postergado muchas veces en amparo de la seguridad extrema y los elementos represivos.

Sostenes Jurídicos

La comunidad internacional establece obligaciones mínimas para los Estados partes, en relación al acceso y a la participación universal en la educación y a la adopción de medidas para avanzar gradualmente hacia una educación de calidad. Dentro de la jurisprudencia internacional se promueve el fortalecimiento y el respeto de los derechos humanos

¹⁰ MEZA, María Eugenia. “Cambiar los barrotes por lápices.” *Selecciones Reader’s Digest*. <http://cl.selecciones.com>

¹¹ Convenio N° 298 del 31 de marzo de 1978.

¹² Decreto N° 1449 del 19 de noviembre de 2013.

¹³ Coordinación Nacional de Educación de Adultos del MINEDUC. “Educación en Escuelas Penitenciarias”, año 2013.

¹⁴ Información estadística de la población penal atendida por Gendarmería de Chile al 31/03/2014. Extraída de http://www.gendarmeria.gob.cl/estadisticas_pobpenal.jsp

consagrados en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, basada en la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26.2) y el artículo 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, han señalado las obligaciones que se derivan del derecho a educación y que señalan que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (IIND, 2012). Estos propósitos rigen para todos los niveles en Derechos Humanos, como el derecho al trabajo, la seguridad social y la educación, los que son universales, indivisibles, interdependientes y están interrelacionados entre sí¹⁵; sin perjuicio, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, que señala que refiere a la educación “en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de ésta y las condiciones en que se da” (INDH, 2012). Las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos, de las Naciones Unidas, señalan en el numeral 77 inciso 2°: “La instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención” (Nueva York, 1984). Sin perjuicio de lo anterior, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, consagra en su artículo 10.3, que “El régimen penitenciario consistirá en un tratamiento cuya finalidad esencial será la reforma y la readaptación social de los penados”.

La Constitución Política de la República de Chile en su artículo 19 N° 10, inciso primero, reconoce que el derecho a educación “tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”. Para resguardar este objetivo establece la “obligatoriedad de la educación básica y media”, así como “fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles”, Oliva (2008)¹⁶. Diversos estudios han demostrado “la calidad dispar de la educación que se imparte en las escuelas públicas y privadas en Chile”¹⁷, así como por la calidad de la educación a la que acceden grupos vulnerados, como migrantes, pueblos indígenas, la población rural, quienes viven en situación de pobreza y los individuos privados de libertad. En ese contexto, la jurisprudencia internacional ha recomendado concentrar esfuerzos en estos grupos de inermes y en la calidad de la educación pública en general¹⁸.

En relación a lo anterior, los protocolos educacionales a nivel carcelario, son aún básicos y enigmáticos, solo el artículo 1° del DS (E) 298/1978, señala “se realizará una labor educativa, especializada y diferenciada, orientada a lograr la rehabilitación de los irregulares sociales y de conducta, internados en los establecimientos penales, a través del empleo coordinado de sus medios y recursos, con miras al establecimiento de un sistema educativo correccional”; esto en relación al D.S. (J) N° 1248, 03 de abril de 2006, Párrafo 8°: Del derecho a la educación, artículo 59. Normativa que no se cumple a cabalidad, falto de fiscalización y en general, habiendo aún mucho por hacer en esta materia para lograr eficiencia en materia educacional penitenciaria.

¹⁵ NACIONES UNIDAS (1995). “La educación básica en los establecimientos penitenciarios”. Oficina de las Naciones Unidas en Viena. S.95.IV.3. 8RL15.LSP.

¹⁶ OLIVA, María Angélica (2008). “Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile”, Ensayo, estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 207-226.

¹⁷ Comité DESC. Examen de los informes presentados por los Estados Parte de conformidad con los artículos 16 y 17 del pacto. Observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Presentado el 1 de diciembre de 2004, E/C.12/1/Add.105, párr. 28 y 58. CHILE. Presentado el 23 de abril de 2007, CRC/C/CHL/CO/3, párr. 61 y 62.

¹⁸ Parte con arreglo al artículo 44 de la convención. Observaciones finales CHILE. Presentado el 23 de abril de 2007, CRC/C/CHL/CO/3, párr. 61 y 62. Consejo de Derechos Humanos. Informe del Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal, Chile. Presentado el 4 de junio de 2009, A/HRC/12/10, párr. 96.55.

El Modelo Educativo Penitenciario

Este modelo educativo es algo extraño, exploratorio pedagógico que funciona inmerso dentro de otro sistema, el penitenciario. Cuya lógica de funcionamiento condiciona a la primera, no solo en los aspectos dogmáticos¹⁹, sino también los que se refieren a los formativos. El sistema educacional penitenciario se vincula a la Educación de Adultos y forma parte del sistema general de educación municipalizada²⁰.

Sin embargo este modelo es considerado por la administración penitenciaria parte fundamental de su gestión institucional para una fundada rehabilitación. Programas educacionales que están determinados por el MINEDUC, planes que se desarrollan esencialmente para la educación básica, los que se dividen en tres subniveles, y en la educación media, la que se divide en dos subniveles²¹. La principal disposición está abocada a la enseñanza que se entrega a los internos en forma presencial, regular y formal²². El modelo es atendido a través de 83 unidades educativas²³; de ellas, 58 ofrecen educación en “escuelas” o “liceos” ubicados al interior de los recintos penales (GENCHI, 2012)²⁴.

La posibilidad de educarse, por regla general, depende de los cupos disponibles. Por su parte, la disponibilidad tiene directa vinculación con la capacidad física de los recintos. En cuanto a los requisitos, estos también varían dependiendo de la Unidad Penitenciaria; se ha constatado que “en algunos establecimientos todos los internos que quieran ingresar pueden hacerlo, de acuerdo con la disponibilidad de cupos” (INDH, 2013). En relación con el acceso efectivo a los programas de educación, el número de internos que durante el 2013 fue de 16.822 personas²⁵ (Enseñanza Básica 7.719, Enseñanza Media 9.103), con un total de 14.438 finalizando efectivamente el año escolar, y un total de 2.384 reclusos no concluyeron sus estudios por deserción o traslados.

La gran mayoría de internos que tienen acceso a los programas educativos se concentra en la Región Metropolitana, el 40,09%²⁶. En cuanto al acceso a la educación superior, el año 2013 un total de 1.105 internos rindieron la Prueba de Selección Universitaria²⁷. Los puntajes ponderados el año 2012 fueron bajos, incluso por debajo de la línea mínima exigida por el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas de 450 puntos. Mientras el 6,2 logró puntajes entre los 451 y 500 puntos y el 2,2% de los postulantes logró puntajes iguales o superiores a los 501 puntos. Los promedios por cada prueba rendida corresponden a 347 en Lenguaje, 357 en Matemáticas y 363 en Puntaje Ponderado” (GENCHI, Memoria Programas y Acciones de Reinserción. Subdirección Técnica, 2012).

¹⁹ BLAZICH, Gladys (2007). “La educación en contextos de encierro”. OEI, N° 44. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article130>

²⁰ Decreto Supremo de Educación N° 298, de 30 de marzo de 1978, cit.

²¹ AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN “Resumen metodología de Ordenación”. Consejo Nacional de Educación (CNE) para su evaluación. Santiago 2013.

²² DS. Educación N° 257, de julio del 2009; Decreto Ex. de Educación N° 1.000/09; Decreto Ex. de Educación N° 584/07; Decreto Ex. de Educación N° 2.169/07; Rs. Exenta N° 11.593/13 Educación y Consejos Técnicos GENCHI.

²³ Cuenta Pública de Gendarmería de Chile 2012 indica que en materia de educación penitenciaria existen 83 unidades educativas, mientras la Memoria Programas y Acciones de Reinserción de la Subdirección Técnica de 2012, señala que la demanda educacional es atendida a través de 98 establecimientos educacionales.

²⁴ GENCHI (2012). “Memoria Programas y Acciones de Reinserción”. Subdirección Técnica.

²⁵ Considera Población Penal Imputados y Condenados con Matrícula en el proceso educación 2013.

²⁶ Gendarmería de Chile. Oficio N° 1457 de fecha 1 de octubre de 2013, en respuesta al INDH.

²⁷ GENCHI (2013). “Cuenta Pública Gendarmería de Chile 2012”. Recuperado http://html.gendarmeria.gob.cl/doc/Cuenta_Publica_2012.pdf

El Ejemplo de la Victoria

La Escuela Cárcel “Claudio Matte”, del CCP de Victoria cumple un rol que va más allá de entregar una educación para los reclusos que deseen participar en ella, y sus resultados son bastante considerables. Su dirección es consciente de los escasos recursos y montos inyectados a la escuela cárcel anualmente, que no superan los 200.000 pesos. Montos denigrantes e irrisorios para impartir educación aproximadamente a 80 seres humanos y que afecta a uno de los derechos fundamentales: el acceso a la Educación.

Es por ello que esta escuela se ha visto en la obligación ética y moral de entregar una educación en lugares físicos muchas veces anacrónicos, con escasos recursos y ejecutando un modelo educacional propio y maximizando su gestión, como resultado, entrega educación integral en un solo penal, donde se provee educación especial de adultos a un total de 78 internos el año 2013.

En los niveles de básica atiende un total de 24 internos y en la enseñanza media atiende la cantidad de 54 internos (ambas mixtas)²⁸, con proyección en el futuro constar con formación técnica profesional. La dirección actual se ha lanzado a la aventura de llegar más lejos, con liderazgo y convicción, muchas veces sin el respaldo de la institución que debiera auxiliar y respaldar esta misión, para dar “educación” a todos aquellos usuarios del sistema carcelario chileno. Los primeros resultados, el año 2013, se obtuvo que el 100% de egresados de 4° Enseñanza Media rindieran la PSU, más del 50% de estos, obtuvieron puntajes iguales o sobre los 450 puntos, y el 25% logra quedar aceptado en una Universidad Estatal²⁹. El año 2013, dos internos quedaron seleccionados en planteles de educación superior, el primero en la carrera de Ingeniería Civil Informática, de la Universidad Católica de Temuco, y el segundo, igualmente la carrera de Ingeniería Civil Informática en la Universidad de los Lagos (Sede Osorno). Resultados más que favorables, superando todas las expectativas y barreras impuestas por el sistema carcelario, el que por naturaleza es excluyente y maquiavélico.

Estas cifras alentadoras nos sugieren que la enseñanza en las cárceles es factible y la respaldan estudios recientes que indican que las intervenciones en educación penitenciaria pueden generar, en promedio, la disminución del 9,8% en reincidencia delictual (Drake, Aos y Miller, (2009). Al igual la evaluación de 17 programas de educación general en prisión generó disminuciones del 8,3% en términos de reincidencia delictual, generando además beneficios económicos debido a los ahorros asociados a la menor delincuencia, tanto para las víctimas potenciales como para los contribuyentes que financian la operación del sistema de justicia³⁰.

²⁸ Cifras Estadísticas de Libros de Registros Educativos 2013, Escuela “Claudio Matte” del Centro de Cumplimiento Penitenciario de Victoria.

²⁹ Cifras Estadísticas de Libros de Registros Educativos 2013, Op. Cit.

³⁰ INDH (2013). “Estudio sobre condiciones carcelarias sobre la base del plan de visitas de cárceles”. Informe Complementario INDH. Santiago de Chile.

Recomendaciones

En el contexto efectivo, el modelo analizado cumple con niveles muy básicos según los estándares internacionales, y los objetivos no se consolidan a cabalidad a raíz de los exiguos recursos entregados por la administración penitenciaria, dirección que entrega montos no superiores a los 44.661.258 millones equivalente al 0,002%³¹ de los recursos para todos los establecimientos del país, esto en relación a los 276.456.718 mil millones³² que se invierten anualmente en otras materias, generalmente relacionadas con seguridad carcelaria. Situación que condiciona por la extensión de la imparcialidad de los recursos, contexto que por sí solo desvía el objetivo primordial de la administración penitenciaria, que es la rehabilitación y reinserción de los reclusos.

Se recomienda montos mayores, equivalentes y reales, en relación a lo que se invierte en anualmente en seguridad, y que al menos garantice una educación integral, con base en la rehabilitación efectiva y reinserción exitosa. Si se aumentan los recursos, el diseño del sistema educativo penitenciario deberá mejorar en directo beneficio de los internos que decidan continuar sus estudios, mejorando la calidad y el fortalecimiento del sistema formativo carcelario, pilar básico para una integración sólida y eficiente en ámbito pedagógico, permitiendo un verdadero desarrollo en Educación en Derechos Humanos.

Que Gendarmería de Chile y el MINEDUC, certifiquen el acceso efectivo a los programas educacionales, factor clave para el desarrollo de una política integral, y excluir la variable de conducta como determinante para el acceso a los programas educacionales. En este sentido, potenciar la creación de una comisión o una unidad educativa al interior de Gendarmería de Chile, que supervise los planes educativos a nivel nacional. Es de especial relevancia no perder de vista los procesos de mejoramiento de la calidad educativa en los establecimientos penitenciarios.

No sólo considerar estas medidas para construir políticas a nivel local, sino también para tener la convicción de ser un ejemplo y estar a la vanguardia en la región. Lo señalado supone la obligación para el Estado de adoptar medidas necesarias para asegurar la reincorporación de la persona privada de libertad a la sociedad y a su comunidad.

De este modo, se podría volver sobre las preguntas básicas acerca de las condiciones en que este modelo educativo podría tornarse como elemento poderoso en la apertura de verdaderas posibilidades de rehabilitación de este grupo de personas olvidadas por la sociedad, siempre y cuando el Estado protector los incluya verdaderamente en sus políticas públicas: “Mientras mayor educación les entregamos a los reclusos de nuestras cárceles, menor delincuencia y prisionalización tendremos, evolucionando finalmente a una sociedad moderna”.

³¹ Gendarmería de Chile, montos. Información entregada a través de Ley 20.285, según el Of. N° 1842, de fecha 24 de junio del 2014.

³² LEY DE PRESUPUESTO (2013). Ministerio de Justicia, Gendarmería de Chile. Recuperado: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-95496_doc_pdf.pdf.

Estudiantes Sordos ¿y sus Derechos Lingüísticos?

María Teresa Hidalgo, Gustavo Vergara y Flor Álvarez, Centros de Estudios y Capacitación para Sordos y Asociación de Intérpretes de Lenguas de Señas, V Región

El Artículo 10, Número 1 de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos en 1996 señala “Todas las comunidades lingüísticas son iguales en derecho”. Surge así la interrogante: ¿por qué la Comunidad Sorda es la excepción? En este articulado legal de carácter internacional se reconoce como Comunidad Lingüística a todo grupo humano que “ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural”. Las personas sordas desarrollan, al igual que en todo el mundo y de una manera natural, la Lengua de Señas, por lo cual poseen el Derecho a recibir la enseñanza de y en esa lengua y acceder a su cultura. El mismo documento señala en el Artículo 12, N° 2, que en todo ámbito personal y familiar las personas tenemos derecho a usar la lengua propia, mantenerla, potenciarla en todas sus expresiones y desarrollarse en el ámbito cultural, a lo que se suma lo señalado en el Artículo 30: “la lengua y la cultura de cada comunidad lingüística deben ser objeto de estudio y de investigación a nivel universitario”.

Cabe preguntarse entonces, ¿qué pasa con los Derechos Lingüísticos de la Comunidad Sorda?

Esta es una lucha silenciosa que han debido asumir quienes se encuentran vinculados a las Agrupaciones de personas Sordas, ya que no hay representantes en el parlamento que sean sordos o que ocupen cargos importantes en lo político, en lo educacional o en otro ámbito de desarrollo, con autoridad como para ser escuchado por las autoridades correspondientes.

Esta situación se viene extendiendo desde el año 1880, año en que un grupo de profesionales vinculados a la educación de sordos determina arbitrariamente que sólo el Método Oral puede ser utilizado para educarlos en las instituciones existentes para este fin. En ese momento la lengua de señas pasa a ser “algo prohibido”, nefasto, impensable, que no puede estar presente en la vida de un niño sordo.

Es posible que nadie haya dimensionado el daño que esta situación le causó al desarrollo personal y social de tantas generaciones de personas sordas en todo el mundo. Un atraso en lo personal al impedirles encontrar su identidad a través del contacto entre pares con lengua de señas, en lo social, principalmente por las limitaciones educativas a la que se vieron forzados. La comprensión de mensajes a partir de la lectura labial no es comparable a la efectividad que tiene un mensaje que se ofrece en lengua de señas.

De esta manera se fueron sumando actos y consecuencias, todas nefastas, que se grabaron en el imaginario colectivo y se traspasaron también de generación en generación hasta la fecha. La más grave de ellas, sin duda, es el efecto a nivel mundial de dificultades “inexplicables” en comprensión lectora.

El no tener acceso a un currículum regular no sólo ha ido ocasionando un atraso en el desarrollo cultural de tantas personas excluidas de formación educativa, sino también se los ha relegado a ocupaciones en que son más discriminados y desvalorizados. Muchos ni siquiera pueden ganarse el sustento para vivir y deben ser cargas para sus familias. Una situación lamentable considerando que tienen capacidades intactas que se desaprovechan.

Este proceso negativo se inicia desde que se entrega el diagnóstico médico a los padres, enfatizando lo que no podrá hacer, lo que no podrá escuchar, lo que no podrá lograr, todos los “no”, sin decirle las inmensas posibilidades que ofrece la estimulación lingüística en Lengua de Señas al desarrollo cognitivo. Se les habla de las medidas reparatorias pero no de la estimulación que se inicia con el contacto con pares, o de ese despertar a la conciencia de lo que se es y respecto a dónde se puede llegar.

Lamentablemente se muestra una visión desvalorizada, negativa y sin esperanza de lo que podría ser la vida de ese ser. Las familias, frente a este escenario, sienten que no hay más opciones que intentar transformar a ese niño o niña, su hijo, en un oyente, a como dé lugar. Ahí aparece el implante coclear como la única solución remedial. Cómo quisiéramos que no fuera así y que en ese consentimiento informado, que les hacen firmar a los padres respecto a esta ayuda técnica, se les mencionara que al ser usado como complemento de la lengua de señas como sistema lingüístico de base, los resultados pueden ser mejores y más rápidos.

Todos estos prejuicios se han ido convirtiendo en un listado interminable de características centradas en el individuo y no en los contextos. De esta manera, poco a poco cada niño sordo va siendo sistemática y progresivamente vulnerado en sus derechos lingüísticos, hasta convertirse en un adulto, que busca un espacio social desde el cual realizarse en lo personal y que debe enfrentar día a día barreras de acceso a la información.

¿Cuánto más tendremos que esperar para que esta situación cambie? Han pasado 134 años y se sigue enfatizando la necesidad de enseñar la lengua oral por sobre la Lengua de Señas, desconociendo su inmenso valor y aporte al desarrollo cognitivo y emocional, continuando con una situación de franca discriminación.

En el contexto educativo es quizás donde ocurren las mayores exclusiones en aras de una “integración”. Se les lleva a las escuelas regulares en busca de “normalizar” su vida, sin detenerse a pensar que se les aleja de la posibilidad de consolidar su identidad, como parte de la Comunidad Sorda, tenga o no padres oyentes o sordos, y lo que es peor, se les priva del derecho a ser educados en su lengua y a compartir con pares.

Cabe preguntarse en este escenario, ¿quién se preocupa de ese niño o niña que además de compartir físicamente un espacio, no encuentra con quién ver al mundo de igual manera?

Definitivamente la mejor manera de que tengan acceso a la información es intencionando la apropiación temprana y natural de la Lengua de Señas en contacto con otras personas sordas. Solo así se puede acceder a un segundo idioma o a muchos más. Es de esperar que estos cuestionamientos y reflexiones a que convocamos, permitan provocar un cambio radical en la mirada hacia la discapacidad auditiva y ésta se conciba como barrera comunicativa y lingüística a eliminar y no como un problema que se debe revertir con ayudas técnicas para provocar una transformación, y ojalá se posicione la lengua de señas como el idioma que es, con todos los beneficios que ofrece al desarrollo de un niño o niña sorda.

Queda abierta la invitación entonces a preguntarse: **¿Qué haremos para cambiar esto?**

Pertinencia cultural como derecho en los procesos formativos en artes

Lisette Schwerter y Álvaro Salinas,
Universidad de Chile.

Resumen

Se proponen en este artículo ámbitos a considerar para el diseño de un proyecto de artes a ser implementado en comunidades con gran acervo cultural local, entendiendo la pertinencia cultural como un derecho dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus habitantes, y la necesidad de relevar y valorar las particularidades históricas, sociales y culturales de cada grupo humano a través de un abordaje intercultural, ello en vinculación con las Bases Curriculares en curso para cada rango etario al que va dirigido el proyecto. Las artes integradas con el movimiento expresivo como eje central, funcionan como articuladoras entre los aspectos de la cultura tradicional de cada comunidad con las Bases Curriculares de la educación formal, aportando para garantizar el derecho de vivir procesos formativos que consideren los contextos, saberes y conocimientos propios de cada grupo humano en su diversidad, y el derecho a expresarse con libertad a través del arte.

Palabras clave: Pedagogía en artes, pertinencia cultural, artes integradas, interculturalidad.

Las preguntas que dan inicio a la presente propuesta, surgen a partir de las experiencias pedagógico-artísticas realizadas por el Colectivo artístico Tercer Objeto en las regiones Tarapaca, Coquimbo, Magallanes y Los Ríos en Chile a lo largo de 7 proyectos diferentes iniciados en el año 2011 y desarrollados hasta la fecha; y apuntan a la necesidad de reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre el contexto socio-cultural de la comuna donde se implementa un proyecto pedagógico de artes, la realidad educacional local, la solicitud particular de abordaje temático, y el acervo cultural propio de los docentes a cargo de la implementación del proyecto. El Colectivo Artístico Tercer Objeto es integrado por dos artistas del área de la danza, dos artistas del área musical y una artista visual, todos docentes con actuación en el medio artístico y proyectos personales relacionados con cultura tradicional y popular, quienes a partir de la práctica pedagógica reconocen la necesidad de ejercer la pedagogía en artes con pertinencia cultural particularmente en contextos con importante presencia de tradiciones locales, inquietud que genera la elaboración de las orientaciones generales para ser consideradas al momento de diseñar proyectos de artes integradas en comunidades con gran tradición cultural local, desarrolladas por los autores en el marco de la Especialización en Pedagogía en Danza en la Universidad de Chile.

El tratamiento de Artes Integradas que el Colectivo Tercer Objeto propone para el diseño de los proyectos de artes, tiene relación con facilitar experiencias sensibles, lúdicas y pertinentes a los asistentes, mediante una integración disciplinar que, sin borrar las diferencias propias de cada expresión artística como su materialidad, vividas en complemento se relacionan de manera más natural con el cotidiano y el ser íntegro de cada persona.

Por otro lado, se propician experiencias de encuentro entre diversos grupos etarios, promoviendo el respeto y la valoración de las maneras de aprender y conocimientos propios de cada etapa de la vida.

El cuerpo es por esencia el agente comunicador entre los seres humanos, y entre ellos y el mundo. Cada cuerpo trae impreso en sí mismo su historia personal y es configurado socio-culturalmente por el entorno, evidenciándose a sí mismo en cada acto. El cuerpo en su lenguaje insinúa el modo en que ha estado en el mundo y su relación con este, además de la manera de entender la relación con los otros. \Uno de los objetivos en la danza en la educación, es ayudar al ser humano a que, por medio del baile, halle una relación corporal con la totalidad de la existencia. (. . .) En la educación (. . .) elaboramos la experiencia de la danza sobre formas básicas universales de movimiento y su asimilación y reflejo subjetivos”¹. Esta afirmación se relaciona directamente con la concepción de danza y su manera de abordarla en el trabajo con niños y jóvenes y con mirada intercultural que buscamos proponer: integrando el cuerpo en movimiento expresivo a sus experiencias en casa y en el ámbito escolar, y trayendo aquellas experiencias de su cotidiano a las experiencias de danza, creando una situación dialógica de retroalimentación entre las diversas experiencias de desarrollo de las personas, donde el cuerpo sea movilizado de manera conciente y libre de expresar su mundo interior.

Para este abordaje, entendemos cultura como todo lo creado por la acción del hombre que no proviene de la naturaleza tal cual está hecho, sino que requiere de un procedimiento para su identificación como tal, configurándose en este marco una serie de estructuras más o menos coherentes de conceptos, sentimientos y valores, que determinan lo aceptado socialmente dentro del comportamiento humano de cada comunidad. Según los sociólogos Bourdieu y Giddens² la identidad se produce en el mismo momento en que se reproducen los contextos particulares de esa identidad (la cotidianidad de los habitantes de la comunidad) de manera cíclica y dinámica mediante el proceso de \naturalización” de las estructuras sociales determinando las conductas de una comunidad, y elaborando a partir de ellos símbolos y sentidos relacionados directamente con los contextos y las prácticas cotidianas de las personas. La interculturalidad como eje de un proceso de enseñanza-aprendizaje, considera la convivencia de culturas diversas con base en el diálogo, el respeto y la valoración de la diferencia, sobrepasando el solo compartir un espacio, para generar y cultivar relaciones de aprendizaje recíproco entre las personas de culturas diversas que confluyen en un espacio educativo, pudiendo potenciar un enraizamiento con la cultura de la propia comunidad, evitando encapsulamientos al conocer otras perspectivas culturales³.

⁵ Magendzo, 1999.

¹ LABAN, Rudolf. \Danza educativa Moderna”. Ediciones Paidós, España, 1993.

² BELLO, Alvaro. \Etnicidad y ciudadanía en América Latina”. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2004

³ JORDAN, Jose. \Propuestas de educación intercultural para profesores”. Ediciones Ceac, 1996. España

Es a través de la documentación, revisión y análisis de las experiencias artístico-pedagógicas dentro de Chile y mediante revisión bibliográfica, que se obtienen las proposiciones de aspectos a considerar para el diseño de un proyecto de artes integradas con pertinencia cultural en contextos de interculturalidad: antecedentes histórico, sociales y culturales de la comunidad en la cual se va a realizar el trabajo artístico-pedagógico y la consideración de las Bases Curriculares para cada rango etario, ambos de manera articulada por un trabajo de artes integradas.

Se diferencian 6 ejes necesarios de conocer y tener en consideración para el diseño de un proyecto educativo de artes en contextos interculturales, por estar los aspectos propuestos presentes de manera transversal en sus culturas tradicionales y/o ancestrales. Se detallan a continuación:

1. Cosmovisión. *Si la comunidad en la que se inserta el proyecto es occidental, no debiese ser mayor el inconveniente en este aspecto, sin embargo, cobra gran relevancia cuando se trata de comunidades de pueblos originarios puesto que una cosmovisión particular y ancestral determina e influye en todos los aspectos de su cotidiano y relación con la vida. La manera de entenderse como ser humano en el universo y las relaciones de reciprocidad que hay en él, junto a sus valores y conductas asociadas, son necesarias de tener en conocimiento, pudiendo estas dar un marco general al proyecto o programa que se conciba para cada comunidad.*

2. La Palabra. *Si la cultura de la comunidad en la que se inserta el proyecto de artes es de alta población indígena, la lengua materna debe ser considerada puesto que es una manifestación directa de su cosmovisión. No significa necesariamente que el docente en artes deba concebir el proyecto desde esa lengua, pero sí tenerla como referente tanto si su uso está vigente en la comunidad o de estar perdida, con la posibilidad de usar activamente conceptos e ideas desde el lenguaje madre de la comunidad.*

3. La crianza y la familia. *Manteniéndonos en la línea de las comunidades con alta población adscrita a pueblos originarios, y sabiendo que cada uno de ellos practica maneras particulares de educar a sus niños, varios de sus aspectos pueden ser usados y citados para concebir un proyecto en artes, puesto que determinan ciertas configuraciones y sensibilidades desarrolladas por los niños en cada cultura. Algunos elementos asociados a la crianza (yilya en el caso del mundo aymara), melodías de cuna, diversas maneras de tomar a los niños (la crianza aymara sube los niños a las espaldas de la madre), cuidadores, alimentación, tiempos de trabajo de la madre, costumbres diarias, entre otros, de ser abordados pueden generar vinculaciones más directas entre estas configuraciones de cuerpo y las prácticas artísticas.*

4. Actividades laborales principales. *En culturas tradicionales, las labores principales se relacionan con aquellos conocimientos ancestrales y/o desarrollados a través de generaciones sobre el trabajo agrícola, ganadero y de artesanía, entre otros; teniendo éstas asociadas festividades y ceremonias rituales importantes para la comunidad. Son por ello importante pues conforman parte relevante de los referentes cotidianos de los niños, determinando para ellos su relación con el entorno natural y aquellos elementos que conocen y con los cuales se relacionan a diario. El traer estas actividades o algunos de sus aspectos al aula, revaloriza además las prácticas tradicionales de la comunidad, y puede contribuir a su preservación y traspaso generacional.*

5. Religiosidad y creencias ancestrales. Cada comunidad posee sus propios ritos, celebraciones y conmemoraciones de las cuales se siente y hace parte, siendo importante considerar estos hechos y conocer las fechas y motivos de cada uno, ya sea como motivo de trabajo en las jornadas educativas del proyecto, o para escoger las fechas de su implementación y contextualizarlo en caso de ser necesario.

6. Danza y música tradicional. Considerando el carácter artístico del proyecto, deben conocerse las manifestaciones de danza, música, y otras que se practiquen y que sean relevantes históricamente para la comunidad; ellas nos darán en si mismas orientaciones importantes sobre como se concibe el cuerpo en movimiento, en que circunstancias se realizan estas manifestaciones, y cuales son sus características, información de gran relevancia para concebir un proyecto de artes con pertinencia cultural.

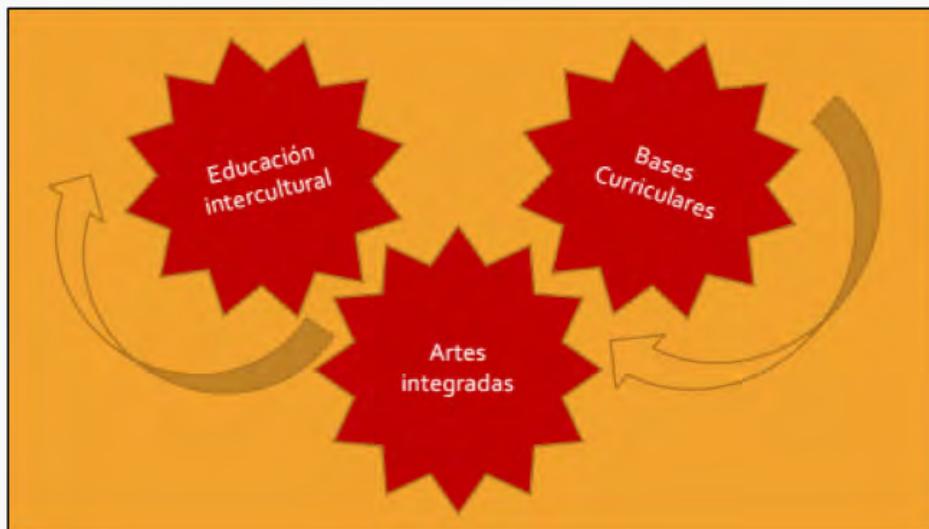
El relevar y abordar cada una de estas áreas de manera sensible en la práctica pedagógica artística, y vincularlas activamente con los ejes curriculares según rango etario en los procesos formativos formales, pueden beneficiar y potenciar aprendizajes significativos tanto de las asignaturas obligatorias del curriculum, como de aspectos identitarios y aprendizajes propios del área artística. Aunque es probable que el proyecto de artes este concebido como independiente dentro de la actividad regular y formal del establecimiento educacional, es de gran importancia vincular directamente los aprendizajes esperados del programa de artes integradas a implementar con los propuestos por las Bases Curriculares para cada rango etario, ello de manera de garantizar una relación directa entre las vivencias y maneras de aprender de los niños y jóvenes con lo que se propone en el proyecto pedagógico artístico, de manera que este no quede escindido de los programas base, al igual como debe ser concebido con pertenencia cultural según el contexto.

Tomando como ejemplo las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, exponemos a continuación un ejercicio ilustrativo de propuesta de relación entre los aprendizajes esperados de Cultura Tradicional, Bases Curriculares, y Artes.

Aprendizaje esperado	Aprendizajes esperados (BCEP)	Aprendizaje esperado	Actividades* (Ej.)
Danza educativa		Cultura tradicional	
- Explora variaciones de velocidad y amplitud en el movimiento, a través de la representación de actividades cotidianas.	Núcleo Relaciones lógico- matemáticas y cuantificación - Establece relaciones cada vez más complejas de semejanza y diferencia mediante la clasificación y seriación entre objetos, sucesos y situaciones de su vida cotidiana, ampliando así la comprensión de su entorno.	Actividades laborales principales - Valora las actividades laborales de su núcleo familiar y entorno social	- Conversar con los niños sobre las actividades laborales de algunos miembros de su familia. Decidir por un oficio y de manera conjunta realizar un recorrido mental que se representa mediante acciones, desde la salida de casa hacia el trabajo de un miembro de la familia. Según se realizan las acciones, se enfatiza la velocidad y amplitud propias de la acción, estableciéndose una secuencia; repetir esta vez alterándolas en aumento o disminución de los factores mencionados. Si hay aceptación, repetir la actividad con otras ocupaciones.

Las artes integradas y específicamente el movimiento expresivo, se proponen como articuladores y comunicadores entre el currículum actual para la educación formal, y las necesidades particulares de comunidades con gran acervo cultural tradicional, ya sea por una alta población adscrita a pueblos originarios o por antecedentes históricos importantes para la comunidad que han concurrido tradiciones y costumbres que son parte de su identidad local.

La implementación de un abordaje intercultural en los procesos formativos como un derecho en tanto reconocimiento de las particularidades culturales y la consecuente relevación y valoración que estas deben tener para propiciar aprendizajes significativos en un proceso que no violenta por omisión el sentido de pertenencia a una comunidad con memoria e historia propias, se propone sea transversal con un enfoque dinámico y una propuesta de educación artística vinculante y pertinente, generando espacios de integración entre la cultura tradicional propia del niño como parte de una comunidad con identidad local, con la propuesta educativa formal para su rango etáreo, entendiendo la importancia de que las expresiones artísticas de cada comunidad sean conocidas y valoradas por los niños ya desde la etapa preescolar.



Consideramos necesario que el tratamiento de los contenidos y sus metodologías de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educacional, respeten la diversidad cultural existente a lo largo del país, promoviendo el derecho a mantener dinámica y vigente su acervo cultural como parte de los procesos formativos tanto formales como informales, derecho vulnerado la mayoría de las veces por omisión e imposición de un modelo educativo uniformador y poco dialogante.

En la educación artística es posible articular ámbitos presentes en el currículum formal con sus Bases Curriculares con aspectos de la cultura tradicional de cada comunidad, aportando y favoreciendo procesos de formación pertinentes culturalmente, que valoren aquella cultura que cultiva, como nos remite la raíz latina de la palabra -colere-, respetando y dando permanencia a aquellos saberes parte del patrimonio cultural tangible e intangible de cada pueblo, y que refuerza su sentido de comunidad y su identidad propia.

Quisiera hablarles del amigo más culto que yo conozco. El amigo más culto que yo conozco se llama Don Valentín Espinosa y no sabe leer. Pero es culto, profundamente culto, porque la cultura es transformar la naturaleza. Cuando los hombres aparecieron en el mundo, por cualquiera de los caminos que ustedes quieran, encontraron animales, montañas, viento, otros hombres, encontraron el mar, las nubes. Todo eso, incluidos los otros hombres, eso es la naturaleza. Lo que el hombre no encontró, lo que el hombre agregó, lo que el hombre inventó, lo que el hombre puso en el mundo que el encontró, eso es cultura. Desde pulir una piedra hasta una nave cósmica que va a llegar a Marte, eso es la cultura. Contar un cuento que no existía en la naturaleza es cultura. Y Don Valentín Espinosa es el mejor cosechador de maíz que hay en la región. Por lo tanto, Don Valentín Espinosa es un hombre que está transformando la naturaleza y arranca maíz de tierras malas y saca grandes cosechas de tierras buenas y tiene la sonrisa y tiene la alegría y va entregando sus mazorcas a la gente como entrega también sus cuentos. Así pues, que si él es capaz de transformar el mundo, si él es capaz de agregar algo al mundo, Don Valentín es profundamente culto. Por lo menos más culto que el licenciado Martínez que es notario público en mi pueblo, que sabe latín, pero que se ha pasado toda la vida atornillado en su escritorio sin cambiar nada en el mundo. Don Valentín Espinosa pues, no sabe leer. Bueno, yo digo mal, yo me corrijo, Don Valentín Espinosa lee todo, fuera de los libros, lee todo. Porque Don Valentín Espinosa, por ejemplo, sabe leer en las nubes, sabe leer en las aguas del río, sabe leer en los ojos de las muchachas, sabe leer en los sueños, sabe leer en los movimientos de las hojas de los árboles, sabe leer en la forma en que se mueve el trigo en el viento, sabe leer en las risas de los niños, sabe leer las fotografías de los periódicos. En fin, fuera de los libros, Don Valentín lee en todos lados. . . “ (CNCA, 2011)⁴

⁴ BERTOLINI, Marisa; LANGDON, Mauricio. *Diversidad cultural e interculturalidad*. Ediciones novedades educativas. Argentina, 2009

CAPÍTULO IV

“Educación en Derechos Humanos y memoria histórica de la dictadura en Chile”

Del diagnóstico a la acción:

“La experiencia de Ciudadano Integral en la comuna de Providencia, Santiago de Chile”

Gonzalo Zuñiga, Francisca Zamorano, Javiera Toledo e Ignacia Terra, Proyecto Ciudadano Integral

La discusión sobre la Educación en Derechos Humanos¹ (EDH) se ha convertido en el último tiempo en un choque de ideologías, posturas y argumentos políticos, dificultando el desarrollo de una política que se enfoque en la importancia de la EDH y de cómo implementarla efectivamente. Particularmente en América Latina, la introducción de la temática de Derechos Humanos² tanto en los programas educativos como de gobierno, ocurre a partir de la idea reivindicatoria posterior a regímenes dictatoriales, considerando el respeto por los DDHH una cuestión vital para la recuperación de la democracia. Es a partir de ello que se imponen los conceptos de “memoria” y “nunca más” como conceptos clave en el ideario común asociado a los DDHH, y se transforma rápidamente en un tema constantemente abordado desde el discurso de los sectores que vieron sus derechos mancillados³, generando una apropiación del discurso desde grupos de izquierda, en su mayoría sectores políticos que participaron activamente tanto en la oposición a los regímenes anteriores, como de los períodos de transición democrática tan comunes en el continente durante fines del siglo XX.

Es así como se crea un ambiente en el que los derechos humanos se asocian principalmente a la idea de las violaciones de éstos en el pasado, por sobre la idea de la protección de éstos en el tiempo presente, y asimismo como un proceso que tiene su punto de partida en la construcción de memoria.

La EDH en América Latina y Chile: la educación por la re-democratización y el “nunca más”.

Según lo mencionado anteriormente, se podría argumentar que la génesis de la EDH en América Latina no se enraíza en una necesidad pedagógica, sino que en el contexto socio-político de fines de los ochenta y comienzos de los noventa, teniendo como objetivo principal el fortalecimiento del proceso de redemocratización. En el caso particular de Chile, el escenario de educación en derechos humanos no se aleja de lo que ocurrió en el resto del continente, y jugó un rol instrumental para el retorno a la democracia. Ya a mediados de los años ochenta se había fortalecido un robusto movimiento social, que representaba a varias organizaciones políticas y sociales, reunidas en pos de la recuperación democrática⁴. Al interior de estas mismas redes sociales se implementaron proyectos de derechos humanos y ciudadanos, tanto de defensa y promoción, como de educación.

¹ Desde ahora EDH.

² Desde ahora DDHH.

³ Magendzo, A. *La educación en Derechos Humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Costa Rica, 1999.

⁴ Osorio, Vargas. 2000. “La educación de los Derechos Humanos en Chile durante los 90”. *Revista IIDH, Vol/.29, (Enero - Junio 1999)*.

Es así como se constituyó un movimiento nacional transversal que, como menciona Jorge Osorio: “(...) puso su capital institucional, profesional y pedagógico al servicio de la educación ciudadana que el país requería para fiscalizar el Plebiscito de 1988, cuyo resultado favorable a los sectores democráticos aceleró el proceso de transición institucional”. El otro objetivo clave que ha buscado promover la EDH, es la construcción de memoria histórica y lo que se conoce como pedagogía de la memoria o del nunca más. Un sentido fundamental que se le otorga a la educación en derechos humanos es que sirva de apoyo a la recuperación de la memoria: “nunca más”. Desde esta perspectiva se espera que contribuya a la construcción de sociedades verdaderamente democráticas; que aporte en la superación de los mecanismos de impunidad y que sea la palanca en el aprendizaje de los conflictos por la vía de la negociación y la concertación”⁵.

Los Derechos Humanos en el currículum educacional chileno: la insuficiencia de los objetivos fundamentales transversales para la EDH.

En muchos países, la EDH está subordinada a otras áreas de la enseñanza largamente establecidas en el currículum, como la educación cívica, la educación para la paz o la educación para el desarrollo. Bajo este contexto, la EDH continúa considerándose poco más que un “concepto clave”, por ejemplo, para la educación cívica, una materia que está consagrada y es aceptada de manera transversal.⁶

En la educación formal chilena, la EDH se encuentra aún más invisibilizada, puesto que ni siquiera la Educación Cívica goza de un espacio relevante en el currículum escolar, ni como asignatura independiente ni dentro del ramo de Historia y Ciencias Sociales. De este modo, se ha incorporado a los Derechos Humanos dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales de la enseñanza, tanto en educación básica como en educación media. En educación media, los OFT vinculados a derechos humanos deben promover la capacidad de “conocer, comprender 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”⁷. En consecuencia, 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” (Formación Común, OFT de la Educación Media, p. 22). En este sentido, los objetivos vinculados a los derechos humanos se sitúan en los principios del desarrollo socio-cultural y ético-moral, principalmente destacando los principios de igualdad y no discriminación.

Sin embargo, esta estrategia por abordar los derechos humanos desde un enfoque multidisciplinario y transversal no ha resultado exitosa. Como señala Magendzo, esta modalidad ha tenido que enfrentar varias dificultades y obstáculos, los que se generan principalmente por la existencia de una marcada tendencia a dar mayor importancia a los contenidos disciplinarios en vez de favorecer temáticas como derechos humanos⁸. En palabras de Magendzo, “la educación actualmente está más preocupada por entregar conocimientos que favorecen la formación para la producción y la competitividad que los que tienden a la formación ciudadana”, y entre ellos podemos ubicar a los derechos humanos. A lo anterior se añade la falta de herramientas teóricas y prácticas en la formación profesional de los docentes en materias específicas de derechos humanos. Al analizar las mallas curriculares de las universidades que imparten la

⁵ Magendzo, 1999.

⁶ Davis, Lynn. *Citizenship Education and Human Rights Education: Key Concepts and Debates*. London: The British Council: 2000.

⁷ Artículo 1. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, Organización de las Naciones Unidas.

⁸ Magendzo, A. *Derechos Humanos y Currículum Escolar*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Costa Rica, 2002.

carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales, sólo dos planteles⁹ presentan al menos un curso mínimo de derechos humanos en la formación de los futuros profesores. La situación resulta un poco más alentadora con los ramos de educación cívica y de formación para la ciudadanía, puesto que cada ramo es impartido en 6 planteles universitarios distintos¹⁰. Esta situación sigue siendo desalentadora para la EDH, ya que la educación cívica, como se señaló anteriormente, no aborda comprehensivamente los temas que aborda la EDH, sino que está más vinculada con las realidades políticas, históricas y económicas de un país en particular¹¹.

Junto a lo anterior, las autoridades políticas han demostrado no estar al nivel que se espera en las discusiones para abordar la EDH de modo comprehensivo. Magendzo y Toledo rescatan una polémica del año 2000 generada por la inclusión de la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia” en el currículo de Historia y Ciencias Sociales de sexto básico. La discusión no llegó a tocar la importancia del estudio de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura cívico-militar, ya que sólo abordó la pertinencia de tratar la historia reciente en las salas de clase¹². Durante el presente año el debate volvió a tomar fuerza frente al anuncio del Gobierno sobre un plan de DDHH para colegios y liceos, pero se generó un debate que deja en evidencia que el tema sigue siendo reducido a las violaciones ocurridas durante la dictadura, reforzando una vez más el simbolismo ideológico que sitúa a los DDHH como una preocupación de los sectores políticos de izquierda, apoyado también por una idea, desde la derecha, de que el tema es un trampolín para tratar temas que exclusivamente se relacionan con la dictadura, y no desde el presente nacional. Si bien la pedagogía de la memoria es un aspecto muy importante en la EDH, ésta no la reemplaza en su sentido más amplio. Abordar los derechos humanos desde la historia reciente de Chile sin duda que es necesario e importante, pero no debe descuidarse la educación sobre y para los derechos humanos.

La propuesta

El proyecto Ciudadano Integral surge como una respuesta a la insuficiencia con que se abordan los derechos humanos en el currículum educacional vigente. Desde sus inicios, el proyecto busca hacerse cargo de la educación en derechos humanos en instancias formales de educación a través de un enfoque mixto, caracterizado por el tratamiento de los Derechos Humanos verticalmente a través de un ramo exclusivo- y horizontalmente- mediante su estudio transversal en el currículum -.

El proyecto, de formato taller, en su planificación inicial tendría una extensión de trece sesiones, en las que se incorporaron temas que abordan desde hitos histórico-políticos hasta la protección y situación de los derechos de grupos específicos, pasando por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los Pactos de 1966, la violación a los derechos humanos ocurridos durante la dictadura cívico-militar en Chile y las violaciones actuales, los que están agrupados en cinco grandes unidades: Introducción y antecedentes de los Derechos Humanos; Instituciones y Derechos de las Personas; El caso de Chile; Derechos Humanos y grupos específicos; Campañas de defensa y promoción de los DDHH.

⁹ *Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales: Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS y Universidad de Viña del Mar.*

¹⁰ *UBO, UCSH, U. ARCIS, U. Magallanes, UVM, UCINF.*

¹¹ *Davis, 2000.*

¹² *Magendzo, A. & Toledo, M. I. Educación en Derechos Humanos: Currículum Historia y Ciencias Sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia”. Revista Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 139-154, 2009.*

Con respecto al formato, el proyecto Ciudadano Integral propone la modalidad pedagógica de taller, que busca trabajar tanto teoría como práctica de manera complementaria dentro de una misma sesión. El taller es impartido por una dupla mixta, con el objetivo de promover la igualdad de género, la diversidad de visiones y, fundamentalmente, para romper con la rigidez de la escuela, en la que predomina un único profesor frente a la clase como figura depositaria del conocimiento, como refuerza Magendzo al señalar que “los DDHH [...] implican una nueva relación del profesor con el alumno y con la estructura escolar, representando para los maestros un problema, reto y tensión de introyectar los valores de los DDHH y modificar dichas relaciones. Estos valores desafían al profesor a afrontar la estructura vertical y represiva de la escuela y lograr coherencia entre su práctica pedagógica en el aula y los valores que se quieren favorecer (Sotelo, 1992)”.

Entrando en los liceos

Con el cambio de administración municipal en la comuna de Providencia a fines del año 2012, se abre un escenario favorable al tratamiento de temáticas relativas a derechos humanos en los establecimientos educacionales, por lo que se presentó el proyecto a la Corporación de Desarrollo Social de Providencia, concretamente en el Área de Educación, con el objetivo de implementar una experiencia piloto del proyecto en uno o más liceos de la comuna. Tras haber alcanzado acuerdos mínimos con la entidad, Ciudadano Integral ingresa en las comunidades escolares.

El primero de los establecimientos donde se comenzó a implementar el proyecto fue el Liceo 7 de Niñas Luisa Saavedra. La necesidad de la institución era cubrir las horas paralelas a religión de las estudiantes de terceros y cuartos medios con un programa que estuviera en sintonía con su carácter laico.

En las conversaciones previas con las autoridades del liceo se manifestaron diversas aprensiones frente al taller, tanto por contenidos como por temas pedagógicos. Generó mucha incertidumbre, por ejemplo, la “trinchera política” desde la cual se abordarían los contenidos, así como el trabajo en clases con documentales correspondientes a la serie “Pensar y Recordar para el Nunca Más” elaborado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (específicamente sobre el documental “El astuto Mono Pinochet contra La Moneda de los Cerdos”). Estos temores refuerzan la idea de la politización cuando se habla de derechos humanos, y que éstos suelen entenderse en el marco de las violaciones ocurridas en Dictadura. Además, uno de los puntos que más preocupaba a la dirección del liceo era la pertinencia de que profesionales no docentes impartieran un taller de esta índole en el establecimiento.

Ante la necesidad del establecimiento, el currículum inicial propuesto de 13 sesiones, se amplió a 25, incorporando nuevos contenidos y sesiones que consistieron en salidas pedagógicas al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos y otros sitios de memoria propiamente tal como: Londres 38, Casa Memoria José Domingo Cañas, Villa Grimaldi. También se incorporó a la nueva programación, charlas de grupos u ONG especializadas y la utilización de material pedagógico desarrollado por el INDH para tratar las violaciones a los derechos humanos en Dictadura.

En lo que refiere particularmente a las sesiones, éstas se abordan desde una metodología que incorpora etapas teóricas, prácticas y de espacio para la discusión y el debate. Esta última etapa es una de las más valoradas por los y las estudiantes, ya que el taller se constituye como un espacio dentro del currículum formal que les permite expresarse de manera abierta y sin temor de ser juzgados por su postura frente a ciertos temas, visión que las mismas estudiantes compartieron mediante un ejercicio anónimo de evaluación del taller:

“El taller me sirvió mucho ya que ayuda a tener conocimientos técnicos de lo que son los derechos humanos, lo que facilita su posterior aplicación a casos reales. Además, en clase se permitía espacio para reflexionar sobre la violación de estos, lo que creo que permitió que la clase se volviera más humana, más comprensiva y más tolerante”.

El segundo semestre se presentó la posibilidad de extender el programa piloto a otros establecimientos de la comuna, siendo el Liceo José Victorino Lastarria el siguiente en incorporarlo, bajo el formato de taller voluntario.

Ciertamente, una discusión importante surge a partir de la voluntariedad versus obligatoriedad del taller, lo que depende del establecimiento y decómo éste lo incorpora al currículum. Las primeras conclusiones a las que se ha llegado no dejan de ser contradictorias, ya que por un lado la obligatoriedad es bastante favorable para el trabajo que se realiza en aula en el modo taller, asegurando un número mínimo de participantes que permiten realizar las actividades planificadas, pero, por otra parte, la voluntariedad otorga un nivel de compromiso más potente hacia éste, generando una disposición a la participación más activa del estudiante, lo que no siempre ocurre con el grupo-curso que se ve obligado a asistir. Por ejemplo, se ha constatado que en el Liceo Lastarria, en donde no es obligatoria la asistencia, el pequeño número de estudiantes que efectivamente se incorporaron al taller han demostrado un nivel de compromiso, dedicación y constancia notable, con una asistencia casi del 100% y un alto grado de participación en el aula.

Extensión del Proyecto

A comienzos del año 2014 se planteó la necesidad desde la Corporación de ampliar la cobertura del taller al resto de los Liceos de la comuna. Por ende, a partir de abril se incluyeron los Liceos Alessandri y Tajamar. En ambos, el taller funciona paralelamente a otros cursos electivos, entre los cuales los y las estudiantes de tercero medio deben escoger. Considerando las modalidades en que opera el taller en los distintos liceos, ha quedado en evidencia que la más efectiva es la aplicada en el Liceo 7, en donde las estudiantes que optan por el curso se reúnen en el horario correspondiente a religión, y así se asegura la asistencia. Cabe mencionar que lo anterior no quita la aspiración a que el acceso al taller sea universal, para todos los niveles académicos y para todos los alumnos en cada uno de los liceos, lo cual presenta un sinnúmero de desafíos tanto para el proyecto, la Corporación y los propios liceos. Por otra parte, la experiencia con estos nuevos establecimientos ha reforzado la importancia que tiene este espacio dentro del currículum formal, tanto para el Proyecto como para las comunidades educativas.

Adicionalmente, con la llegada a estos nuevos establecimientos se planteó el tema de las evaluaciones como herramienta pedagógica. Se discutió con los cuerpos administrativos de los liceos, la posibilidad de generar calificaciones que pudiesen ser incluidas en algún ramo afín, pero la idea generó dudas tanto en las comunidades como en el equipo del proyecto. Por lo que finalmente el equipo llegó a la conclusión de que incorporar las calificaciones sería rigidizar el taller y convertirlo en un ramo más, lo que no responde a la esencia de un curso con el formato de taller ni al proyecto en sí mismo. De esta manera, el proyecto optó por generar sus propios mecanismos de evaluación de aprendizaje, que no siguen los mismos patrones de medición que los ramos dentro del currículo, sino que se privilegian las actividades de expresión, debate y argumento de ideas, ya sea de forma oral y/o escrita, e individual y/o grupal durante la clase, y las cuales no reciben nota.

Estas situaciones particulares han sido un desafío para el proyecto, pero en ningún caso un impedimento para la evolución del mismo y el logro de sus objetivos principales, dentro de los cuales destacan: fomentar la discusión, el análisis crítico, el debate, la aplicación de contenidos, análisis de la contingencia y la generación de espacios de reflexión, conciencia y libre opinión.

A modo de cierre

Ciudadano Integral surge como una respuesta a la insuficiencia con que se abordan los derechos humanos en el currículum educacional vigente. Gracias a la voluntad política generada por el cambio de administración en la Comuna de Providencia, encuentra un espacio muy valioso de acción, que, beneficiado por la respuesta de los estudiantes, ha generado una valoración positiva por parte de profesores y directivos de los establecimientos así como de las autoridades comunales.

Ciudadano Integral busca que sus estudiantes se hagan parte activa de los debates actuales y sean capaces de generar herramientas para analizar, promover y defender los Derechos Humanos.

Es importante señalar que los procesos de instalación del taller en las distintas comunidades generaron diversas reacciones. En general, al comienzo se notó un cierto temor que se manifestaba en resistencia a algunos temas o actividades, especialmente por parte de la dirección, lo cual se entiende ya que es un elemento exógeno que entra en la comunidad, y del cual usualmente se desconocen los contenidos, facilitando los prejuicios. Paulatinamente estos problemas iniciales han sido superados, luego de que las comunidades educativas fueron conociendo el Proyecto y se familiarizaron con él. Como ejemplo de este cambio de percepción y del impacto positivo del taller en los establecimientos, está el caso del Liceo 7, en el cual se ha visto un cambio favorable de recepción transversal tanto desde dirección, como a nivel de funcionarios, docentes y alumnado. Se valora el impacto positivo de los monitores del taller, quienes se han ido incorporando al quehacer de la comunidad de forma progresiva, participando en otras actividades de extensión como: organización de actos, talleres de actualidad, talleres de liderazgo y participación ciudadana, entre otros.

Lo que ocurre en el Liceo 7 es el ideal, pero el grado de integración varía de establecimiento a establecimiento, y es algo que va dando el tiempo. La relación del taller con la comunidad va más allá del aula, por lo que se infiere que en el futuro se puede llegar a un trabajo similar con el resto de liceos que se han ido sumando.

Para finalizar, cabe mencionar los planes futuros que ha establecido el equipo. En primer lugar está la implementación del taller en el Liceo 1 de niñas Carmela Carvajal, que si bien fue aprobado por la Corporación de Providencia y el Proyecto ha desplegado varias muestras de disposición, no ha podido llevarse a cabo por problemas de coordinación al interior del propio establecimiento. Y por último, se está trabajando para desarrollar un sistema de medición de impactos de los talleres, lo cual ya se ha iniciado con un sistema piloto de evaluaciones aplicadas al estudiantado, donde a través de redacciones anónimas, se recogen las impresiones sobre el taller en todo ámbito.

Los aportes del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, a través de su visita guiada, a la construcción de memoria en los y las jóvenes que lo visitan.

Camila Pimentel y Joaquín Pérez, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Este documento presenta los resultados de una investigación llevada a cabo el año 2012, que buscaba identificar cuáles son los aportes del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH) en la construcción de Memoria en jóvenes que cursaban III y IV medio ese año.

Para poder estudiarlo, se utilizó un modelo mixto, ya que se trabajó tanto con metodologías cualitativas como cuantitativas. En relación a las metodologías cualitativas, en primer lugar se realizó una caracterización de la visita guiada del Museo a través de entrevistas realizadas a los siete guías de la institución. Estas entrevistas tenían por finalidad construir un cuestionario que permitió evaluar la visita guiada desde los guiados.

El instrumento construido fue aplicado a una muestra intencionada de estudiantes que cursaban III y IV medio, luego de realizar su visita por el Museo. En total fueron 261 casos, que respondieron al cuestionario en las dependencias de sus colegios.

Con los datos obtenidos se generaron tres dimensiones de análisis que permitieron hacer la evaluación de la visita guiada: conocimiento previo, evaluación de visita guiada y construcción de Memoria. Luego de esto, se pudo identificar entonces cinco elementos que son los aportes del MMDH a la construcción de Memoria en los jóvenes.

Pero antes de saber cómo evalúan los estudiantes la visita guiada en el MMDH y cuáles son los aportes, es necesario saber cómo se caracteriza esta visita, incluso en la actualidad.

Caracterización de la visita guiada

La función de la visita guiada es ordenar y hacer accesible la información de la museografía a todo el público, y en específico a los estudiantes. Actúa entonces como una herramienta pedagógica, que permite a los jóvenes una mejor comprensión de la muestra del museo, lo que genera un mejor conocimiento de los contenidos que allí se trabajan. del Museo a través de entrevistas realizadas a los siete guías de la institución. Estas entrevistas tenían por finalidad construir un cuestionario que permitió evaluar la visita guiada desde los guiados.

El hecho de que exista un guía permite que actúe como interlocutor por lo que se genera dentro de la visita una dinámica participativa. Esto permite que los estudiantes entiendan que si bien es una actividad pedagógica, ésta es bastante distante a la lógica de una sala de clase. Este espacio permite que ellos sean los protagonistas, que conversen, den sus opiniones, que se sientan cómodos al hacerlo ya que es un espacio donde son respetados.

Que la visita guiada tenga estas características, implica que aquellos contenidos que se ven durante la misma quedan mucho más presentes en los jóvenes, convirtiéndose en un aprendizaje más profundo a través del análisis y la reflexión.

En general, las expectativas de las visitas son que los jóvenes sean capaces de elaborar herramientas mínimas para generar un pensamiento crítico, que les permita llegar a cierto grado de reflexión, y que les permita cuestionarse cosas. Que comprendan que se encuentran situados dentro de una sociedad de la que son parte y que este situarse corresponde a comprender tanto el presente así como también el pasado. De esta forma, que quieran rescatar la Memoria, partiendo por su nivel más simple que es el de lo cotidiano y de su entorno cercano.

Evaluación de la visita guiada por los estudiantes

Entendiendo que esto es lo que caracteriza la visita, fue importante indagar entonces en cómo los estudiantes la evaluaron bajo cinco puntos. El primero más bien buscaba evaluar con qué conocimiento previo venían los estudiantes al momento de realizar su visita. Luego se evaluó la visita guiada a través de los contenidos que ésta entrega, en tercer lugar se evaluó desde la experiencia personal de los estudiantes. También se indagó en cómo se están aprendiendo y comprendiendo los conceptos de dictadura y democracia dentro de la visita. Finalmente fue posible evaluar la visita a través de si los estudiantes volverían o no a asistir al museo.

Era importante poder evaluar la visita porque permitía comprender si para los estudiantes este espacio estaba siendo significativo y que por lo tanto, en la medida en que ellos lo evaluaran de forma positiva internalizarían de mejor forma lo que se les estaba presentando. Con lo anterior, era posible admitir que la visita guiada estaba siendo una herramienta válida no solamente para el Museo, sino también para ellos mismos.

Con respecto a la nota de evaluación de la visita guiada que era de 1 a 7, el total de estudiantes la evaluaron con una nota promedio 6,2. La nota de la evaluación luego fue recodificada de manera ordinal en tres categorías: buena, regular y mala. En relación a esto el mayor porcentaje se concentró en considerar la visita guiada como buena (85%).

Conocimiento previo

En relación al conocimiento previo existieron dos preguntas que nos entregaron antecedentes para comprender con qué tipo de conocimientos venían al momento de realizar la visita.

En primer lugar la pregunta “¿Qué idea tenías del 11 de septiembre antes de venir al Museo?”, donde se le daban ciertas opciones entre las cuales se encontraba “un día donde se produjo el golpe militar”. Un 77% respondió a esta opción, lo que demuestra que gran parte de los casos reconocieron que en esta fecha se produjo el golpe militar.

Por otra parte la segunda pregunta que evaluaba el conocimiento previo era “Antes de visitar el Museo de la Memoria, ¿sabías que en Chile durante el periodo de 1973-1990 se cometieron violaciones a los Derechos Humanos?”. De la muestra un 87% si sabía antes de asistir al Museo que en Chile durante el periodo trabajado en el Museo se cometieron violaciones a los DD.HH.

De esto se puede desprender que, la gran mayoría tenía conocimiento de que en Chile ocurrió un golpe militar, y también, que entendían que fue este golpe el que provocó que se violaran sistemáticamente de los Derechos Humanos por parte del Estado. Por muy obvia que parezca la afirmación anterior, nos parece importante de recalcar, ya que muchas veces, sobre todo en generaciones jóvenes, se tiende a asociar el golpe de Estado como un hito histórico más que como un acontecimiento de tratamiento ético.

En segundo lugar es posible aseverar que el Museo no es la primera fuente de información desde donde los estudiantes tienen conocimiento del periodo. Se puede interpretar que la fuente primaria podría venir del núcleo cercano a los sujetos, es decir, la familia, el colegio o los amigos.

Evaluación de contenidos

En relación a los contenidos, una gran mayoría afirmó que la visita guiada les ayudó a comprender los contenidos del museo. Esto es importante porque la visita ordena la gran cantidad de información que este presenta, a través de priorizar alguna sobre otra, y de cierta forma darle orden al relato museográfico.

Además, la gran mayoría, también afirmó que la visita les entregó antecedentes de la historia reciente de Chile que no conocían, esto a pesar de que en su mayoría, como dijimos, tenían un conocimiento previo. Es por esto que en relación a ambas preguntas se pudo visualizar que la visita se convirtió en una instancia de aprendizaje y profundización del tema que el Museo trabaja.

Experiencia personal

Con respecto a la experiencia que tuvo cada uno de los estudiantes en la visita, la mayor parte de ellos sintió que pudo participar activamente en la visita al Museo. Esto es importante ya que es la participación activa lo que aporta elementos de discusión y reflexión en los estudiantes. Con esto se ve el objetivo de incentivar la capacidad reflexiva que debiesen trabajar los alumnos en esta edad. Además, sentirse partícipe de la actividad demuestra que los estudiantes son capaces de comprender que la situación educativa que se genera dentro del Museo rompe con la dinámica tradicional y asimétrica dentro de las salas de clases, lo que permite que se produzca un mayor acercamiento al tema.

En relación a la buena experiencia de la visita, existe una mayoría que la consideró buena y que por lo tanto se entiende que los estudiantes se sintieron cómodos dentro de la dinámica. Esto con fines pedagógicos, ya que el parecerles interesante tiene también una injerencia al internalizar de mejor forma los contenidos. Esto mismo se relaciona con que la visita mantuvo su interés, ya que de esta forma se genera la instancia para dialogar y reflexionar sobre el tema, además de incentivar la propia investigación sobre este mismo.

Dictadura y democracia

Por otra parte, existen dos conceptos polares que se trabajan en el Museo, democracia y dictadura. Estos son trabajados con la idea de comprender que existió una dictadura en la época y que por lo tanto hoy en día es importante valorar la democracia.

En relación a estos conceptos, la visita guiada ayuda a comprender ambos, ya que los dos son trabajados dentro del relato. Aun así, es posible ver que el concepto de dictadura se comprendió mucho más con la visita (76,3% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo), que el de democracia (solamente un 59,6% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo).

Si bien es una pretensión del Museo trabajar la idea de democracia para entender la importancia de valorarla y perpetuarla, es cierto que conceptos asociados a ella no son lo que recorre el relato del Museo, sino que lo es el concepto de dictadura.

Volverían o no a ir

Por otra parte, uno de los puntos más importantes que nos permitieron evaluar la visita es a través de la pregunta si volverían a ir al Museo y por qué volverían o no a ir.

En primer lugar hay que destacar que un 88% de los encuestados afirmaron que sí volverían a ir al “Museo de la Memoria”. Lo importante de esto es también saber las razones de por qué sí volverían a ir.

Dentro de las razones de por qué sí volverían a ir, un 51% lo haría porque el Museo les pareció interesante y quisieran aprender más, luego un 37% porque no alcanzaron a recorrerlo completo. Estas dos situaciones permiten dar cuenta en primer lugar que se cumple con el objetivo de que vuelvan al Museo para que investiguen y reflexionen más sobre el tema. Y por otra parte, cumple su intención de ser un espacio interesante que les permite aprender acerca del período.

Los aportes del Museo de la Memoria en la construcción de Memoria de los jóvenes

Luego de la evaluación realizada por los estudiantes, se pueden identificar entonces cinco aportes o elementos que ayudan a la construcción de Memoria en los jóvenes que visitan el museo. Estos son: información que entrega el museo, el tratamiento ético de la información, el “Nunca más”, el permitir el diálogo con respecto a la temática con la familia y la entrega de antecedentes de la historia reciente de Chile.

La información del Museo

Al visitar este tipo de espacio, los jóvenes (y el público general) se enfrentan a una gran cantidad de información, y que al presentarse en documentos, objetos e imágenes hace que su contenido sea difícil de refutar. Esto ya que todos los museos tienen por objetivo primordial proporcionar información. Ahora bien, es importante destacar que este museo no es como cualquier otro, ya que es un espacio de memoria que construye su relato en torno a lo acontecido durante la dictadura militar en Chile entre los años 1973-1990.

Esta información, por lo tanto, es de gran importancia para la formación de los jóvenes, ya que no es recurrente, no sólo porque dentro de los contenidos curriculares de la educación formal no se entrega por completo, sino porque es un tema complejo de hablar, el cual, en general, se evita para rehuir el conflicto¹.

Esto permite que el Museo sea un espacio educativo complementario, donde se puede trabajar más profundamente un periodo que es problemático y antagónico, a través de proporcionar el espacio para la reflexión.

¹ Lechner, N.; Güell, P. (2006). *Construcción social de la memoria en la transición chilena*. En Jelin, E. y Kaufman, S. (Comp.). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Argentina: Siglo XXI.

Tratamiento ético de la información

El empaparse de la información permite a los estudiantes tener una reflexión más profunda y ética en torno a lo tratado en el Museo. En esto el Museo se transforma en una plataforma tremendamente importante, ya que incentiva al diálogo y la profundización en relación a la temática.

En este sentido es importante relevar el trabajo de los guías del Museo, ya que es gracias a su presencia que se propicia la conversación-discusión, que permite llegar a una reflexión. Es por esto que la visita guiada se presenta como ventajosa ya que involucra esta presencia de un “otro”.

Por otra parte, el tratamiento ético de la información que se trabaja en este espacio, interpela a lo emotivo. Esto permite que los estudiantes comprendan la envergadura de la violación a los DD.HH. en Chile y amplíen su visión frente al tema. Esto último puede generar algunas veces confusión en los jóvenes por hacer confrontar las historias familiares con los contenidos del Museo.

La interpelación emotiva que presenta la narrativa del Museo los hace sensibilizarse ante el horror del atropello de la dignidad humana. Esto puede generar que muchas veces se comprendan los derechos humanos únicamente en relación a la muerte y/o violencia física o psicológica, y no también con el hecho de privar de garantías ciudadanas, derechos cívicos y libertades individuales y colectivas.

Es por esto que no es casualidad que muchos de los estudiantes respondan con calificaciones que apelan a lo emocional ante la pregunta sobre qué impresión les generó saber que en Chile se violaron los derechos humanos en la dictadura. Respuestas tales como: “me genera rabia, pena y rechazo”, “me genera un gran impacto dado que no tenía conocimiento de lo acontecido”, “ya lo sabía, aun así me sigue generando una gran impresión”.

Esto es posible contrastarlo con el conocimiento sobre la violación a los Derechos Humanos que presentaban los estudiantes antes de visitar el Museo. Se puede ver que teniendo conocimiento con respecto a la violación a los derechos humanos en Chile durante la dictadura antes de visitar el museo, la visita guiada de igual forma generó impresión en ellos.

El “Nunca Más”

El Museo se propone educar a los estudiantes para comprender que lo ocurrido en el periodo de 1973- 1990, fue por la falta de respeto y tolerancia. Es por esto que para que no vuelvan a ocurrir estos hechos es necesario que se valoren para vivir en sociedad.

Es importante la labor que el Museo realiza en torno a la educación en Derechos Humanos, ya que es a través de una verdadera cultura respetuosa de los derechos humanos que estos hechos jamás deberían volver a ocurrir. Es por esto, que dentro de su rol pedagógico, el Museo entrega ciertos elementos que permiten a los estudiantes aprender sobre un hecho que no vivieron pero que es importante que no se olvide. Al mismo tiempo, hacerlos partícipes de la reinterpretación de un pasado común, que se establece como su propio presente y se proyecta como un posible futuro.

Esto permite a los jóvenes comprender que son sujetos que se encuentran insertos en sociedad, y que por lo mismo es dentro de esta misma donde deben construirse colectivamente estas reinterpretaciones que se proyectarán en un futuro común. La construcción de la memoria por ende, siempre es colectiva² incluso en sus interpretaciones más individuales, ya que requiere de una mediación lingüística y narrativa sólo posible de encontrar en sociedad³.

Permite el diálogo con la familia

En relación a lo anterior, se entiende que los sujetos se encuentran siempre insertos en redes, relaciones sociales, grupos, instituciones y cultura.⁴ Dentro de estas relaciones e instituciones una de las más relevantes es la familia, porque son los padres, tíos y abuelos quienes vivenciaron la dictadura militar y por lo tanto son fuente primaria de información de lo acontecido en Chile durante ese período.

Por otra parte, los estudiantes apelan a transmitir esta información a generaciones que, al igual que ellos, no vivieron el proceso de dictadura, como hermanos, primos, sobrinos, entre otros. Es justamente por eso que la mayoría (un 80%) afirma que invitaría a su familia al Museo.

Entre las razones que exponen los jóvenes para asistir con su familia, aparecen las de poder contrastar las vivencias de sus padres o abuelos durante la época con la información a la que ellos accedieron en el Museo. En este aspecto justamente, es donde se refuerza lo expuesto en relación al “Nunca Más”. Dado esto es que el museo se constituye como un espacio que genera este encuentro de memorias, y que permiten al estudiante no sólo construir su propia identidad, sino que también construir la memoria colectivamente.

² Halbwachs, Maurice (1991). *Fragmentos de la memoria colectiva*. Revista de cultura psicológica N° 1; México, UNAM. Publicado por Miguel Ángel Aguilar.

³ Ricoeur, Paul (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Ed. FCE. Buenos Aires.

⁴ Jelin, Elizabeth: *Los trabajos de la Memoria*, Ed. Siglo XXI, España, Argentina, 2001. Capítulo ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?

Antecedentes de la historia reciente en Chile

Dentro del relato se presentan cronológicamente procesos de la historia del país que son de importancia social a la vez, porque son hechos que repercuten hasta el día de hoy.

En la actualidad no existe otro Museo que trabaje con la historia reciente, por lo que el Museo es un importante recurso histórico. Además si pensamos que sobre historia de Chile de los últimos siglos es muy poco lo que se puede abarcar dentro de la educación formal, es entonces que el Museo cobra importancia para suplir ese déficit y además por abordarla en una forma ética. Los estudiantes valoran al Museo como espacio y recurso histórico, además de apreciar la forma de hacer más cercana la historia (a través de videos, pantallas táctiles, entre otros).

Ahora bien, estos datos también pueden tener otra interpretación. Esto tiene relación a lo planteado por Norá⁵ donde explica que la memoria es un proceso distinto a la historia. La memoria es un fenómeno que siempre actúa, “un presente eterno”, mientras que la historia es una mera representación del pasado.

En este sentido es importante recalcar, que si bien los jóvenes valoran al Museo como un espacio que contiene información histórica del país, el tratamiento que hace el Museo de la memoria en torno a la dictadura puede ser incluso contraproducente a esta. La utilización de objetos que remiten a la época y un relato que aboca justamente a una representación del pasado, muchas veces puede evitar una contextualización pertinente de cómo la dictadura trajo consecuencias en el Chile de hoy. Es por esto que la visita guiada se convierte en una herramienta útil que permite vincular este pasado con el presente.

Conclusiones finales

El Museo se erige como un espacio que efectivamente proporciona ciertos elementos que aportan en la construcción de memoria en los estudiantes, y que como ya mencionamos identificamos cinco. Si bien no se puede afirmar que es una plataforma de construcción primaria, sí aparece como complementaria o de profundización.

Lo anterior se ve reforzado por una positiva evaluación de los estudiantes hacia la visita guiada. La gran aceptación del Museo hace que esta experiencia les parezca significativa, lo que por lo tanto genera en ellos un conocimiento que trasciende a una reflexión en torno a lo trabajado en este espacio. Esto permite que la visita al Museo signifique no solo una actividad atractiva, sino que a la vez les permita replantearse a ellos mismos como sujetos en sociedad.

⁵ Norá, Pierre (1984), *Capítulo Entre memoria e historia en “Les Lieux de Mémoire”*; 1: La République, París, Gallimard.

Esto tiene suma relevancia, puesto que, al ser sujetos en edad de construcción de identidad, conlleva a la vez, que los jóvenes puedan ser capaces de crear sus propias perspectivas de visualizar el mundo a través de generar su capacidad crítica frente a diferentes temáticas. Es por esto mismo que se hace importante dentro de estos sujetos plantearse frente a temáticas como las trabajadas en el Museo desde su propia perspectiva, que se construye al igual que la memoria.

Es justamente por lo anterior, que es importante la labor que realiza el guía. Este “humaniza” la visita, ordenando la información que se presenta, y además evitando que los jóvenes se enfrenten solos a objetos, textos y videos que están cargados de un contenido emocional muy fuerte (sobre todo los testimonios).

El guía, que es la cara visible del Museo, aparece como un elemento fundamental para los estudiantes, ya que actúa como un mediador entre la información y ellos. Es a través de él/ella, que pueden resolver sus dudas y al mismo tiempo generar un trabajo reflexivo en torno a la temática, con el fin de educar para que no se vuelvan a repetir atropellos horrorosos como los acontecidos durante la dictadura. Esto es fundamental para el trabajo de la memoria, dado que esta siempre se construye colectivamente.

Investigar cómo se está trabajando y construyendo la memoria en las nuevas generaciones que no vivenciaron los 17 años de la dictadura en Chile es de fundamental importancia. Esto, ya que permite vislumbrar cómo estos mismos jóvenes en algunos años más podrán reinterpretar este proceso traumático en Chile. Es por eso que es necesario indagar en cómo se memorializará en un futuro y bajo qué procedimientos se realizará. ¿Qué se recordará?, aunque también queda la pregunta: ¿Qué será olvidado?

La enseñanza del pasado reciente en Chile:

Un diagnóstico crítico entre memoria e historia para la formación de una ciudadanía memoria.

Graciela Rubio, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Resumen

Se reflexiona sobre el campo problemático del Pasado Reciente en la experiencia dictatorial chilena y su necesidad de consideración pedagógica. Se propone que una pedagogía de la memoria para la enseñanza del Pasado Reciente para las nuevas generaciones debe orientarse hacia la formación de una ciudadanía memorial responsable de su pasado heredado. Ello exige integrar un pensar histórico fundado en un diálogo crítico entre memoria e historia, debatir sobre las memorias hegemónicas instaladas en el currículum escolar, validar los Derechos Humanos como marco analítico de los acontecimientos históricos vivenciados y la apertura pedagógica a los ámbitos narrativos que asume la experiencia histórica. Se proponen condiciones pedagógicas de base para la formación de una ciudadanía memorial y las estrategias docentes prioritarias; el debate sobre las tesis hegemónicas del recuerdo vigentes en los currículos oficiales; el diálogo crítico con las memorias emblemáticas vigentes en la sociedad y el trabajo del testimonio para el abordaje de lo indecible de la experiencia histórica resultante de las políticas de represión.

1. Pasado reciente: desafíos de su recuperación y análisis

La consolidación del pasado reciente como un campo específico de la investigación histórica y social se ha venido afianzando por la necesidad de conceptualizar las experiencias vividas durante el siglo XX por la violación de Derechos Humanos desarrollada por el terrorismo de Estado de las dictaduras del Cono Sur y su relación con los desafíos democráticos del presente, y por la acción de movimientos ciudadanos que han constituido el recuerdo y las memorias silenciadas en un objeto de conocimiento y de identidad política.¹ Su estudio articula una relación crítica entre memoria e historia desde reflexiones teóricas y epistemológicas que vinculan el poder político y con el campo discursivo de los usos del pasado. Mudrovic (2005) reconoce como campos problemáticos propios del estudio de la historia reciente: el estatuto epistemológico del recuerdo; su presentación como historia oral, a través de alguien que narra, y su consideración como fuente documental en la cual, la memoria actúa como función reconstructiva e interpretativa de los eventos del pasado. Desde esta perspectiva, no es posible sostener una separación radical entre presente y pasado, las memorias constituyen una fuente de conocimiento y de reconstitución permanentemente de la experiencia vivida.

¹Jelin, 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". Cuadernos del IDES Octubre. Las razones consideran tanto las experiencias del Holocausto y se amplían a las violaciones de Derechos de las comunidades étnicas y de otros sectores silenciados.

Tanto el investigador como las memorias sociales participan de un contexto mediado por “intereses prácticos” que contextualizan las significaciones en los “Discursos sobre el pasado reciente”, como una producción social del presente, que exige una definición de sus alcances ético-políticos dada la imposibilidad de la neutralidad ética, cuando el hecho estudiado es un crimen contra la humanidad:“(…)la neutralidad valorativa que está en la base de la intencionalidad de la ciencia histórica debiera servir como plataforma crítica para la puesta en escena de los intereses y valores que operan como marcos de sentido de la generación a la que pertenece el historiador, y que funciona como locus socio-histórico de auto atendimiento ético-político, desde donde se reconstruye el fenómeno, y no como garantía incuestionada de una presunta reconstrucción objetiva”.²

La experiencia chilena evidencia una débil integración de la memoria para el conocimiento y comprensión del pasado reciente. Ello debido al peso de la matriz historicista presente en la concepción disciplinar de la historia que ha enfatizado una visión dicotómica entre historia y memoria, y, pese a la integración progresiva de la segunda, en los análisis³ aun se desconfiaba de su aporte a la función interpretativa y analítica para elaborar una verdad en el contexto público. La tendencia del discurso historiográfico a enmarcarse en prescripciones historicistas refuerza la clausura del debate.⁴ Hasta ahora, el pasado reciente se ha recuperado desde una discusión en torno a la verdad y el trauma en donde el discurso político ha tenido un rol privilegiado instalando una verdad histórica como criterio normativo para definir su contenido. El carácter de los acontecimientos demanda integrar nuevas perspectivas que dimensionen lo vivido y sus efectos.⁵

²Mudrovic, M.E. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la Historia*. Madrid. Akal.2005, p.129

³Stern, E. (2000). *De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. Chile (1973-1998)*, en Garcés, M. et al (compiladores). *Memorias para un nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago, LOM-Eco.

⁴Se afirma que: “La historiografía no puede hacer la memoria de los pueblos, debe hacer la historia de los pueblos.” Palieraki, E. y Torrejón A. *¿Historiadores portadores de la memoria? Reflexiones sobre los límites y usos de la memoria en las historiografías chilena y francesa*, en *Memorias en busca de Historia. Actuel Marx n6 Primer semestre, 2008*. Santiago, p. 43. La discusión ha cuestionado el uso de los testimonios por las Comisiones de Verdad como fuente, tanto de judicialización y de verdad histórica, lo que podría, “trastocar”, la reconstrucción histórica, por la intención política de Reconciliación asumida.

⁵Los enfoques hermenéuticos críticos que conciben el pasado reciente como un campo de discusión abierto, que mueve posicionamientos políticos del presente y deseos de futuro. Osorio, J. y Rubio, G. (2006). *El Deseo de la Memoria. Escritura e Historia*. Santiago. Escuela de Humanidades y política.

2. La visión historicista del pasado presente en el currículum escolar

El currículum vigente sustenta la enseñanza del pasado reciente en Chile a partir del análisis político de los hechos históricos y ensambla en un marco historicista del relato, tres tesis explicativas del golpe de Estado de 1973 y la violación sistemática de los DDHH. Estas son: “La crisis progresiva de la república durante el siglo XX” (1990); “El determinismo e inevitabilidad de la violencia” (1990); y la tesis de “la guerra fría” (2003), que operan como argumentos explicativos de los hechos históricos. Las tesis ordenan el relato histórico secuencialmente y en lógica ascendente, positiva hacia el presente. La más reciente actúa como marco explicativo global de la historia y sus efectos, y las dos primeras ordenan las coyunturas políticas inmediatas al golpe de Estado de 1973. Todas consolidan unas memorias hegemónicas que orientan una pedagogía de sentido de la experiencia social que evade la reflexión de los hechos históricos, asume tácitamente la imposición del perdón y promueve una memoria ingenua que no cuestiona la existencia histórica de la práctica de la prisión ilegítima, la tortura, la desaparición y muerte como expresiones reales de la política de CAMPO??? instalada en la Dictadura Militar (1973-1990). El currículum elaborado en contextos de democratización y modernización (1990) debía consolidar los procesos de reforma neoliberal globalizados y los propósitos de crecimiento con equidad.⁶ El pasado reciente debía incorporarse desde un marco explicativo que fortaleciera el consenso entre los jóvenes y las prescripciones políticas de los gobiernos democráticos.⁷ El Manifiesto de Historiadores (1998) denunció las falacias y omisiones de las “verdades históricas” acuñadas, al reducir el proceso histórico al período en que es posible justificar el golpe; silenciar los procesos históricos estructurales y la correspondiente responsabilidad oligárquica acumulada; atribuir la crisis de la política de 1973, a la implementación de las reformas económicas y sociales, y asignar una visión moralista a la intervención militar.⁸ A estas formas discursivas se agregarían el 2003, en la conmemoración de los 30 años del golpe militar, la recuperación de la figura política de Allende en la opinión pública y los rituales elaborados por el gobierno de Ricardo Lagos que integrarían el Pasado Reciente como función de una política de Estado para fortalecer la memoria republicana de la Historia del siglo XX.⁹ El programa vigente sugiere que el pasado reciente se vincule directamente con la valoración de la democracia, la aceptación del pluralismo político y cultural y el respeto de los derechos humanos.

⁶ Comisión nacional para la modernización de la educación. Designada por S. E. el Presidente de la Republica. 1995.

⁷ “Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia.” CEPAL, 2007 Santiago. Y recursos para el estudio de la Ciudadanía. “Estudio Internacional de educación cívica y formación ciudadana”. 2009. MINEDUC, 2010. Estándares orientadores para los egresados de las carreras de pedagogía en educación básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios. MINEDUC, 2011. “Orientaciones técnicas y Guiones didácticos para fortalecer la formación ciudadana. De 7° básico a 4° medio. Asignatura Historia y Ciencias Sociales. MINEDUC, 2013.

⁸ Reyes, L. (2004). “Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003” (pp. 65-93). En Jelin, E. y Lorenz, F. (Comp.), *Educación y Memoria: La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

⁹ Rubio, G. (2013) *Memoria política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente*. Santiago. LOM.

Refuerza el concepto de crisis de la república y la necesidad de “aprender” sobre los cambios económicos e institucionales impulsados por la dictadura, delegando al docente la transmisión de la compleja memoria social de la política de CAMPO.¹⁰ La valoración de la lucha por los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia, se exponen detalladamente enfatizando las políticas públicas trazadas por los gobiernos de la Concertación desde 1990; la “democratización” y el “Nunca Más” del Ejército (2003).¹¹ El currículo no habilita la transmisión de una memoria responsable que integre los DDHH como un principio de comprensión de la experiencia social del Pasado Reciente y no potencia la discusión de la Violación de Derechos como Hechos reconocidos y abordables. Los ajustes curriculares (2009-2013) continúan sin éxito, respondiendo a las demandas técnicas de calidad de los aprendizajes, al déficit de formación ciudadana y a la consolidación de la democracia representativa.

3. Pedagogía de la memoria para la enseñanza del pasado reciente: Hacia la construcción de comunidad de sentido y la formación de una ciudadanía memorial

La discusión sobre la relación entre historia y memoria se ha posicionado en el ámbito de la educación a través de visiones críticas a la modernidad que proponen la superación de las sociedades actuales vinculando a las futuras generaciones en procesos de comprensión activa de su presente complejo. Se releva la condición histórica de las sociedades y cómo los hechos, experiencias y herencias del tiempo corto y largo se transforman en un desafío para la comprensión y la reflexión política en la que el sujeto asume un rol activo. Postulados como “Razón anamnética”¹² y “Competencia histórica”¹³, activan la relación entre historia y memoria desplazando su discusión desde la verdad hacia la praxis con sentido político, concibiendo una ciudadanía responsable de su pasado y su futuro, sustentada en el “derecho a tener derechos”, como una condición en permanente expansión,¹⁴ en donde el pasado se transforma en un recurso para la confrontación del presente y el futuro, en el cual la memoria agencia procesos de subjetivación y política.

¹⁰ MINEDUC. *Marco curricular*, 1998. Santiago.

¹¹ *Declaración del Ejército de Chile presentada para asumir públicamente su participación en la Violación de Derechos Humanos*.

¹² Metz, 1993, en Cuesta. *Historia con memoria*. *Revista Con-Ciencia Social* N 15, año 2011 p15-30.

¹³ Beanvot, A. y Braslavsky, C. (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparativa. Cambio de currículos en la educación primaria y secundaria*. Francia-Buenos Aires. *Comparative Education research Centre*. (CERC) UNESCO. Instituto Internacional para la Planificación Educativa. (IIEP).

¹⁴ Arendt, 1973; Lechner, 1986 et al en Jelin, 2003 op cit.

Para potenciar la enseñanza de la historia, Cuesta (2011) ha propuesto una didáctica crítica sustentada en historia con memoria. La propuesta concibe a la memoria como un método crítico político que valida el recuerdo como acto de pensar y entender el mundo. A partir del pensar rememorante, que rescata el pasado ignorado de los vencidos como objeto de confrontación dialéctica con el presente (Benjamin); recordar implica una búsqueda y un despertar que abre procesos hermenéuticos en quien recuerda. El pasado convertido en texto, no posee un argumento preestablecido y “(...) requiere un cepillado a contrapelo que permita hacer emerger el relato del pasado, ausente en las narrativas oficiales de la historia.”¹⁵ Desde esta visión, las memorias sociales se sitúan en un campo de fuerzas, “la economía política del recuerdo” y corresponde a la educación desde una historia crítica de su presente, promover una historia con memoria con un valor genuinamente educativo, desde la ética sustentada en el imperativo categórico de Adorno (que Auschwitz no se repita), para educar contra la barbarie¹⁶. La didáctica crítica que sustenta “la historia con memoria”, es una actividad teórico-práctica de la educación, que actúa en las relaciones de saber/poder en la esfera pública de las políticas de la cultura y que puede contribuir a “(...) modificar las asimetrías de poder que reinan en los espacios públicos de la vida democrática.”¹⁷ Por lo cual “(...) una didáctica crítica se fundamenta en la problematización del presente, y que, pensar históricamente el pasado exige acudir a la memoria (historia con memoria) y a su uso público con vistas al ejercicio pleno de la ciudadanía.”¹⁸ La finalidad educativa no se resuelve en la llegada a un consenso, más aún, cuando una sociedad está dividida o segmentada es imposible suponer, desde esta perspectiva, una memoria compartida.

El carácter selectivo del recuerdo y el olvido, insta a atender; qué recordar y relevar del pasado. La necesidad de memoria en estos contextos, se sustenta en un fortalecimiento de los vínculos humanos en donde la memoria deviene en instrumento de vida. Bárcena (2011) propone una Pedagogía de la memoria para fortalecer la generación de una comunidad de sentido que articule un vínculo con el pasado para promover una “fuerza de vida”. Visión que se distancia del pasado historicista (usado como causa explicativa del presente) y de la visión moralista de la memoria (exacerbar la condición de víctima y asesino). La pedagogía de la memoria propuesta, debe promover la comprensión y atribución de sentido, el cual no reside en el hecho, sino en el sujeto y en su capacidad de elaborar un juicio político como un modo de asumir los pasados de dolor.

¹⁵Cuesta, R. 2011. *Op cit.* p.19

¹⁶Melich, J.C:(2004) *La lección de Auschwitz.* Barcelona. Herder

¹⁷Cuesta, R. 2011. *Op cit.* p.21

¹⁸Cuesta, R. 2011. *Op cit.* *La problematización del presente puede realizarse desde un fenómeno social contingente que exige su genealogía o, frente un pasado como el dictatorial chileno que prescribe un recorrido específico de acuerdo a los hechos que en el presente demandan su pasado para la comprensión.*

El proyecto educativo de enseñar a través del recuerdo debe romper las condiciones que han enmarcado lo indecible de ese pasado: "(...)una cosa es lo indecible de un acontecimiento como experiencia vivida por un testigo/un superviviente de un campo de concentración y otra muy distinta, lo indecible como dogma impuesto por un discurso externo a la experiencia vivida".¹⁹ Se debe evitar "la pedagogización del recuerdo", transformarlo en un ritual repetitivo de acercamiento al pasado que prescribe hechos que se deben recordar. Esto implica esquivar las fuerzas que imponen la transmisión educativa de una memoria ya significada por un deber de memoria que impide su auténtico trabajo. El deber de memoria reside primordialmente en los herederos, quienes son los llamados a ejercer la memoria en los campos de poder, promoviendo una vigilancia sobre el recuerdo; actualizando e imaginando en el presente lo que debería asemejarse al pasado y recordando el pasado como un presente. Una memoria ejemplar no estará al servicio del hecho sino que contribuye a la mejora de las relaciones actuales con otros, en una relación de contemporaneidad; de comprensión posible, de un tiempo del cual formamos parte. Implica también, un espacio de lucha contra el olvido y una apertura a las otras memorias que pugnan por entrar en la deliberación pública. Un especial cuidado requiere la transmisión de una memoria de lo no vivido proveniente de una experiencia concentracionaria. En esta pedagogía el testimonio, es un tipo de conocimiento portador de una sabiduría imposible, pero necesaria. En su lectura confluyen la experiencia de realidad sufrida y la transmisión del dolor. Su negación "(...)" forma parte de los efectos destructores del crimen, y de ahí la necesidad, tanto de profundizar en esta noción, como de considerar hasta qué punto la sacralización "social" de los escritos de los testigos de experiencias concentracionarias tiene efectos perversos cuando se reproduce como una especie de reciclaje comercial."²⁰

3.1 Pedagogía de la memoria como un diálogo crítico entre Memoria e Historia para el futuro de una ciudadanía memorial.

La propuesta para sustentar la enseñanza del Pasado reciente en Chile, integra bases hermenéuticas y críticas para la formación ciudadana y valida el potencial crítico del diálogo entre memoria e historia para la comprensión del Pasado Reciente dictatorial.²¹ A partir de cómo se ha elaborado su explicación histórica, es posible reconocer ciertos principios para ordenar la enseñanza del Pasado Reciente.

¹⁹Didi Hubermann, 2003, en Bárcena, Bárcena, F. *Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. Revista Con-Ciencia Social N 15, año 2011, pp109-118. p.112-113*

²⁰Bárcena, 2011. *Op cit. p.115.*

²¹*La crítica supone debatir sobre los principios que han ordenado la investigación histórica y su rol en la constitución del recuerdo del pasado reciente. Abrir diálogo desde el presente hacia el pasado, activando memoria e historia.*

Comprender la historia a partir de los efectos de la historia reciente. Esto orienta qué y cómo recordar. El pasado reciente ha generado efectos diferenciados en nuestra sociedad expresadas como víctimas, allegados, herederos, colaboradores, “cómplices pasivos” y comunidades de sentido futuras. Deben considerarse en relación a la definición de los hechos históricos que pretendemos relevar para articular la relación entre memoria e historia y potenciar la comprensión histórica.

Considerar las determinaciones de posición económica y social frente al pasado reciente. Cada trayectoria del pasado inscribe una determinación de posición histórica²² que incide en la narrativa del recuerdo sobre el Pasado Reciente, que se expresa a través de las memorias emblemáticas. Las determinaciones aportan a la comprensión de experiencias disímiles heredadas para iniciar el trabajo de la memoria.

Reconocer la enseñanza como un espacio para la creación de una comunidad de sentido. La enseñanza del recuerdo debe orientarse pensando en el futuro y en la formación ciudadana (Bárcena, 2011). Ello define el compromiso explícito de esta enseñanza para la formación de ciudadanos responsables.

Reconocer que es posible definir algunos ejes de enseñanza prioritarios de reflexión. Desde nuestra experiencia de la política de CAMPO sustentada en la pedagogía pública del miedo²³, emergen algunos ejes de enseñanza prioritarios tales como: El quiebre de la vida republicana que demanda; problematizar el tiempo; cuestionar las herencias y las posibilidades fácticas de construcción de la institucionalidad republicana; superar la linealidad y continuidad como ordenadores del relato histórico, tensionando la narración encadenada de los hechos establecidos como verdad y abrir ese pasado. El daño y dolor del cuerpo y La ciudadanía vulnerada, demanda aprender la convivencia política como el cuidado del otro y problematizar la experiencia heredada desde la responsabilidad ante el futuro.

3.2 La Enseñanza del Pasado reciente y formación ciudadana. Estrategias generadoras para una ciudadanía memorial

a-El Debate sobre las tesis hegemónicas del recuerdo vigentes en los currículos oficiales

El desmontaje de las tesis explicativas instaladas en el currículum y en la conversación pública llama a cuestionar y abrir las memorias hegemónicas establecidas en el marco de la democracia representativa sustentada en la Política de los Acuerdos, de la Seguridad y del Mercado²⁴. Parte de este proceso de formación implica ampliar el fondo de experiencia disponible que permita a las nuevas generaciones hacerse cargo de su pasado heredado en vistas a un futuro de comunidad de sentido.

²²Giroux, H: (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires. Amorroutu.

²³Rubio, G. 2013 op cit.

²⁴Osorio J. (2014) *Educación para la Ciudadanía: debates pedagógicos sobre el aprendizaje democrático y de los derechos humanos en Chile y América Latina*. Texto en edición.

El desmontaje abre una aproximación interpretativa sobre la explicación histórica vigente en el currículum para potenciar la comprensión y la crítica, relevando los poderes políticos que las han sustentado, reflexionando sobre los efectos sociales generados, así como sobre las prescripciones de futuro que impactan a las ciudadanía actuales. El desmontaje implica un doble ejercicio; comprender el relato elaborado como una verdad desde su propia historia, delimitar sus vacíos y luego abrir la crítica a partir de los efectos de poder que ha generado para la ciudadanía. Entre los posicionamientos del docente para el desmontaje de las tesis hegemónicas proponemos:

1. Asumir que la discusión por la verdad no se sustenta en la “Verdad del hecho histórico” sino en la reflexión sobre la interpretación maestra y absoluta que se ha elaborado de éste.

2. Asumir responsablemente que ningún relato sobre el pasado reciente es ingenuo. El pedagogo sabe que sus estudiantes son sus herederos y que debe instarlos a cuestionar sus sentidos y construir otros futuros, distintos del presente.

3. Abrir una reflexión ético-política sobre el pasado reciente y considerar a las nuevas generaciones de ciudadanos como actores críticos del pasado heredado.

4. Considerar la ciudadanía como una cristalización de memoria que integra a los ciudadanos vivos y muertos, las experiencias pasadas, lejanas y recientes promoviendo un diálogo entre memoria e historia para promover un pensar históricamente crítico de su pasado reciente.

5. Quien enseña el pasado reciente es un ciudadano que vislumbra en cada intersticio temporal, una disputa por la concreción de un proyecto de comunidad política. Enseña que el tiempo es una medida política y que su vivencia puede servir para encadenarse o liberarse.

6. Desmontar las tesis instaladas liberando los relatos encadenados de los futuros que no llegaron a ser y preparar a las nuevas ciudadanía para el desmontaje y la acción creativa.

Las tesis son elaboraciones de memoria oficial que pueden abrir líneas de discusión. Cada una puede ser abordada con los estudiantes o por el docente como eje de reflexión para el tratamiento de aspectos específicos del pasado reciente presentes en el currículum. Para la reflexión sobre las elaboraciones de verdad proponemos considerar:

1. Contexto histórico del pasado reciente en que surge

2. Por quién ha sido elaborada; a quién ha servido y cuáles han sido sus propósitos en relación al recuerdo y la política contingente.

3. Aspectos que la explicación y la memoria silencian sobre la historia, la clase política y la ciudadanía.

4. Qué visión de la historia y qué pedagogía pública se promueve sobre el pasado reciente en cada tesis y cómo éstas determinan la visión política del presente y el futuro.

5. Qué se ha silenciado y cómo se puede vincular con la memoria oficial.

reflexión sobre las elaboraciones de verdad proponemos considerar:

La Historia ha llegado a la enseñanza, desde la disciplina al currículum y en ese proceso han mediado un conjunto de operaciones interpretativas. Al abrir el escenario de la enseñanza desde el diálogo crítico entre memoria, Derechos Humanos e historia, resituamos nuevamente la función cognoscitiva e interpretativa de la memoria en su relación con la historia; y es posible que algunos hechos más sensibles o discutidos conceptualmente, evidencien una problematización abierta que se debe prever, evitando normativizar sus interpretaciones. Considerar en este nivel:

- 1. Las resistencias y límites de las memorias emblemáticas vigentes en los estudiantes y núcleos de comunidades.**
- 2. La amplia disponibilidad y acceso a diversos recursos visuales y textuales en la actualidad.**
- 3. Se debe atender a articular la apertura de las tesis, sin normativizar el discurso. La memoria no se puede imponer.**

El desmontaje de las tesis puede abrir espacio a lo no dicho y silenciado que debe atenderse. Pueden relevarse los proyectos olvidados (las opciones políticas en disputa); quiénes han sido silenciados (el dolor de las víctimas) y la institucionalidad republicana, entre otros. La comunidad de sentido actúa como referente de llegada de este desplazamiento del análisis. La memoria de la ciudadanía responsable que se pretende formar se potencia a partir de la comprensión de los procesos y formas explicativas elaboradas por el poder para justificar su propia vulneración.²⁵ En suma, abre espacios para la reflexión de la ciudadanía, sobre sí misma, contribuyendo a una conciencia histórica genealógica en las futuras generaciones; (...) quienes tienen una conciencia genealógica utilizan las tradiciones, los ejemplos y las críticas junto con la interpretación y la creatividad para percibir, comprender y transformar la realidad. Antes de tomar una decisión, adoptan una perspectiva histórica, trazando una visión general de las opciones disponibles, ahora y entonces, estimando los riesgos respectivos, pero sobre todo tomando cuidadosamente en cuenta las nuevas prioridades de su mundo a menudo cambiante. Son al mismo tiempo custodios de la memoria y creadores de significados.²⁶

b-El Diálogo crítico entre memorias emblemáticas heredadas

Las cuatro memorias emblemáticas (Stern, 2000) constituidas en nuestro país en torno al pasado reciente, identifican a grupos diferenciados de la sociedad respecto del 11 de septiembre de 1973. Estas son: La memoria de la salvación (Sectores conservadores y Pinochetistas); La memoria del quiebre republicano (Sectores participantes del tejido social y de los partidos políticos del siglo XX); La memoria de consistencia ética de los jóvenes de los 80 (jóvenes que lucharon contra la dictadura en las protestas) y la memoria como olvido que emergió a fines de los años 90.

²⁵Implica movilizar en los estudiantes, el conocimiento y la responsabilidad a partir de la comprensión de los efectos de estas explicaciones para la ciudadanía y la sociedad.

²⁶ Beanvot A. y Braslavsky, C. (2008) *Op.cit.*P.64

Todas conforman las memorias sociales presentes, también, en los contextos escolares. Cada una se caracteriza por el carácter absoluto y parcializado con que asume la interpretación de la historia, del golpe de Estado de 1973 y de la dictadura militar. En cierta forma, cada una comporta una tesis explicativa focalizada, heredera de ese pasado. Por lo cual conviene considerar: El carácter excluyente que puede asumir la explicación del pasado reciente; la función identitaria de estas memorias; la fuerza de su transmisión hasta la actualidad; su relación permanente con la memoria hegemónica del currículum, y su permanente tensión con las otras memorias emblemáticas. El propósito es confrontar sus visiones para evidenciar su parcialidad y propiciar la comprensión de su particular y específico trayecto de elaboración sobre el pasado y su modo de transmisión hasta el presente. La discusión debe considerar:

- 1. Las determinaciones de posición de quienes las asumen. Comprenderlos como productos históricos que pueden ampliar su memoria y ser críticos sobre su propio recuerdo, evidenciando su identidad y los vacíos de historia que evidencia.**
- 2. Su trabajo supone una apertura a la memoria más personal, vinculada con la memoria emblemática. Se presenta como una estrategia oportuna para las Historias de vida.**
- 3. El diálogo de memorias no debe aspirar a definir una memoria más habilitada que otra para hablar sobre el pasado reciente, sino enunciar su parcialidad y propender a la comprensión mutua de la herencia.**
- 4. Preguntarse por escenarios para la construcción de nuevas historias y relatos.**

c- El testimonio

El testimonio es una evidencia de un yo estuve allí y un yo viví, en relación a la Violación de Derechos Humanos. Supone un registro de experiencia del testigo sobre sí mismo, sobre lo que no es posible decir de lo vivido y de quienes han muerto. En nuestro Pasado Reciente el testimonio ha emergido en la discusión pública a través del Informe Valech (2004), situando las experiencias de las víctimas, en el contexto histórico común de una política sistemática de represión entre 1973-1990. Una variedad de documentos oficiales, propios de la institucionalidad del archivo²⁷ y declaraciones de prensa fueron confrontados con el Testimonio, introduciendo la memoria del dolor y la represión como argumento para la discusión ciudadana, confrontando el silencio del archivo.²⁸ La recepción de estas experiencias abrió la escucha al otro. Ricoeur afirma que la memoria se constituye a partir de una toma de posesión de sí misma, hecho que se realiza desde el sutil análisis de la experiencia individual y desde la enseñanza de otro. En ese acto de recordar "(...) atravesamos esencialmente en el camino de la rememoración y del reconocimiento, esos dos fenómenos principales de la topología del recuerdo.

²⁷Derrida, J. "Mal de Archivo. Una impresión freudiana". Traducción de Paco Vidarte. Edición digital de Derrida en castellano <http://www.jacquesderrida.com.ar>. <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/mal+de+archivo.htm>

²⁸El silencio junto a la ausencia de archivo ha limitado la posibilidad de justicia y verdad frente a la violación de Derechos Humanos.

En ese contexto no se considera al testimonio en tanto como proferido por alguien con vistas a ser recogido por otro, sino como recibido por mí de otro en cuanto información sobre el pasado”.²⁹ Los testimonios movilizaron la palabra de las víctimas, describieron la fractura del tiempo de la cotidianidad social republicana, en los que se reconocieron los espacios, el dolor del cuerpo, los involucrados y las violaciones a las que fueron sometidos los ciudadanos. La reflexión pedagógica sobre el testimonio reconoce su acercamiento hacia lo indecible y singular del acontecimiento como experiencia vivida. Debemos considerar quiénes pueden recibirlo y qué es posible aprender desde allí; qué ejemplaridad es posible desarrollar,³⁰ integrando la crítica al cerco ideológico que ha silenciado la discusión pública sobre los acontecimientos. El testimonio articula la magnitud de la vivencia de los acontecimientos tensionando la narración histórica, la generalidad y linealidad de la explicación histórica, promoviendo una sensibilización responsable frente a los hechos. Se debe reconocer la inconmensurabilidad de lo experimentado y la distancia respetuosa ante el relato recibido. Ello permite en un segundo momento pedagógico, introducir los Derechos Humanos como referente orientador para el análisis ético-político de la acción. Tanto el marco experiencial del testimoniar y el enfoque analítico de los Derechos Humanos, potencian la comprensión sensible de lo vivido que junto a la imaginación moral permiten establecer pedagógicamente las acciones que se pudiesen haber desarrollado como alternativa para evitar lo sucedido e imaginar nuevos futuros de convivencia.

- 1. El trabajo del testimonio se funda en la convicción de la fuerza de sentido que asume el relato, cree en su capacidad de introducirse en la memoria y sentimiento del otro y reconoce en ello, su creación y sus límites.**
- 2. El trabajo del testimonio aborda el Pasado reciente recuperando al otro que ha sido expulsado. Es por eso; un acto de enseñar y un acto histórico.**
- 3. El trabajo con el testimonio convierte el trauma a palabra. Abre pasado en el presente de las generaciones actuales y revela el olvido que la sociedad ha construido sobre sí misma. Contribuye a crear una memoria sensible, conectada al presente que indaga sobre por qué se ha producido el daño y reflexiona sobre su dimensión moral. Enseña a los ciudadanos que los regímenes del recuerdo y del olvido en la vida política no son ingenuos y que se debe extraer una reflexión moral sensible y atenta a los silencios y la diferencia.**

²⁹Ricoeur P. (2004). *La Historia la memoria y el olvido*. Buenos Aires. FCE. 2004. p158.

³⁰Melich, J. C. *El trabajo del testimonio como categoría didáctica*. *Enseñanza de las ciencias sociales*. (2006) 105,5. 115-124

Valoración del aprendizaje de principios éticos universalizables: una modalidad de enseñanza de los Derechos Humanos

Verónica Gómez U. – Académica
Facultad Ciencias Sociales y
Humanidades, Universidad
Autónoma de Chile, sede Talca.
Correo electrónico vgomezu@uautonoma.cl

Paulina Royo U. – Académica
Instituto de Estudios Humanísticos
Juan Ignacio Molina, Universidad
de Talca. Correo electrónico
proyo@utalca.cl (Autoras en orden
alfabético)

Resumen

Los temas de agencia y autonomía moral están en el centro del concepto de desarrollo, por cuanto la ampliación de las capacidades para diseñar y llevar a cabo planes de vida que se tengan razones para valorar es crucial para la construcción de sociedades más igualitarias y más respetuosa de los DD.HH. Este artículo examina una experiencia educativa orientada, específicamente, a fortalecer las habilidades socio-emocionales de auto-descubrimiento y regulación ética, así como competencias dialógicas necesarias para la convivencia y el respeto a los DD.HH. en jóvenes universitarios de Talca (Chile). Nuestro análisis se centra en el desafío de integrar la experiencia de los/as jóvenes en la enseñanza de la ética cívica, mediante la aplicación de metodologías participativas, en un contexto de creciente heterogeneidad de los/as jóvenes que ingresan a la educación superior chilena. Ello, con el objetivo de entregar al estudiantado herramientas para la reflexión y el diálogo ético –más que para la adquisición de una moral sustantiva-fundamentales para nuestras democracias.

Palabras Claves: *Derechos humanos, enseñanza-aprendizaje por competencias, jóvenes, autonomía moral.*

Introducción

El presente artículo examina la experiencia de desarrollo de competencias socio-emocionales asociadas a las capacidades de auto-descubrimiento, diálogo y agencia en el plano ético en una universidad estatal en la zona central de Chile. Dichas competencias, argumentamos, contribuyen al fortalecimiento de la identidad moral del estudiantado y al desarrollo de sus capacidades de agencia, al permitirles hacer explícitas sus jerarquías de valores y contrastarlas con las de otras personas y con los principios universalizables de la ética contemporánea. Lo anterior, en el contexto de un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en competencias que enfatiza el “aprender haciendo”, planteando el desafío de lograr que los/as estudiantes se involucren en su aprendizaje no sólo desde la perspectiva de demostrar que han internalizado ciertos contenidos, sino que también son capaces de aplicarlos en un ejercicio que, aplicado a la vida cívica futura, resultará fundamental para la consolidación de una cultura más democrática.

Partiendo del modelo de las éticas dialógicas y procedimentales, esta ponencia da cuenta de ocho años de experiencia (obtenida entre los años 2007 y 2013 en el módulo Ética, Valoración y Sociedad (EVS), luego denominado Ciudadanía y Ética) en la implementación de una metodología de enseñanza- aprendizaje orientada al auto-descubrimiento ético y a la construcción de acuerdos con otros/as. Ello, como parte de un esfuerzo pedagógico intencionado hacia el fortalecimiento de las competencias relacionadas con la con-vivencia democrática y en forma especial con la enseñanza de la ética cívica y los DD.HH.¹

El desarrollo y evaluación de las competencias abordadas-argumentamos- contribuye con el fortalecimiento de la autonomía moral y permite a nuestros estudiantes diseñar sus proyectos de vida, teniendo a la vista no solo su propia alternativa de vida buena, sino que también el progreso moral de una sociedad. Y dado que el enfoque de las capacidades – en el decir de Sen “está ligado a la libertad sustantiva, [que] asigna un papel central a la habilidad real de la persona para hacer diferentes cosas que valora” (Sen, 2010: 283) es relevante formar a los/as jóvenes en la ampliación de sus posibilidades como personas para el logro de sus proyectos identitarios, en forma coherente con las demandas de una sociedad más justa y equitativa, en la que el respeto a los DD.HH. sea parte constitutiva de su identidad.

Fortalecimiento de la autonomía moral y capacidad de agencia en jóvenes universitarios chilenos.

El año 2005, en el contexto de un rediseño curricular, se incorporó en todas las carreras de pregrado en la Universidad de Talca, institución estatal, la formación sistemática de competencias genéricas o socioemocionales que contemplaba tres dominios: competencias instrumentales; competencias interpersonales y competencias ciudadanas. En este último dominio se diseñó e implementó un curso de ética ciudadana como parte de la malla de todas las carreras que imparte la universidad. El curso –originalmente denominado Ética, Valoración y Sociedad- tenía la misión de entregar a los/as estudiantes herramientas para la reflexión ética y la toma de decisiones desde una visión humanista y laica. Esto significó pensar la enseñanza de la ética desde el punto de vista de su aplicación práctica, formulada en el lenguaje de las competencias: interesaba la enseñanza del modo de reflexionar propio de la ética moderna, basada en la aplicación de principios éticos universalizables. El modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias exige que se piense no sólo en contenidos, sino en la forma en que se espera que los/as estudiantes movilicen conocimientos y procedimientos en función de un objetivo concreto que se espera lograr como aprendizaje. Así, es necesario pensar en el currículum como un conjunto de habilidades y procedimientos relacionados con el pensamiento ético, al cual se integran autores o corrientes filosóficas determinadas. Por ello, en este caso específico, el enfoque basado en competencias requiere que, junto con revisar los marcos conceptuales y analíticos de la ética y la filosofía moral modernas, los/as estudiantes incorporen explícitamente sus propias visiones de mundo y jerarquías de valores al proceso de aprendizaje.

¹ Como se trata de la experiencia acumulada durante casi 8 años, parte de este artículo contiene reflexiones anteriores que hemos expuesto en otros escenarios. Véase Gómez V. y Royo P. 2011 y 2012 a y b.

En concordancia con dicho enfoque, el objetivo de la educación ética es entregar a los/as estudiantes las herramientas necesarias para comprender las sociedades modernas como espacios donde prima la pluralidad de jerarquías de valores y visiones de mundo que plantean, por ello, la necesidad de establecer principios universalizables como base para la toma de decisiones comunes; principios que se derivan de un acuerdo democrático alcanzado por la vía de la deliberación (Habermas, 1996). Sobre esta base, se propuso ofrecer insumos para la reflexión ética desde el punto de vista de las éticas procedimentales basadas en principios de carácter universal.

Concretamente, el módulo tiene como objetivo último que los/as estudiantes sean capaces de fundamentar sus opciones valóricas personales en principios éticos universalizables para la construcción de acuerdos democráticos. Esta competencia de mayor complejidad fue desglosada como sigue:

- 1. Identificar los fundamentos éticos de la limitación de su propia libertad en relación a las libertades de otras personas en su comunidad.*
- 2. Identificar los fundamentos éticos de la existencia de cursos de acción diversos o contradictorios, siempre que éstos se ajusten a mínimos éticos previamente consensuados por la colectividad (derechos/deberes).*
- 3. Fundamentar sus opciones valóricas personales en principios universalizables para la construcción de acuerdos democráticos.*
- 4. Delibera, en conjunto con otros, fundamentando su postura personal para la construcción de acuerdos.*²

A partir de ello, se definió un conjunto de contenidos y estrategias metodológicas que se consideraron apropiadas para los propósitos del módulo. Tradicionalmente, las cuestiones relacionadas con filosofía, ética y DD.HH. han sido asociadas a la adquisición de un discurso teórico sobre las mismas, y no necesariamente a la movilización de recursos personales de los/as estudiantes. Sin embargo, el enfoque basado en competencias es altamente compatible con metodologías de trabajo que involucren activamente a los/as educandos. Por este motivo, se optó por formas de trabajo en sala y de evaluación que acercaran la reflexión ética a la experiencia cotidiana de los/as estudiantes, para que la misma fuera re-examinada a la luz de los marcos analíticos proporcionados por la ética. Ello implica reconocer la importancia de desarrollar en ellos/as la capacidad de evaluar las situaciones éticamente ambiguas (plantean más de una opción justificable) y otorgarles un sentido valórico, operación que con frecuencia demanda una “negociación” –desde el punto de vista del sentido- respecto de los propias opciones personales en el terreno de los valores (Light, Cox y Calkins, 2009: 22). En este sentido, uno de los cambios más importantes es el que ha ocurrido a nivel ideológico-valórico, desde el punto de vista de la pérdida de relevancia de los que fueran, tradicionalmente, los grandes sistemas de sentido: la religión, la tradición y las grandes ideologías políticas. Esta metamorfosis influye en la forma en que las personas conducen sus vidas, dependiendo cada vez menos de instituciones o referentes tradicionales y, cada vez más de sus propias capacidades para interpretar la realidad y situarse en ella desde una visión de mundo y una jerarquía de valores que, de manera creciente, debe ser construida con recursos personales (PNUD, 2012).

² Syllabus de Ciudadanía y Ética, Programa de Formación Fundamental, Universidad de Talca.

El modelo teórico de las éticas dialógico-procedimentales parte, precisamente, de la necesidad de contar con una esfera pública vigorosa como condición indispensable para las sociedades contemporáneas. Se requiere así de ciudadanos/as capaces de enfrentar los desafíos de la convivencia colectiva desde una doble perspectiva: a) la de explicitar sus propios proyectos de vida y sus implicaciones ético-morales y b) la de conjugar estos proyectos con el entorno social y las exigencias del bien común que ha de ser, también, definido por la ciudadanía. Los datos de la VII Encuesta Nacional de la Juventud muestran que, a nivel país, 59% de los jóvenes chilenos declara no conversar sobre política con sus familias, pares, amigos u otras personas. En la VII región, donde se encuentra la ciudad de Talca, este porcentaje sube a 66%, con diferencias muy leves por tramos de edad. Sin embargo, al comparar por niveles de educación, encontramos que entre quienes declaran estar en la educación terciaria (universidad, instituto profesional o CFT), el 51% reporta que sí aborda temas de política con su círculo cercano, marcando una diferencia estadísticamente significativa con quienes no están en ninguna Institución de Educación Superior. Ello nos sugiere que un proceso formal de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, es un espacio privilegiado para el desarrollo de las competencias dialógicas en el ámbito de la ética cívica –un espacio para cultivar la habilidad de debatir los problemas comunes de una sociedad en un marco de respeto y tolerancia.

III.- La voz de los/as estudiantes

Por ser una experiencia inédita en el contexto de la educación superior estatal en Chile, asumimos la responsabilidad de levantar información respecto a las percepciones que tenían los/as estudiantes después de haber cursado y aprobado la asignatura. El año 2009 se aplicó una encuesta anónima de percepción a los/as estudiantes (N=555).³ Los auspiciosos resultados de esta evaluación nos generaron preguntas acerca de los recursos personales y el uso que los/as estudiantes hacían, efectivamente, de su experiencia para resolver los dilemas que se les planteaban. Para averiguarlo, durante 2012 y 2013 se aplicó otro instrumento que consultaba específicamente por estas cuestiones a 52 estudiantes de Medicina⁴. Se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos, aplicada después de cada evaluación, donde los/as estudiantes debían clasificar cada recurso utilizado en la evaluación en categorías que iban desde “Muy importante” hasta “Muy poco importante”, con los resultados siguientes (sólo se muestra suma de quienes clasificaron la afirmación como “Muy importante” e “Importante”):

La capacidad de comprender lo leído y visto en clases. Esta afirmación pasó desde un 86,6% en la primera evaluación a un 81,1 % en la segunda, logrando los mayores niveles de autonomía en el estudiantado (respecto de lo visto en clases) en la tercera evaluación, con un 58,4 %. Este aspecto es relevante dado que precisamente lo que deseamos fortalecer en los/as estudiantes es la capacidad para adquirir grados de “autonomía moral” que los habilite en el proceso de tomar decisiones éticas -fundadas- en el ámbito de su desempeño profesional.

³ Véase Gómez V. y Royo P. *Formación transversal en DD.HH., la experiencia de la Universidad de Talca*. En libro: *Universidad y Derechos Humanos (INDH I)*, ed. Instituto Nacional de DD.HH., pág. 83-96, 2011.

⁴ Los resultados de esta experiencia han sido descritos in extenso en: Gómez V. & Royo P. (2015).

Construyendo espacios de diálogo: una propuesta de enseñanza de la bioética. *Acta de Bioethica* 21, (1): 9-18.

Respecto a la afirmación Discusiones sostenidas en clases, los/as estudiantes ponderaron con un 65,4%; 52,8 % y un 50,1 %, porcentaje que muestra la importancia de dialogar sobre los principios de la ética y los DD.HH., con respaldo teórico, pero especialmente, en la aplicación de un método dialógico que permita interactuar y confrontar niveles de argumentación entre pares. Cuando se les preguntó, ¿Qué importancia le asignarías a tu experiencia (vivencias, reflexiones personales) para enfrentar exitosamente esta evaluación? El 47 % la calificó como “bastante importante” y el 17,6% como “muy importante”, lo que suma un 64,7 % de la muestra, aspecto que verifica una tendencia hacia la incorporación de las vivencias y reflexiones personales en el trabajo de curso.

Cuando la afirmación hacía referencia a los contextos de aplicación de lo aprendido, el más importante -en todas las evaluaciones- es el referente a las decisiones profesionales: 58% en la prueba de carácter conceptual; un 79% en el análisis de caso y un 71% en la aplicación del método deliberativo. En esta misma línea, hay que señalar que la segunda afirmación más relevada fue relaciones con personas en el contexto universitario y laboral: 48,1% en la primera evaluación; 39,6% en la segunda y un 37,5 % en la tercera evaluación, aspecto que también se relaciona con la aplicación del aprendizaje obtenido en aspectos relacionados con la vinculación y convivencia con personas más cercanas, como por ejemplo la familia, los amigos y la pareja.

Los resultados anteriormente expuestos, se complementan con los que fueron obtenidos de estudiantes de Agronomía⁵, a quienes se les aplicó una encuesta después de responder cada uno de los instrumentos de evaluación: control de lecturas; análisis de casos y método deliberativo. En este grupo, 14,7% declaró no hablar de valores con su entorno cercano nunca o hacerlo muy raramente; el 42,3% tocar estos temas “raramente” y 43% hacerlo frecuente o muy frecuentemente. Así, la tendencia nacional y regional se verificó también en nuestros estudiantes. El escaso hábito de discutir temas de política o valores con sus pares o cercanos –cuestiones vinculadas a la reconstrucción del proyecto colectivo en el contexto de la erosión de los grandes sistemas de sentido– parece ser una constante entre los jóvenes. Al respecto, coincidimos con Gracia (2004) en que un aspecto valioso del tipo de enseñanza que hemos descrito es hacer posible que los/as estudiantes se apropien de la idea que –en un mundo complejo como el que vivimos– existen razones, valores y creencias que no es posible racionalizar del todo, porque pertenecen al ámbito vital de nuestros valores más profundos, pero de las que sí tenemos que ser capaces de dar razones. Por ello, se hace necesario crear espacios en los cuales nuestros jóvenes puedan construir una comprensión más reflexiva de sí mismos –una comprensión que, por definición, debe estar basada en las jerarquías de valores que ellos/as portan (Burbules, 1999: 34-35). Lo anterior contribuye con el fortalecimiento de la autonomía moral y la necesidad de contar con argumentos que permitan a nuestros/as estudiantes diseñar su proyecto de vida personal y profesional, teniendo a la vista no solo su propia visión de felicidad o alternativa de vida buena, sino que también pensar de qué manera se busca el progreso moral de una sociedad.

⁵ Los resultados de esta experiencia han sido descritos in extenso en: Gómez V. & Royo P. (2015). Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias. *Estudios Pedagógicos* 41 (2): 345-358.

Como observa Aravena (2009), las personas jóvenes se encuentran más expuestas y abiertas a los cambios societales, por lo cual este segmento es una “ventana” privilegiada para observar las tendencias normativas de cada sociedad y las tensiones que no han podido ser resueltas (Cit. en INJUV, 2012: 102). Desde este punto de vista, el que no se hable –o se hable poco– de valores nos plantea el desafío de fortalecer las capacidades de diálogo cívico. El diálogo ayuda a tender puentes, a descubrir puntos comunes entre el proyecto personal y el ethos colectivo, propiciando la reflexión sobre lo que, como sociedad, estamos dispuestos a aceptar como parte de nuestra identidad moral, personal y colectiva. Esta es una tarea que tiene dificultades no menores para docentes y estudiantes, y que –como muestra nuestra experiencia– no siempre será completada con éxito.

IV.- Competencias genéricas o socioemocionales: la formación del ethos

En el entendido que el concepto de competencia está siendo sometido a revisión debido a su complejidad, cuando hablamos de competencias genéricas o socioemocionales hacemos referencias a las habilidades que:

“[F]acilitan el desarrollo de una verdadera educación integral, puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano. Como consecuencia, suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes” (Blanco, 2009:25).

En este sentido, cabe señalar que el sistema de educación superior chileno enfrenta el desafío de ofrecer una formación explícita en el plano de los valores a un conjunto de estudiantes cada vez más heterogéneo. El aumento en la cantidad de matriculados en las universidades chilenas implicará una mayor heterogeneidad en las experiencias, estilos de vida y jerarquías de valores que los estudiantes traen a la educación superior. Ello es particularmente importante en una universidad laica, que no adhiere a un programa ético o religioso particular. Educar en este plano a personas adultas con experiencias y valores relativamente definidos, es una oportunidad cuando el objetivo no es “imprimir” una cierta visión de mundo, sino fortalecer su capacidad de auto-descubrimiento en el plano ético. Esto es condición indispensable para la autonomía, entendida como la capacidad de agenciar la vida (Sen 2000: 35-6), aprendiendo a ejercer de manera más reflexiva la libertad individual desde las propias experiencias y convicciones, cuestionando críticamente presiones externas o planteamientos heterónomos.

Discusión y conclusiones

Los resultados descritos no invalidan el importante papel de la deontología en la enseñanza de la ética en la educación superior. Nuestras reflexiones apuntan, más bien, a resaltar la importancia de buscar fórmulas que permitan a los/as estudiantes ordenar y sistematizar sus intuiciones sobre cuestiones como la justicia, la igualdad y la valoración de los principios de la ética contemporánea y los DD.HH.

En los tres tipos de evaluaciones aplicadas, la capacidad de tomar decisiones en el futuro contexto laboral y en las relativas a la vida personal obtuvieron altas ponderaciones. Lo anterior, estimamos contribuyó con un cambio de actitud de los/as estudiantes: transitaron desde una tendencia a tomar decisiones respetando la normativa y las reglas existentes sobre determinadas materias, hacia la apropiación de una racionalidad práctica más orientada por principios éticos de validez universal. Ello, reconociendo la limitación y la dificultad que existe para llegar a consensuar acuerdos.

Respecto a la afirmación Discusiones sostenidas en clases, los/as estudiantes ponderaron con un 65,4%; 52,8 % y un 50,1 %, porcentaje que muestra la importancia de dialogar sobre los principios de la ética y los DD.HH., con respaldo teórico, pero especialmente, en la aplicación de un método dialógico que permita interactuar y confrontar niveles de argumentación entre pares. Cuando se les preguntó, ¿Qué importancia le asignarías a tu experiencia (vivencias, reflexiones personales) para enfrentar exitosamente esta evaluación? El 47 % la calificó como “bastante importante” y el 17,6% como “muy importante”, lo que suma un 64,7 % de la muestra, aspecto que verifica una tendencia hacia la incorporación de las vivencias y reflexiones personales en el trabajo de curso.

Cuando la afirmación hacía referencia a los contextos de aplicación de lo aprendido, el más importante -en todas las evaluaciones- es el referente a las decisiones profesionales: 58% en la prueba de carácter conceptual; un 79% en el análisis de caso y un 71% en la aplicación del método deliberativo. En esta misma línea, hay que señalar que la segunda afirmación más relevada fue relaciones con personas en el contexto universitario y laboral: 48,1% en la primera evaluación; 39,6% en la segunda y un 37,5 % en la tercera evaluación, aspecto que también se relaciona con la aplicación del aprendizaje obtenido en aspectos relacionados con la vinculación y convivencia con personas más cercanas, como por ejemplo la familia, los amigos y la pareja.

Los resultados anteriormente expuestos, se complementan con los que fueron obtenidos de estudiantes de Agronomía⁵, a quienes se les aplicó una encuesta después de responder cada uno de los instrumentos de evaluación: control de lecturas; análisis de casos y método deliberativo. En este grupo, 14,7% declaró no hablar de valores con su entorno cercano nunca o hacerlo muy raramente; el 42,3% tocar estos temas “raramente” y 43% hacerlo frecuente o muy frecuentemente. Así, la tendencia nacional y regional se verificó también en nuestros estudiantes. El escaso hábito de discutir temas de política o valores con sus pares o cercanos -cuestiones vinculadas a la reconstrucción del proyecto colectivo en el contexto de la erosión de los grandes sistemas de sentido- parece ser una constante entre los jóvenes. Al respecto, coincidimos con Gracia (2004) en que un aspecto valioso del tipo de enseñanza que hemos descrito es hacer posible que los/as estudiantes se apropien de la idea que -en un mundo complejo como el que vivimos- existen razones, valores y creencias que no es posible racionalizar del todo, porque pertenecen al ámbito vital de nuestros valores más profundos, pero de las que sí tenemos que ser capaces de dar razones. Por ello, se hace necesario crear espacios en los cuales nuestros jóvenes puedan construir una comprensión más reflexiva de sí mismos -una comprensión que, por definición, debe estar basada en las jerarquías de valores que ellos/as portan (Burbules, 1999: 34-35). Lo anterior contribuye con el fortalecimiento de la autonomía moral y la necesidad de contar con argumentos que permitan a nuestros/as estudiantes diseñar su proyecto de vida personal y profesional, teniendo a la vista no solo su propia visión de felicidad o alternativa de vida buena, sino que también pensar de qué manera se busca el progreso moral de una sociedad.

⁵ Los resultados de esta experiencia han sido descritos in extenso en: Gómez V. & Royo P. (2015). Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias. *Estudios Pedagógicos* 41 (2): 345-358.

Como observan Ryan y Bisson (2011), la enseñanza de la ética se refiere a la capacidad de hacer que los/as estudiantes sean conscientes de sus propias opciones personales y jerarquía de valores, y cómo éstas pueden entrar en conflicto con normas existentes.; A ello podemos añadir la existencia de desafíos nuevos, no anticipados por la educación recibida: en un mundo en constante cambio, la aparición de nuevas cuestiones éticas será más la norma que la excepción.

En suma, creemos que una experiencia de aprendizaje que recupera la experiencia vivencial de los/as estudiantes, teniendo como telón de fondo ofrecer espacios concretos de discusión y deliberación para pensar el tipo de sociedad que quieren construir. Lo anterior, sin perder de vista los referentes que colaboran con la construcción de un ethos colectivo en la que el respeto irrestricto a los DD.HH. -en el contexto de su amplia diversidad- sea un aspecto distintivo de su identidad moral.

Bibliografía

- Aravena, A. (2009). *Discriminación e intolerancia*. En: INJUV, *Sexta Encuesta Nacional de la Juventud* (pp. 311-323). Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez V. y Royo P. (2011). *Formación transversal en DD.HH., la experiencia de la Universidad de Talca*. En libro: *Universidad y Derechos Humanos (INDH I)*, ed. Instituto Nacional de DD.HH., pág. 83-96.
- Gómez V. y Royo P. (2012a). *Ética cívica: integrando la experiencia vivida*. *Revista calidad en la educación* (en línea) 37 : 206-221.
- Gómez V. y Royo P. (2012b). *Ética cívica y Derechos Humanos: aprender de la experiencia vivida*. *Actas IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos*, pág. 194-205.
- Gracia, D. (2004). *La enseñanza de la bioética*. En: Lolas, F. (Ed.) *Diálogo y cooperación en salud. Diez años de bioética en la OPS* (pp. 23-38). Santiago: OPS.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms. Towards a discursive theory of democracy* Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Instituto Nacional de la Juventud (2012). *Séptima encuesta nacional de la juventud*. Santiago: INJUV.
- Light G., Cox R y Calkins S. (2009) *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. Londres: SAGE.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2012). *Bienestar subjetivo: el desafío de pensar el desarrollo*. Santiago: PNUD.
- Ryan T. y Bisson, J. (2011). *Can ethics be taught?* *International Journal of Business and Social Science* 2 (12): 44-52.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sen, A. (2010) *La idea de la justicia*. Santiago: Taurus.

Red de equipos de Educación en
Derechos Humanos



Salesiana

DIRECCIÓN DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Área de Responsabilidad Social Universitaria y Derechos Humanos

Educación en
Derechos Humanos
— EN CHILE —

R E F L E X I O N E S Y E X P E R I E N C I A S

Jorge Benítez González y Juan Henríquez Peñailillo
COMPILADORES