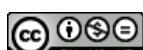


Educación humanizada para una democracia humanamente democrática

Carabantes Olivares, Edgardo; Contreras-Salinas, Sylvia
Educación humanizada para una democracia humanamente democrática
Revista Educación, vol. 44, núm. 1, 2020
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092028>
DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37637>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Educación humanizada para una democracia humanamente democrática

Humanized Education for a More Humanly Democratic Democracy

Edgardo Carabantes Olivares

Facultad de Educación, Universidad La Serena, Chile
ecarabantes@userena.cl

 <http://orcid.org/0000-0002-0737-4596>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v4i1.37637>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092028>

Sylvia Contreras-Salinas

Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, Chile
sylvia.contreras.s@usach.cl

 <http://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

Recepción: 16 Julio 2019

Aprobación: 25 Noviembre 2019

RESUMEN:

Admitiendo que la escolarización se configura en un conjunto complejo y contradictorio de procesos ideológicos y materiales en los cuales se confrontan formas particulares de vida que transforman la experiencia, este artículo plantea algunas posibilidades denominadas pistas, de lo que puede ser una educación más humana y humanizadora en su dimensión ético-política para contribuir a la construcción de otro tipo de democracia, dado que la actual, configurada desde y posdictadura según la lógica neoliberal, pone el énfasis en lo formal y no en lo substancial que es la vida cotidiana de persona. Ello implica incorporar en los procesos educativos a los derechos humanos contribuyendo a los modos en que los estudiantes elaboran implicaciones afectivas y también semánticas en sus intentos de regular ideas y dar sentido a sus vidas, impregnando con ello la cotidaneidad del actual sistema. Entre las conclusiones destaca la necesidad de considerar la democracia *ethos* que puede ser impregnado de una ética de la cordialidad desnaturalizando aspectos como la pobreza, la exclusión, la mercantilización, la corrupción. Finalmente, se propone como discusión el potencial transformativo de la educación.

PALABRAS CLAVE: Narrativas docentes, Derechos humanos, Democracia acogedora, Educación, *Ethos* democrático.

ABSTRACT:

Acknowledging that schooling comprises a complex and contradictory gamut of ideological and material procedures that juxtapose specific lifestyles to transform life experiences, this article proposes certain possibilities or clues to render the ethical-political dimension of education as more humane and humanistic and contribute to building another type of democracy, given that today's democracy is based on a post-dictatorship, neoliberal, logical perspective and emphasizes formal rather than substantial aspects of democracy. This implies including human rights as part of education and, thus, contribute to how students develop affective and semantic attachments in their attempt to regulate ideas and give their lives meaning, thereby, permeating the ordinariness of the current system. The conclusion highlights the need to consider the *ethos* of democracy, imbued with an ethics of cordiality that distorts aspects such as poverty, exclusion, commercial exploitation and corruption. Finally, the need to discuss the transformational potential of education is proposed.

KEYWORDS: Teacher Narratives, Human Rights, Cozy Democracy, Education, Democratic Ethos.

1. INTRODUCCIÓN

Con el término político de la dictadura cívico-militar de Chile (dado que en otras materias el modelo de la dictadura sigue operando), se abrió un espacio-tiempo esperanzador respecto a la construcción de una sociedad democrática. Sin embargo, con el devenir de los años se ha ido constatando que lo que ha surgido es una especie de híbrido, conformado por una parte por las expectativas y sueños de ciertos sectores progresistas

de los nuevos gobiernos, los cuales dieron lugar a algunas mejoras de carácter social y económico, pero, por otro lado, la permanencia del sistema privado de salud, previsional y de educación, entre otros. Sumado a un espacio público muy debilitado, evidenciado en la escasa responsabilidad del estado por fortalecer un sistema estatal en las áreas ya mencionadas.

De esta forma, el concepto de estado benefactor o estado de bienestar, no se ha retomado con la fuerza que tenía antes de 1973, dejando más bien -de acuerdo con el proyecto neoliberal-, gran parte de lo que ocurre en la vida cotidiana en manos de lo que sujetos aislados puedan hacer por sí mismos para resolver los problemas acuciantes asociados a las precarias condiciones materiales de sus vidas. Lo que prima entonces no es el espacio público y las relaciones sociales, sino el mercado y los contratos entre privados. Relevando la necesidad de reencontrarse con un sistema educativo que promueva la educación democrática, facilitando la participación en estructuras que garanticen el bienestar colectivo.

En este contexto, se reflexiona en primer término en torno al concepto de vida buena, en línea con la asimetría en la vulnerabilidad humana. Luego se analizan formas en que se ha entendido el sistema democrático y seguidamente, en relación con ello, la necesidad de que la educación se abra a las narrativas de seres localizados, situados, vulnerables y vulnerados.

2. VIDA BUENA EN LA CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD DEL NEOLIBERALISMO

Para Rojas y Gelvez (2018), la vida buena es aquella que se orienta por un sentido final de carácter ético, el cual permite dar coherencia a todos los actos que forman parte de la vida por medio de la virtud y finalmente, se concreta en la acción, en el estar siendo permanentemente y en el actuar en el mundo. Es decir, se vive para otras y otros. Según esto, Lucena (2017) señala que el actuar ético individual se funde con una ética social en el espacio público, es decir, en el quehacer de la política (Lucena, 2017; Aristóteles, 2014).

Sin embargo, actualmente se está muy lejos de aquello, pues vivimos agobiados por un neoliberalismo exacerbado, caracterizado por la invasión de los grandes poderes económicos que se ha hecho extensiva a todos los rincones del planeta. De este modo, las personas viven una especie de alienación que les impide hacer la transferencia de la ética individual a la ética del bien común, expuestos a la voracidad del mercado, y enfrentados de manera individual a las duras e indolentes condiciones de vida.

Este proceso que comienza en el siglo XV con la expansión imperialista europea, se ha tornado ahora más sistemático y sofisticado, dejando a los habitantes de la tierra en una situación de extrema vulnerabilidad, lo que se expresa en distintos ámbitos. En este sentido, Sabogal (2015), advierte sobre la inminente destrucción del planeta, debido al modo de producción capitalista.

Frente a lo apremiante de la situación, podría pensarse que están dadas las condiciones para que los seres humanos tomen conciencia de su vulnerabilidad, sin embargo, no en todos ocurre este despertar. Es decir, esta toma de conciencia puede concretarse en algunos momentos de la historia, pero en otros permanecerá adormecida (García y Canal, 2018). Así, se podría afirmar que el ser humano vive más bien en una especie de amnesia acerca de su fragilidad, muchas veces, como una forma de hacer más llevadera la vida.

Partiendo de la idea de que la condición de vulnerabilidad es compartida por todos los seres humanos, esta pareciera ocurrir de manera diferencial y asimétrica, fruto de las inequidades e injusticias que introduce el capitalismo; un ejemplo de ello es el fenómeno del calentamiento global producto de las emisiones contaminantes, las cuales, unos producen y otros padecen en su miseria. Otro ejemplo lo constituye la existencia de polos de desarrollo, que dividen a la sociedad entre el norte y el sur, con enormes grupos de seres humanos viviendo en la exclusión social (García y Canal, 2018).

Por tanto, si bien podemos señalar que todos los seres humanos son vulnerables, no es menos evidente que algunos lo son más que otros. Sin embargo, difícilmente se toma conciencia de ello, puesto que se vive de manera apresurada y reaccionando frente a estímulos externos que impiden la conexión profunda con nosotros mismos y con los otros/as (García y Canal, 2018; Solbakk, 2011; Butler, 2017).

A partir de aquí, la tendencia a no conectarse con la condición humana tendría como resultado prácticas discursivas que giran en torno al estereotipo de un sujeto que deviene en ser otro, cuya completitud lo orienta y excusa de un obrar responsable, haciendo uso de mitos que van desde el ser racional al ser universal. Habitando discursos atemporales, infinitos, universales, abstractos, no situados y anónimos, que basan su eficacia en la capacidad de transmutar la carga de la existencia en un símbolo de esclavitud, de oscuridad y de muerte, transformándola en una pseudorrealidad (Contreras y Ramírez, 2014).

De ahí, la importancia de habitar discursos en que se asuma que las personas no son sistemas cerrados, sino seres abiertos al mundo y relacionados entre sí, así como con la historia y las condiciones de vida materiales. Esta posición de apertura es la que otorga a la vez la condición de vulnerabilidad, una condición que es móvil, es decir, que puede presentarse en mayor o menor medida, dependiendo del soporte socio-político en el que se establezcan las relaciones antes señaladas (Butler, 2017). Esta vulnerabilidad situada es la que debería proteger un sistema democrático con sentido de acogida, una vulnerabilidad que permita vivir requiriendo de lo otro y el otro.

3. DESDE LAS DEMOCRACIAS ACTUALES HACIA UN SISTEMA HUMANAMENTE DEMOCRÁTICO

Definimos democracia como un concepto polisémico del cual se han apropiado incluso las dictaduras, utilizándolo para nombrar distintas formas de organizar las sociedades, lo cual se remonta a la época de la antigua Grecia, momento en que empieza a ser concebida (Sartori, 2009).

Desde la visión marxista, la democracia es entendida como una forma de organización política de la sociedad capitalista, impulsada por la burguesía para asegurar la propiedad privada de los medios de producción. Siendo, además, comprendida como un período transicional entre el capitalismo y el socialismo, puesto que, en ella, la clase obrera puede desarrollar las primeras acciones para lograr la transformación de la sociedad burguesa (Engels, 2017; Marx, 2015).

No obstante, este sistema vive en la actualidad una profunda crisis, reflejada en la escasa participación política, la desconfianza hacia los dirigentes, el aumento de la desigualdad social, la concentración de la riqueza y el desinterés por el espacio público, todo lo cual va a contra mano de las libertades políticas ganadas (De Souza, 2014; Brown, 2016).

Esto es válido también para la democracia chilena posdictadura, la que según Casals (2016) se convirtió al igual que las otras democracias latinoamericanas, en una máquina electoralista, totalmente alejada de las realidades humanas marcadas por el sufrimiento, la miseria y el dolor, pero, sobre todo, por la peligrosa individualidad y competencia. En este contexto, quienes gobernan lo hacen para sus propios intereses y para los intereses de las grandes empresas internacionales. De esta forma, lo que prima son las estadísticas de una u otra entidad multinacional, que cada cierto tiempo hacen públicos informes acerca del nivel de competitividad o de inversión, el crecimiento del producto nacional o el índice de libertad económica, entre otros.

Sin embargo, lo que se esconde tras las fórmulas es la vida cotidiana de los seres humanos, no obstante, los datos económicos envuelven las existencias, aliados con un tipo de democracia que pone su acento en la participación electoral. A diferencia de esta, en una democracia humanamente democrática, no bastará que cada cierto tiempo las personas tengan la posibilidad de elegir y algunos pocos (los que a codazos se van abriendo espacio en los partidos políticos) tengan la posibilidad de ser elegidos.

Una democracia humanamente democrática no solo es participativa, sino que es además un sistema ético-político que cotidianamente construye prácticas acogedoras, en el sentido referido al potencial de la memoria histórica como matriz para construir una nueva Democracia. Para Salazar (2017), esta recoge prácticas democráticas dialógicas, participativas y amables, que permitirían constituir un nuevo modelo de sociedad.

Entendemos entonces que la democracia además de sus aspectos formales, implica un *ethos*, concepto que de acuerdo a Atria, Salgado y Wilenmann (2017), consiste en una manera de representarse el mundo

moralmente y de las disposiciones y actitudes que configuran una práctica basada en las definiciones de las acciones correctas e incorrectas que se llevan a cabo. Por tanto, más allá del funcionamiento legal y claridad de normas, el Estado de derecho de una sociedad democrática debe considerar también a nuestro juicio la dimensión ético-política de los derechos humanos encarnadas en la vida de cada persona que forma parte de dicha sociedad. Cuando democracia no signifique solamente el poder participar del juego electoral, sino sentir y vivir en un sistema que protege, conmoviéndose y actuando preventivamente ante situaciones de marginación, violencia, abandonos, se estaría construyendo lo que denominamos una democracia humanamente democrática.

Pensamos que las actuales democracias, particularmente la de Chile, son sistemas políticos organizados para el crecimiento económico, pero no para la igualdad y equidad, lo que se traduce en una desatención por las vidas cotidianas (Nussbaum, 2010; Pinedo, 2018). La alta tasa de pobreza y desigualdad de Chile (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018), la continua zozobra del pueblo mapuche porque el Estado chileno se niega a reconocer su radical otredad, son claras ilustraciones de una democracia deshumanizada.

3.1 Otra educación para una democracia humanamente democrática

¿Por dónde empezar para avanzar en la concreción de una sociedad democrática humana? Comprendiendo que es ineludible considerar a la educación como el proceso que por su naturaleza infancias, adultez, educandos/as y educadores/as conviven y en ese convivir con el otro se transforman. Eso significa remirar lo que ocurre en la escuela a la luz de esta convivencia, puesto que es ese convivir en ese espacio, se configura un mundo y sus participantes confirman allí el mundo que viven al ser educados en el educar. Desprendiéndose de que educar humanamente y humanizadamente, requiere volver a mirar las humanidades para despertar sensibilidades y conmoverse ante el dolor de otros/otras (Nussbaum, 2010).

Según Giuliano (2016), la escuela es un lugar monológico e inhumano, donde el otro/otra ha sido olvidado, mientras que Carabantes (2018) lo describe como un espacio en el que se forjan soledades. En este contexto, la educación tiene una tarea pendiente, la cual es la de encontrar un marco orientador para educar en la ciudadanía y la coexistencia con los otros y las otras, con el fin de humanizar y transformarse ella misma en un proceso humano, trasmutando su *ethos*, con el fin de fortalecer la construcción de una democracia acogedora.

Por consiguiente, en esta lógica se requiere otro tipo de educación, una que dé cuenta de las personas, sus vulneraciones y vulnerabilidades, así como de su abandono por parte de un sistema que ha puesto el énfasis en las cifras y no en la experiencia humana que sigue a la deriva de la vida.

En este punto, se hace necesaria una pedagogía vulnerable, que reconozca y desvele narrativas débiles, que permita moverse al son de los pasares y decires de lo humano, habitando saberes frágiles que se constituyen sabiendo que no siempre existe una respuesta precisa, pero, aun así, superan el miedo de la precariedad humana que se concreta en su finitud y contingencia. Nos referimos a una pedagogía habitada por seres humanos que no rehúyen ser responsables de su hacerse como tales, sin tener en sus manos las condiciones de su existencia. Esta pedagogía vulnerable, consiente acoge al sujeto en lo que le es propio, entre el hacer y el ser hecho.

A partir de aquí, surgen saberes pedagógicos que cuestionan la idea de excelencia de la condición humana, respondiendo de manera responsable a la complejidad de localizaciones, particularmente a las preocupaciones que se formulan por el ser, en y desde la experiencia de invisibilidad, subordinación y explotación (Contreras, 2013).

Especialmente, cuando estas localizaciones han conformado instituciones educativas inmersas en sociedades herederas de las dictaduras cívico-militares de los años sesenta, setenta y ochenta, que desarrollan en la actualidad sus procesos educativos en el marco de las políticas neoliberales impuestas por estas, y que los gobiernos posdictatoriales han administrado y perfeccionado. Esto ha significado que la educación y los

educadores/educadoras, han debido vivir la experiencia de la exclusión y la segmentación, además de asumir la ficción impuesta desde el aparato estatal neoliberal, donde ellos aparecen como responsables de sacar de la pobreza a las personas que viven en esa condición (Gentili, 2014).

A partir de lo anterior, nos preguntamos: ¿Qué tipo de educación es la que se requiere entonces, para que esta se humanice a sí misma y por otra parte, contribuya a la humanización del actual sistema democrático?

Dice Bolívar (2016) que el tipo de educación que se requiere para fomentar una sociedad democrática, se debe caracterizar por ser ella misma democrática en el sentido de fomentar virtudes cívicas como la participación al interior de escuelas y liceos. Nosotros agregaríamos al adjetivar la democracia como humanamente democrática, que la educación que se necesita no solo debe fomentar las virtudes cívicas, sino que debe ser una educación compasiva (Mélich, 2010) en el sentido de la cordialidad ética, esto es, que sea capaz de conmoverse ante el dolor del otro/otra, que se abra a lo relacional y situacional, lo que requiere considerarla como cruce de narrativas. Lo que a nuestro juicio puede darse si la escuela mira hacia los derechos humanos incorporándolos como marco orientador de su cotidianidad. Ellos se han ido construyendo con las luchas de seres humanos concretos.

Los pactos y convenciones, en tanto textos construidos con el tecnicismo de lo jurídico pueden parecer despersonalizados, pero lo que hay detrás de los artículos es la vida de personas que en algún momento sufrieron o sufren todavía. Lo que hay allí es una historia y memoria que nos demanda e interpela por una ética de la cordialidad.

En lugar del monólogo, incluso de la educación dialógica de la que habla Freire (2012), hablamos acá de espacios educativos polifónicos abiertos a las narrativas de las/los marginados, donde el habla no solo considera los decires de estudiantes y docentes, sino que incorpora la realidad del otro/otra que sufre (Lévinas, 2002; Dussel, 2008), como un aspecto ético-político.

4. DERECHOS HUMANOS COMO CRUCE DE NARRATIVAS EXPERIENCIALES

Según Cassirer (2011), el ser humano construye su propio universo simbólico para interpretar y universalizar su experiencia, plasmándolo en discursos sobre sí mismo que se articulan con otros discursos y con los dispositivos sociales en los cuales se desarrolla su producción e interpretación.

De este modo, pensar lo humano no puede prescindir de esta condición narrativa, en especial cuando se constata que dicha condición remite a la construcción de la experiencia mediante símbolos. Esto fundamenta la irrenunciable tarea de examinar con cuidado las formas y contenidos de la trama de significación que se teje.

Lo importante desde este punto de vista es que, desde su condición de vulnerabilidad, una democracia humanamente democrática se despliega en los múltiples modos de pensamiento, acción y sentimientos, como plurales estructuras de significación socialmente establecidas en la realización vital. Particularmente, en el espacio de la convivencia social, donde cada cual “tiene algo que dar a entender sobre la vida a otro” (Fink, 2011).

De esta manera, la narratividad se presenta como un modo potenciador de anunciar como construimos la urdiembre que podría sostener una democracia humanamente democrática, a partir de la acción de acompañar a las nuevas generaciones en su hacerse humanas. Es decir, nos enfrentamos a la narración, concebida como materialización de la responsabilidad de atestiguar la existencia, la cual resulta vital en el acontecer educativo debido a su agencialidad, puesto “que solo desde ahí el ser humano consigue ser comprendido por sus semejantes y por sí mismo, en el actuar junto con ellos, pues únicamente en la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo” (Ramírez, 2013, p. 261).

En este marco, las experiencias que posibilitan pensar en una democracia humanamente democrática no solo anuncian a un ser en particular, sino a un ser situado en un contexto y discursos determinados, con su respectiva dimensión renovadora y saboteadora, en que se entrecruzan pistas que avalan su participación en el mundo de la vida. Particularmente, en relación con el tema del cuidado, entendido como un ocuparse de

sí mismo, de modo de reconvertir su mirada y desplazarla desde el exterior, desde el mundo y desde los otros, hacia sí mismos (Foucault, 2005). Esto, a través del uso de metáforas y metonimias que posibilitan escapar a las pretensiones de frialdad y abstracción que impone el lenguaje científico decimonónico (Feliu y Lajeunesse, 2007), considerando, además, la oportunidad de materializar cruces discursivos y textuales, puesto que en el habla de cada persona se encuentra también el habla de las otras y otros (Kristeva, 2001; Bajtín, 2015).

4.1 Relatos-experiencias que entregan pistas de otra educación

La pedagogía como relato constituye un mundo propio con características peculiares, demandando del cuerpo docente una importante capacidad de improvisación. Esto se condice con el hecho de que en educación no se trabaja con máquinas donde todo está controlado, sino con seres humanos, inesperados e inciertos, conformando un mundo práctico, que diariamente rompe las reglas de la teoría y la planificación.

Dicho mundo requiere que el/la docente sea un ser más humano, caracterizado por ser solidario, consciente de la presencia del otro, incapaz de hacer distinciones entre los seres humanos por cuanto ve a todos como iguales en derechos. Comprende, además, que la presencia de los otros/otras es una oportunidad de enriquecerse, de constituirse como persona; conmoviéndose, re-sintiendo, en una actitud de escucha, de disposición sensible ante la presencia del otro, así como de alegría de vivir la vida.

La experiencia docente enmarcada en los principios y normas de los derechos humanos debe tener como centro la humanidad de otras y otros, desde una posición optimista de la vida. A partir de aquí, es en la convivencia diaria, a través de las propias vivencias que se tienen como profesor/a con los y las estudiantes, como se puede construir una cultura respetuosa de los otros y otras, que sea, a su vez, transformadora de las condiciones de injusticia.

Primera pista: La Memoria histórica como fundamento de una ética de la acogida desde el espacio educativo.

Una educación más humana debiera ser una experiencia impregnada de memoria histórica, dado que ella puede constituirse como fundamento de un nuevo comportamiento ético, considerando que el futuro no se construye en el vacío o en una aparente dicha eterna que niega los traumas sociales vividos; por el contrario, cualquier proyecto venidero con enfoque humano, debe conectarse con los dolores que se originaron en la negación del otro/a, porque ello genera un marco valórico de acogida.

Entonces, una educación que tenga como principio orientador los derechos humanos, debe asumir que en ellos radica también la memoria histórica como expresión de la existencia de distintas generaciones; de las luchas que estas dieron por mejorar la vida de otros y la suya propia, lo cual permite que sean comprendidos como un continuum, en lugar de mirarlos episódicamente. En este sentido, nuestro tiempo no es solamente nuestro tiempo, es el tiempo de antes y de mañana. Por ello, la memoria histórica trasciende cualquier dimensionalidad específica de tiempo, rememorando el pasado que circula en las vidas actuales, para desde ahí convertirse en crítica del presente y al mismo tiempo, situarse de manera esperanzada en un futuro de mayor justicia (Mélich, 2001; Nora, 2009).

En otras palabras, abrirse al mundo de los derechos humanos es aceptar el esfuerzo de otras generaciones por mejorar sus condiciones de vida. Vidas que se conectan a la nuestra, produciéndose un proceso de apertura cognitiva que aporta mayor sabiduría, a la vez, que se ve enriquecido con las visiones, perspectivas y experiencias de quienes han vivido antes.

En este punto, es importante dejar claro que cuando hablamos de Memoria no nos referimos a la Historia, ya que la primera es expresión de la vida que ha ocurrido y ocurre en grupos que todavía viven, recuerdan y olvidan. Este juego entre el recuerdo y el olvido impregnado de afectos, le otorga a la memoria un carácter dinámico, de cambio permanente, sin conciencia de las distorsiones que va sufriendo (Nora, 2009).

La historia en tanto, es la reconstrucción de aquello que definitivamente se ubica en el pasado, conformando una representación de él. De esta forma, utiliza el análisis racional y el discurso crítico, no

pertenece a nadie en específico porque pertenece a todos, lo que le agrega un rasgo de universalidad, además de construirse a partir de las relaciones temporales en que ocurren los hechos o procesos (Nora, 2009).

Entonces, la consideración de la memoria histórica de los derechos humanos, conlleva también al otro/ otra que no está necesariamente ahora con nosotros, pero cuya huella se mantiene viva a través de los relatos. Esta apertura al otro, fundada en la memoria histórica refuerza un tipo de comportamiento ético, porque “una ética de la memoria es una ética que acoge la palabra del otro, la palabra silenciada, porque la ética es, al mismo tiempo, memoria y acogida” (Mélich, 2001, p.30).

Por ello, si se estudian las páginas de diversos tratados, convenciones y pactos de derechos humanos con sentido de humanidad, se descubre que lo que está veladamente presente es la memoria que se funda en un comportamiento ético, una memoria de seres humanos que a partir de las vulneraciones vividas fueron conformando este campo doctrinario. De este modo, la ética que arranca de la memoria, es un espacio de escucha al otro, de rescate desde su silencio dolido, haciéndose cargo de aquel que ha sido vulnerado, que ha muerto subyugado por el poder, que ya no puede hablar, y que sin embargo habla con su silencio (Mélich, 2001; Reyes, 2016; Zielinski, 2013).

Lo anterior, releva la necesidad de una educación que dé cuenta de las vulneraciones y vulnerabilidades, incorporando también las diversas maneras en que los grupos humanos han ido bregando en los planos políticos, sociales y económicos, entre otros, así como las elaboraciones que se han construido como mecanismos de protección o aquellas que nunca llegaron a levantarse, porque lo que se impuso fue la barbarie y la indefensión.

Desde esta perspectiva y considerando que actualmente se vive un proceso de inmediatez en que prima lo efímero y la tecnologización de los recuerdos, uno de los retos de la educación debe ser el “hacer frente al desecho de la memoria en el proyecto de vida de las personas, quienes han dejado de utilizarla gracias a la creciente oferta de servicios (tecnologías) que asumen la tarea de memorizar” (Contreras y Ramírez, 2014, p. 302).

Segunda pista: El testimonio como recurso de una educación de la alteridad.

Destacamos el uso del testimonio como elemento ético fundamental en el rescate de la memoria. De este modo, recoger el dolor de las víctimas y transparentarlo, resulta gravitante para el docente porque es una forma de humanizar la educación. Así, el uso del testimonio como recurso educativo es relevante, porque desde las voces de quienes cuentan su memoria, es posible aprender sobre lo que las personas pensaron respecto al mundo que vivían, la manera cómo lo entendieron y la forma en que aportaron a su construcción. A través de esto se puede acceder, por tanto, a la experiencia individual y colectiva, teniendo claro, que los relatos son subjetivos/intersubjetivos y que dan cuenta de un determinado punto de vista, además de ser construidos desde un lugar específico en el mundo.

Es precisamente esto lo que otorga al uso del testimonio un valor como recurso educativo, ya que muestra a través de la experiencia narrada lo que un grupo de personas o un individuo hizo en un momento determinado, a qué sueños respondían sus acciones, el compromiso de vida involucrado, así como las reflexiones y aprendizajes generados en relación a tal o cual experiencia vivida.

De esta forma, en el testimonio no hay una verdad absoluta ni una pretensión de científicidad histórica positivista, siendo tan válido lo que se dice como los silencios, lo que se calla, lo que no se puede narrar porque es inenarrable o porque, simplemente, no se quiere contar algo que puede desestructurar la existencia (Rosenberg y Kovacic, 2010).

Conjuntamente, es posible señalar que en la geografía de discursos que circulan en las escuelas y liceos del país, todavía se manifiesta la dictadura chilena en la voz de las víctimas y los victimarios, a través, incluso, de la tercera o cuarta generación. Es así como muchas prácticas de interacciones, por ejemplo, los mecanismos de control establecidos en la época dictatorial, todavía emergen en dichos espacios educativos. Constatándose con ello que el pasado es un componente tanto del presente como del futuro y en ningún caso, algo dado o concluido (Baño, 2013).

Visto así, la memoria histórica y el testimonio se constituyen en elementos educativos esperanzadores, al ofrecerse como puertas para acceder al dolor humano, además de fundamentarse en una ética que restituye el sentido de humanidad y la responsabilidad por el otro u otra, configurándose una empatía social y transgeneracional.

Tercera pista: Un renovado sentido de la práctica pedagógica.

Una educación humana con enfoque de derechos humanos aporta nuevos sentidos a la práctica pedagógica (Figura 1); el cual puede resumirse en el propósito de democratizar y humanizar la enseñanza, a través de una convivencia autoconstruida y autogestionada por las y los estudiantes fundamentada en los derechos humanos. Esto se traduce en que en la construcción de las normas de convivencia participan activamente los/as estudiantes, teniendo como referente los principios y normas establecidos en pactos y convenciones de derechos humanos.

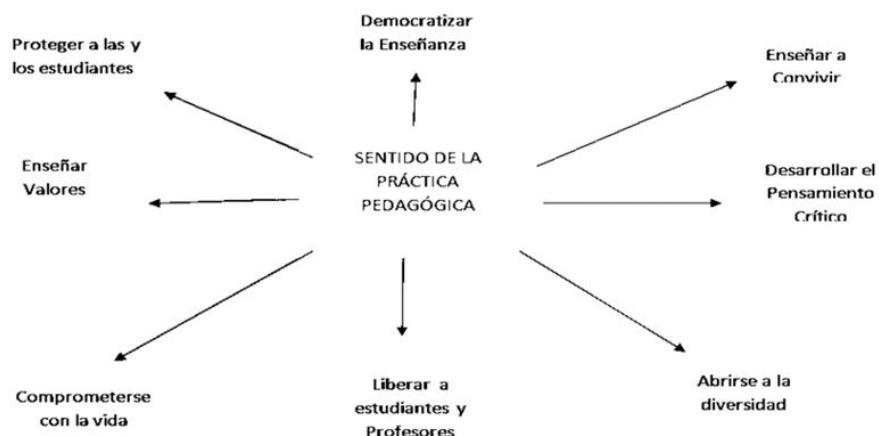


FIGURA 1.

Sentido de la práctica pedagógica. Esquema elaborado con base en relatos docentes.

Fuente: Carabantes (2018)

En línea con lo anterior, las/los educadores deben entender su trabajo como una posibilidad de proteger a los/las estudiantes, además de un compromiso real con sus vidas; convirtiéndose en defensores de sus derechos.

Otro sentido atribuible a la práctica pedagógica sería lograr la liberación de alumnos y docentes, ejercitando una Pedagogía en que según lo señalado por Freire (2012), el educador sea educando, y el educando sea educador, pues a la luz del aprendizaje de los derechos humanos, nadie es dueño del conocimiento.

Cuarta pista: Movilizar una Pedagogía Humanamente problematizadora.

Un docente con vocación por los derechos humanos debe ir al encuentro de un tipo de pedagogía diferente, lo que Freire (2012) denomina como educación problematizadora, siendo también liberadora, puesto que al problematizar el mundo el ser humano se hace consciente de sí y de los otros y otras; así como de los procesos que lo mantienen en una situación de marginación. En ella, educar no consiste simplemente en transferir conocimientos y valores a seres pasivos, sino que el conocimiento es el medio por el cual los sujetos se ponen en relación, sin tener roles absolutos como educador y educando, debido a que los límites propios de una educación bancaria (en terminología freiriana) se difuminan. Destacándose el diálogo o más bien, la polifonía de voces que transitan en todas direcciones, superando la relación de horizontalidad dialógica a través de la diversidad de caminos y dinámicas que adquieren las interacciones en el espacio educativo.

Por lo tanto, la educación se asume en lo que debiera ser siempre, esto es, un encuentro de alteridades, una apertura hacia el otro/otra. Acompañando a sujetas/os necesitados del encuentro humano porque han vivido carentes de un diálogo profundo, sintiendo la frialdad de una sociedad que no acaricia porque está cada

vez más centrada en la productividad; viviendo una educación en extremo planificada, que, por lo mismo, ha contribuido a la pérdida de lo humano. Sujetas y sujetos que han sido impulsados a vivir una felicidad descontextualizada, desconectados/as de otras y otros.

Bajo una mirada humana, se entiende la educación polifónica y acogedora como un acto de resistencia ante el modelo de sociedad en el que se vive, adoptando como principal misión, acoger a quienes llegan a las aulas heridos por el modelo de sociedad neoliberal.

Quinta pista: Práctica educativa acogedora.

En el marco de una práctica pedagógica acogedora, los estudiantes aprenden a trabajar en equipo con sus compañeros y en base al ejercicio de roles desarrollan la unión entre ellos en un espacio de respeto que es altamente valorado por todos, pues “es en el acto de acogida que la dignidad se pone en relación, y el ser humano construye junto a otras y otros un espacio de respeto fundado en el comportamiento ético” (Carabantes y Contreras, 2018, p. 90).

Por ello, frente a un sistema inhumano, el profesor/a tiene siempre la posibilidad de actuar humanamente con sus estudiantes. Esto es lo que hace un docente que valora los derechos humanos, al tener como objetivo la vida buena, sintiéndose interpelado por quienes están en la exterioridad de los centros de poder y sabiendo que han experimentado el dolor de vivir en la orfandad del abandono o la omisión. Niños, niñas y adolescentes que son víctimas de las circunstancias que les ha tocado vivir.

En este contexto, la práctica pedagógica acogedora significa también la capacidad de escucharlos, lo que de por sí es ya una esperanza de que el mundo será un lugar mejor, porque la persona que se siente escuchada, crecerá como ser humano empático/a. Esto, sumado a que quienes vivencian un ambiente cálido y acogedor, serán, probablemente, personas dulces y afectuosas.

En consonancia con lo anterior, el valor de la esperanza debe atravesar siempre el proceso educativo con el fin de reflexionar sobre su quehacer y sobre temas como la justicia y la convivencia democrática, aspectos que deberían ser centrales para reconstruir formas distintas de relacionarse. Sobre todo, si se tiene en consideración la pérdida de la cohesión social en sociedades disgregadas por el capitalismo, que presentan, además, carencia de una ética de la responsabilidad por el otro y un marcado rasgo autoritario en distintos niveles.

Esto plantea a la educación, entendida no como una abstracción, sino encarnada en sus actores, el desafío de contribuir a la reconstrucción del vínculo perdido, en función de replantearse el tema de la justicia y de una democracia sustentada en los derechos humanos (Salvat, 2004).

Sexta pista: El sujeto educador que aporta a una Democracia Humanamente Democrática.

Proponemos algunos rasgos que debieran tener las y los educadores que trabajen en pro de una educación que aporte a la construcción de una sociedad humanamente democrática (ver Tabla 1). En primer lugar, estos deben ser profesionales con una sólida formación teórico-práctica en derechos humanos, con una clara conciencia del otro, dispuestos a poner por encima de cualquier cosa a las personas, estando siempre presentes y dispuestos para sus estudiantes. Esto, debido a que su labor estaría sustentada en valores y en el respeto por los otros.

TABLA 1
Rasgos de docentes con formación en derechos humanos

Rasgo	Descripción
Sólida Formación Teórico-Práctica en DDHH	Conocedor de la teoría de los DDHH y de los mecanismos de actuación en dicho ámbito
Centrado en las personas	Por sobre los contenidos, están los otros y otras
Clara conciencia por el otro	Alerta al espacio y tiempo de otros y otras
Sustentado en Valores	Por sobre los aspectos técnicos-pedagógicos, su práctica profesional se orienta por valores que emanan de los DDHH
Respetuoso de otros y otras	Abierto a la diversidad, sin pretensiones de Hegemonía
Amable	Presenta un trato delicado con los demás
Acogedor	Se muestra hospitalario
Solicitó	Siempre dispuesto a servir
Alegre	Orientado por el optimismo hacia la vida
Abierto con sus sentimientos	Expresa sus emociones y estados de ánimo
Humanizador de las relaciones Sociales	Dispuesto a educar los rasgos más altruistas del ser humano en todas las personas y situaciones
Visión colectiva de los Problemas	Entiende que los problemas de sus estudiantes, más que individuales, son colectivos
Comprometido social y Políticamente	Ha trascendido el solipsismo y comprende la pedagogía como contribución a la construcción de un mundo mejor
Analítico	Indaga las relaciones de los factores que provocan determinadas situaciones o sucesos
Democratizador de la enseñanza	Establece relaciones horizontales con sus estudiantes

Fuente: Carabantes (2018)

Estos docentes, se caracterizan, además, por su amabilidad y atención con los demás, así como por su disposición para acoger, lo que se ve reflejado en cosas tan simples como el saludar. En este sentido, el docente se convierte además en un dinamizador de las relaciones sociales, desarrollando una práctica pedagógica humanizadora, la cual entiende que los problemas son compartidos más que individuales, lo que se traduce en prodigar a las y los estudiantes un buen trato, considerándolos como seres relacionales.

Es, además, una persona simpática, abierta con sus propios sentimientos, alegre, que logra establecer con facilidad relaciones humanas con las otras personas y que utiliza siempre la conversación como forma de abordar los conflictos. Para este tipo de profesor, los otros seres humanos no pasan desapercibidos (Carabantes y Contreras, 2018).

Asimismo, presenta un sentido de protección hacia sus estudiantes, haciéndose cargo de sus problemas, lo que significa que, en caso de comportamiento disruptivo, busca analizar las razones, sin poner énfasis en las sanciones frente a este comportamiento.

Por otra parte, evidencia un sentido de responsabilidad que requiere por parte de las/los educadores la asunción de tareas que en principio son netamente familiares, lo que implica de alguna forma colocarse en el lugar de los padres/madres, esto es denominado por Van Manen (2016) como *in loco parentis*.

Es el adulto el que tiene la responsabilidad de construir para los niños y niñas un ambiente de resguardo, que les permita crecer con un sentido de protección de sí mismos y de los otros y otras. Sin embargo, es también responsabilidad de la institución escolar el orientar su trabajo en esta misma línea.

Eso implica que la escuela debe sensibilizarse ante el dolor de sus estudiantes, quienes, por su edad, se encuentran en una condición de mayor vulnerabilidad que cualquier otro ser humano. En este derrotero, Van Manen (2016) sugiere las cualidades que deben tener las/los profesores para desarrollar una práctica pedagógica que pueda llenar los vacíos generados al interior de las familias. Esto es, el amor por su trabajo, que se debe manifestar en preocupación y afecto por los niños y niñas, haciéndose responsables de ellos y ellas; la intuición moral, capacidad que le permite saber de manera inmediata qué está bien y qué está mal; y la franqueza autocrítica para mirar analíticamente la propia práctica; la madurez en la solicitud, entendida como el responder prestamente a los requerimientos de los estudiantes, así como el sentido del tacto que se debe tener en el trato que les brinda, lo que requiere, además, la inteligencia interpretativa para poder comprender el significado de los códigos que manejan, niños, niñas y adolescentes; la comprensión pedagógica de lo que necesitan las y los alumnos, entendida como la aptitud del maestro para establecer, además de las interacciones que se dan en función del proceso de enseñanza-aprendizaje, relaciones de tipo interpersonal de respeto y entendimiento recíproco; así como la habilidad para captar los sentimientos de los estudiantes, manifestados en lo que estos expresan, además de comprometerse con sus vidas; se requiere también de él o la docente la capacidad de improvisación, pasión por conocer y adentrarse en los misterios del universo, firmeza para defender sus principios, esperanza para actuar en situación de crisis, sentido del humor y energía vital.

5. CONCLUSIONES

Este texto no intenta zanjar los debates presentados, sino más bien, invitar a conversar sobre ellos, debido a que estos se hacen presentes en los procesos educativos y en el diálogo con diferentes actores universitarios y de la sociedad civil, por lo que se requiere profundizar en dichas discusiones.

En este sentido, las pistas que se han ofrecido tienen como propósito la configuración de la educación como actividad política y ética, en tanto, oportunidad para pensar y actuar acerca del mundo que se vive, además de encontrarse fundamentada y orientada por principios que propicien la acogida, esto es, el rescate de la vida comunitaria, la solidaridad como práctica permanente y no episódica, entre otras. Al mismo tiempo, se busca problematizar desde la educación el manoseado concepto de democracia, porque ella por sí sola no basta para permitir el desarrollo del ser humano, sino que se debe profundizar en el sentido de transformarla en una práctica cotidiana que haga inaceptable la pobreza, la exclusión, la mercantilización de todo, las voces silenciadas, la corrupción y los dueños de la vida.

Desde aquí, el profesor/a debe dejar de entregar los contenidos como paquetes cerrados, propiciando que sean los propios estudiantes los que continúen el proceso de descubrimiento puestos en el mundo (Zemelman, 2007). Porque, cuando se comprende la educación como un proceso de relaciones entre seres humanos situados y su práctica responde a esta comprensión, el educando se siente desafiado por la vida, concebida en sus múltiples relaciones y en su dinamismo, logrando con ello una comprensión crítica y desalienada del mundo (Freire, 2012).

Especialmente, cuando la implantación del neoliberalismo en Chile fue posible gracias a la violencia desatada por el aparato armado del Estado, lo que significó la pérdida de miles de vidas humanas y la instauración del miedo como política institucional (Klein, 2010, Vega, 2016; Carpintero, 2019). Ese es el estado actual no solo de nuestro país sino de muchas sociedades, atemorizadas que reemplazaron al estado de bienestar por el estado de seguridad (Bauman, 2008). El mundo se preocupa más por la guerra comercial entre Estados Unidos y China, que por el castigo que gobiernos europeos imponen a quienes osen salvar inmigrantes naufragos en las aguas del Mediterráneo o que los niños niñas que son separados de sus padres por las autoridades de Estados Unidos y encerrados en jaulas. El gobierno de Chile se ha pronunciado acerca

de la guerra comercial pero no por alguna de las otras dos situaciones mencionadas. La infancia desprotegida no interesa; como tampoco los procesamientos que pueden padecer quienes rescatan inmigrantes.

En un escenario como este es dado preguntarse si no es una ingenuidad asignarle a la educación el potencial transformativo de una realidad impuesta por la fuerza de las armas y mantenida y defendida hasta el día de hoy veladamente de la misma manera. Pensamos que lo que puede lograr una educación anamnética, acogedora, problematizadora, es desnaturalizar el lenguaje y los gestos violentos de la escuela misma como también la violencia de la sociedad. Quienes incorporen a través de los procesos educativos categorías que permitan leer el mundo de manera humanamente crítica, podrán desnaturalizar la miseria, la desigualdad, la violencia material y simbólica contra las etnicidades y sexualidades periféricas a quienes tienen el poder.

Hablar de escuela es construir una abstracción; en realidad ella adquiere vida porque en ella viven y se relacionan seres humanos situados históricamente. Dentro del espacio escolar un papel importante tiene el cuerpo docente en la consecución de un ethos educativo humano que remembre a las víctimas de ayer y de hoy no para quedarse en el dolor, sino que para que desde la conciencia de lo que el ser humano institucionalizado a través del Estado es capaz de hacer a otro ser humano, se tenga la disposición ética de trabajar por el bien de cada una/uno. Una ética cordial compuesta del reconocimiento de la igualdad de derechos y de una actitud compasiva activamente (Cortina, 2017). Demandando, que los distintos aspectos que integran el campo de los derechos humanos deben ser utilizados de manera permanente, para ello hay que conocerlos, practicarlos, protegerlos y ejercerlos.

Concluimos que, si bien son pocos los espacios que van quedando para repensar y construir una democracia realmente humana, uno de ellos es la educación y la acción que desarrollan las/los educadores. Especialmente cuando constatamos que los procesos de escolarización producen y legitiman subjetividades y formas sociales, además de organizarlas dentro de relaciones de poder y significado que posibilitan o limitan las actitudes humanas (Giroux, 1997). Es cierto que existen muchos obstáculos para esto, entre ellos, el sistema burocrático, una concepción de la educación como práctica instrumental, las propias carencias de formación de las/los docentes en materias políticas y de derechos humanos. Sin embargo, es precisamente debido a esto que se hace necesario el desafío de abrir el debate. Un debate que ineludiblemente debe dar cuenta de las voces de los y las docentes respecto a cómo reforzamos una práctica educacional, en y desde las pistas propuestas, con el fin de expandir las capacidades humanas. Permitiendo que las personas participen en la formación de sus propias subjetividades y sean capaces de ejercitar el poder, a objeto de favorecer la transformación de las condiciones ideológicas y materiales de dominación y exclusión.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza editorial.
- Baño, R. (2013). El Golpe a la Igualdad: Cuarenta años después. *Anales de la Universidad de Chile*. 2, 43-57.
- Atria, F., Salgado, C., y Wilenmann, J. (2017) *Democracia y Neutralización. Origen, desarrollo y solución de la crisis constitucional*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. Buenos Aires: Godot.
- Bauman, Z. (2008). *Archipiélago de excepciones*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Buenos Aires: Malpaso Ediciones
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Hacia una teoría performativa de la asamblea. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87, doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Carabantes, E. (2018). *Educación en derechos humanos. Encuentros en el lugar 4363*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena

- Carabantes, E. y Contreras, S. (2018). Núcleos de sentido que emergen desde la experiencia de Formación en derechos humanos en docentes en ejercicio y estudiantes de Pedagogía de una Universidad estatal de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 83-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300005>
- Carpintero, E. (2019). El miedo como forma de perpetuar el sometimiento. *Revista Topía*. Recuperado de <https://bit.ly/35iUFL6>
- Casals, M. (2016). La lenta crisis de la Democracia Chilena. *RedSeca*. Recuperado de <https://bit.ly/33fFbFK>
- Cassirer, E. (2011). *Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, S. y Ramírez, M. (2014). Descolonizar la educación desde la crianza. *Revista Electrónica Educare*. 18(2), 297-309. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a15v18n2.pdf>
- Contreras, S. (2013). *Esbozo de una pedagogía vulnerable: Narrativas y retóricas locales*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la Democracia*. Barcelona: Paidós.
- De Souza, B. (2014). *Democracia al borde del caos: ensayo contra la autoflagelación*. Bogota: Siglo del Hombre Editores y Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://books.google.cl/books?isbn=9586652890>
- Engels, F. (2017). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Dussel, E. (2008). *Filosofía de la liberación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Feliu, J. y Lajeunesse, S. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.
- Fink, E. (2011). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*. Berlin: Karl Alber.
- Foucault, M. (2005). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- García, J. y Canal, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*. Recuperado de <https://bit.ly/33ubH7s>
- Gentili, P. (2014). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Recuperado de <https://bit.ly/2C3oSBB>
- Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 7, 2, 4-18. <https://doi.org/10.18175/vys7.2.2016.02>
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y Políticas Educativas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Klein, N. (2010). *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Kristeva, J. (2001). *Semiótica I*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Lucena, I. (2017). Ética y Política: Algunos principios para el buen gobierno. *Revista Internacional de Pensamiento Político - I Época*, 12, 449-466. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/view/3248>
- Marx, C. (2015). *Crítica del programa de Gotha*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gothai.htm>
- Mélich, J. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Ed. Herder
- Mélich, J. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Madrid: Editorial Anthropos.
- Nora, P. (2009). *Les lieux de mémoire*. Santiago de Chile: LOM.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2018). *Estudios Económicos de la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2018-OECD-economic-sruvey-Spanish.pdf>

- Pinedo, I. (2018). De la Benevolencia a la Ciudadanía Compasiva: La recuperación de conceptos claves para el cultivo de la Democracia. *Límite, Revista Interdisciplinaria de Filosofía & Psicología*, 13 (41), 29-45. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50652018000100029>
- Ramírez, M. (2013). *La experiencia escolar en las narrativas de identidad sexual LGTB: un estudio fenomenológico retrospectivo*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Reyes, M. (2016). Memoria histórica y ética de las víctimas. *Página Abierta*, 242, [sin paginación]. Recuperado de <https://bit.ly/32b5Raz>
- Rojas, A. y Gelvez, R. (2018). La condición vulnerable y solidaria de la vida humana: un análisis crítico del pensamiento de MacIntyre. *Revista Filosofía UIS*, 17(2). Recuperado de <https://bit.ly/2Py3RpC>
- Rosenberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, memoria y derechos humanos, orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de la Educación de la Nación.
- Sabogal, J. (2015). El modo de producción capitalista, su actual crisis sistémica y una alternativa posible. *Sociedad y economía*, 28, 75-94. Recuperado de <http://0www.scielo.org.co/pdf/soec/n28/n28a05.pdf>
- Salazar, G. (2017). *La Historia desde abajo y desde dentro*. Santiago de Chile: Taurus.
- Salvat, P. (2004). ¿Qué puede, si acaso puede, una cultura y ética desde los derechos humanos para promover una nueva gramática ciudadana? En Abraham. Magendzo (Ed.). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. pp. (46-59). Santiago de Chile: LOM.
- Sartori, G. (2009). *La Democracia en treinta lecciones*. Ciudad de México: Santillana Ediciones.
- Solbakk, J. (2011). Vulnerabilidad: ¿un principio fútil o útil en la ética de la asistencia sanitaria? *Revista Redbioética*, 1(3), 89-101.
- Van Manen, M. (2016). *The tact of teaching*. Recuperado de <https://bit.ly/35o1gE9>
- Vega, R. (2016). Neoliberalismo y Violencia. *Revista Topía*. Recuperado el 26 de Agosto de 2019 de <https://www.topia.com.ar/articulos/neoliberalismo-y-violencia>
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Madrid: Anthropos.
- Zielinski, J. (2013). Los derechos humanos desde las víctimas históricas. Análisis crítico desde la ética intercultural de la liberación. *Las Torres de Lucca, Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, 97-137.