



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Carabantes Olivares, Edgardo; Contreras Salinasb, Sylvia
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, vol. XLIII, núm. 3, 2017, pp. 83-101
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173554750005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

INVESTIGACIONES

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

Nuclei of meaning that emerge from the experience of Human Rights Training in in-service teachers and pedagogy students from a Chilean state university

Edgardo Carabantes Olivares^a, Sylvia Contreras Salinas^b

^a Centro de Estudios en Derechos Humanos, Departamento de Educación, Universidad de La Serena.
Correo electrónico: edgardo.carabantes@gmail.com

^b Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: Sylvia.contreras.s@usach.cl

RESUMEN

El artículo presenta algunos hallazgos de un estudio cuyo objetivo era develar los sentidos que adquiere para la práctica pedagógica la experiencia de formación en Derechos Humanos en el proceso de formación inicial docente. Participaron de la investigación seis docentes que ejercen en distintas disciplinas, más once estudiantes de carreras de Pedagogía distribuidos en dos grupos. Para la recolección de información se utilizó la entrevista no estructurada, el grupo de discusión y la narrativa colectiva. El análisis se realizó a través de la detección de los núcleos de sentido, en el marco de la aplicación de la Sistematización de Experiencias. Los sentidos que emergen desencadenan procesos subjetivos e intersubjetivos, que permiten resituarse como sujetas y sujetos. Concluyendo que es necesario fortalecer la formación docente y el accionar pedagógico con un enfoque de derechos, con el fin de movilizar un proceso humanizador orientado a re-establecer lazos sociales en y desde la multiplicidad de vulnerabilidades.

Palabras claves: Educación en Derechos Humanos, Experiencia, Sistematización, formación inicial, sentidos.

ABSTRACT

The article presents findings of a study whose objective was to unveil the meanings that the experience of training in Human Rights during the process of initial teacher training acquires for pedagogical practice. Six teachers who work in different disciplines, in addition to eleven students from pedagogy careers distributed in two groups, participated in the study. We used informal interviews, discussion groups, and collective narrative methods. The analysis was performed through the detection of nuclei of meaning, within the framework of the application of the Systematization of Experiences. The meanings that emerged triggered subjective and intersubjective processes, which allowed participants to be resituated as subjects. It is concluded that it is necessary to strengthen teacher training and pedagogical action with a human rights approach and to mobilize a humanizing process aimed at re-establishing social ties in and from the multiplicity of vulnerabilities.

Key words: education in human rights, experience, systematization, initial formation, meanings.

* Este artículo recoge aspectos de la tesis Doctoral: “Rescatando la experiencia: formación en Derechos Humanos en una universidad pública. Diálogos desde el lugar 4363” (Sergio Carabantes).

1. INTRODUCCIÓN

A partir del año 1973, el tema de los Derechos Humanos se fue instalando de manera creciente en el discurso de la sociedad chilena, traspasando el período dictatorial, hasta la actualidad. En este contexto y debido al trauma político y social vivido, se ha entendido que el concepto de Derechos Humanos (DDHH) como sinónimo de crímenes de lesa humanidad. Sin embargo, el campo temático que estos abarcan, considera mucho más que eso, incluyendo aspectos como el acceso a la salud, la educación, un medio ambiente limpio, temas de género, etc. Desde esta perspectiva de los Derechos Humanos, existe un mayor consenso en cuanto a la necesidad de educar en torno a ellos, en primer lugar como una manera de consolidar una sociedad democrática y últimamente además, como un modo de ejercer ciudadanía, según estipula la ley 20911, aprobada en Abril de 2016 (Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2016).

Uno de los problemas que ha dificultado implementar de manera decidida una educación en Derechos Humanos, en escuelas y liceos, ha sido que las Universidades chilenas que ofrecen carreras de Pedagogías, no consideran en sus mallas curriculares cursos que aborden esta temática (Jorquera, 2011), de forma tal que las y los profesores que egresen puedan conocer, tanto los aspectos específicos, como las estrategias para incorporarlos al currículum y a la vida cotidiana de las comunidades educativas. Resultando de ello, que una vez que las y los docentes de los distintos niveles educativos, ingresen al mundo laboral, se percibirán que su formación de pregrado ha omitido un aspecto transversal de su quehacer profesional y que no están preparados para orientar y sustentar los procesos educativos en los principios valóricos y elementos procedimentales de la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como en los pactos y convenciones que existen en la actualidad, según lo señala el marco curricular de Enseñanza Pre Básica, Básica y Media en Chile.

En este sentido, pareciera que la enseñanza de temáticas de Derechos Humanos, estuviera más ligada a docentes con tendencia política de izquierda (Magendzo y Toledo, 2009), o centrada en temas de memoria histórica (Muñoz, Silva, Ibáñez y Millalén, 2013). Es verdad que existen algunas excepciones, constituidas por ciertas instituciones de Educación Superior que han creado Centros de Estudio o Investigación en Derechos Humanos y que forman además parte de la Red de Equipos en Educación en Derechos Humanos. Dichos centros, en junto con otros organismos, emitieron en Diciembre de 2013, una declaración señalando que la Educación en Derechos Humanos es una tarea pendiente y que es el estado el que debe promover que ésta se imparta en todos los niveles de enseñanza, incluida la Educación Superior (Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos [REEDH], 2013).

Esta deuda en materia de Educación en Derechos Humanos en Chile, va a contrapelo de lo señalado por diversos cuerpos legales, tanto nacionales como internacionales, los que establecen la responsabilidad que cabe a las instituciones del Estado en la promoción y educación en Derechos Humanos. A nivel interno, el artículo quinto de la Constitución chilena, releva que, es deber del estado el respeto y promoción de los derechos reconocidos constitucionalmente, y recogidos además, en los tratados internacionales que Chile ha ratificado y que se encuentren vigentes (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2017). Asimismo, el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Gobierno de Chile, 1990) se refiere a la obligación del Estado en la promoción de los Derechos Humanos, lo que se enfatiza particularmente en el Informe de la Comisión Nacional de Prisión

Política y Tortura (Ministerio del Interior, 2005), dado que entre las medidas de prevención sugeridas por dicha Comisión, se hace referencia al papel que le cabe a la educación en los procesos de formación inicial docente en los distintos grados, especialmente, en el nivel universitario.

En cuanto a documentos internacionales, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, presentó en 2010 la continuación del Plan de Acción para la Enseñanza de los Derechos Humanos, puntuizando en la Educación Superior, además de mencionar como foco prioritario, los Programas de formación Docente. Este Plan se sustenta en los distintos mandatos que emanan de diferentes instrumentos jurídicos internacionales acerca de los Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas, 2012).

2. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: EXPERIENCIA DE UN CURSO DE FORMACIÓN

De acuerdo a Magendzo (2006), la educación en Derechos Humanos debe entenderse como la práctica educativa basada en el reconocimiento, respeto, defensa y promoción de dichos derechos, además de desarrollar sujetos que sepan hacerlos efectivos.

En este contexto, educar en Derechos Humanos requiere no sólo establecerlos como eje transversal de la educación, sino también impregnarlos en todo el currículo (Salvioli, 2009; Magendzo, 2006), instaurando además, cursos específicos donde se enseñe sobre ellos. En consonancia y de igual modo que cualquier aprendizaje, su enseñanza debe contemplar aspectos conceptuales, valórico-actitudinales y procedimentales. Sin embargo, esta situación contrasta con lo que ocurre en la realidad chilena, así como con el desarrollo que ha tenido la educación en temas de Derechos Humanos en otras realidades de América (Argueta, 2009; Salinas en González, 2008; Ramírez y Aguilera, 2009; Fernández, 2016).

En oposición al panorama un tanto desolador que se ha descrito anteriormente, el año 2012 se instala en el Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, un curso electivo en Derechos Humanos, fruto del intento de algunos académicos por enriquecer teóricamente las reflexiones e inquietudes surgidas en estudiantes de la Universidad, en el contexto de su participación en el movimiento estudiantil universitario que demandaba la gratuidad de la educación superior. Hasta ese momento, no existía en dicha institución ningún curso, que en términos formales ofreciese comprensión acerca de los Derechos Humanos, evidenciándose desconocimiento entre las y los estudiantes, académicos(as) y funcionarios en general.

Implementar el curso electivo significó en un primer momento superar las desconfianzas que surgían en torno a la temática. En ese contexto, en la primera versión se matricularon 19 estudiantes, de los cuales 85% eran mujeres, tendencia que se ha ido revirtiendo en los cursos posteriores.

En total, se han desarrollado siete versiones, participando 99 estudiantes de las carreras de Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Historia y Geografía y excepcionalmente, de Ingeniería, esto último, debido a la inscripción de dos estudiantes alemanas que se encontraban realizando una pasantía en la Universidad de La Serena y solicitaron inscribirse en el curso de Derechos Humanos.

El electivo se imparte normalmente el segundo semestre de cada año, sin embargo, a petición de algunas académicas, durante los años 2014 y 2015, se ofreció también en el primer semestre. El promedio de participantes es de 15 personas, siendo 22 el número más alto alcanzado el año 2014 y el más bajo, seis estudiantes el más bajo, el año 2015. Puntualmente, el curso es impartido de forma simultánea por dos académicos en aula. Entre los contenidos que aborda, se consideran mecanismos de protección y judicialización, fundamentos filosóficos y, aspectos históricos de los Derechos Humanos, además del papel de la educación en su promoción. Para evaluar los aprendizajes se utiliza la autoevaluación, coevaluación y en menor medida la heteroevaluación, planteando como actividades evaluativas la realización de debates, exposiciones e investigaciones de casos. Los temas de debates son propuestos por las y los estudiantes, mientras que las exposiciones e investigaciones, se centran en la vulneración de derechos, de acuerdo a los distintos pactos y convenciones.

Es importante mencionar que este electivo nace como una estrategia que buscaba ofrecer un tratamiento de los DDHH lo más amplio e integral posible, tanto sincrónica como diacrónicamente, con el fin de superar el estigma dejado por la experiencia dictatorial, que los vinculaba casi exclusivamente a crímenes de lesa humanidad y a sectores políticos de izquierda, mostrando que realmente son patrimonio de toda la humanidad. Lo anteriormente señalado, significó para uno de los académicos que impartía el curso, un enorme desafío, dada la historia personal de represión vivida durante la Dictadura, lo que incluyó su encarcelamiento durante la adolescencia, el año 1974, la reclusión de otros miembros de la familia, incluida su propia madre, además de la desaparición de uno de sus hermanos desde Villa Grimaldi.

3. ABORDAJE METODOLÓGICO

Con el objetivo de develar los sentidos que adquiere la experiencia de formación en Derechos Humanos para la práctica pedagógica de estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio en su proceso de formación inicial, se desarrolló una sistematización que privilegió un enfoque de investigación cualitativa que permitía “construir conocimientos nuevos a partir de la reflexión crítica acerca de las experiencias vividas en proyectos o programas” (Gordon, 2010: 28).

Conjuntamente, el carácter de cualitativo le fue dado por su epistemología dialógica e interpretativa, lo que permitió romper las distancias entre investigador e investigado (Gordon, 2010). En suma, lo que buscamos al estructurar esta experiencia, fue adentrarnos en ella, para poder construir una visión desde el interior, tratando de asir la vitalidad y complejidad de los procesos sociales, de manera holística (Granados, 2005). El proceso de organización requirió aproximarse fenomenológicamente a los sucesos, para captar la forma en que estos fueron vividos por quienes participaron, a partir de su propio marco de referencia (Granados, 2005).

Sistematizar la experiencia de un curso de formación en Derechos Humanos, significó una actividad investigativa que intentó superar el monismo metodológico y la mirada funcional de distintos proyectos colonizadores, dejando atrás los procesos de dominación y hegemonización capitalista. Se buscaba, además, reconocer las formas de conocimiento producidos socialmente, donde la experiencia subjetiva e intersubjetiva es aceptada como saber, como una forma de habitar el mundo que cuestiona desde el propio lugar lo universal

hegemónico, proliferando las múltiples formas de existencia. Desde esta perspectiva, el relevar los saberes contribuye a los procesos de liberación (Contreras y Ramírez, 2013).

Lo anterior llevó a desarrollar una sistematización centrada en los procesos y las dinámicas, recuperando las prácticas y los saberes forjados en ellas, además de reconocer los sentidos que se generan desde la visión de los diversos actores. En este sentido, son los sujetos que han participado de la experiencia, los llamados a reconstruirla (Jara, 2012; De Souza, 2009; Hidrovo, 2015), a partir de ejes constitutivos como la educación ciudadana o los Derechos Humanos de los movimientos sociales, entre otros. (Jara, 1998; Centro de Estudios para la Educación Popular [CEPEP], 2010). Estos sujetos conforman el curso electivo al que hacemos mención, constituyendo una fuente permanente de aprendizaje, inédita e irrepetible (Alves y Contreras, 2008). En este contexto, experimentamos el escenario de manera singular, es decir, como algo que se distingue de otras situaciones.

Así, las vivencias son sentidas como aquello que le puede ocurrir a otros, adquiriendo una tonalidad especial que nos sorprende y asombra, transformándose en lo único, lo insólito. Es decir, al ofrecernos la experiencia real como singular, también nos singulariza. En otras palabras, la experiencia es aquello que no responde a previsión o, planificación (Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006).

Situándonos en un contexto en que la modernidad, según Agamben (2007), ha sustraído al ser humano la capacidad de buscar y transmitir experiencias, porque le ha arrebatado la palabra y el relato, es decir, el valor de la sistematización.

En por eso que en este trabajo destacamos la relevancia de mirar la experiencia de quienes se han formado en el valor de los Derechos Humanos, buscando develar también los cruces que se han producido. “Educar en Derechos Humanos no supone acartonar o entender lo humano como un término o realidad dada, como un tercero; lo humano es una construcción que debe partir de los sujetos y sus necesidades concretas, su historicidad y su potencia” (Jiménez, 2012: 8).

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

Las y los participantes del estudio fueron docentes con un promedio de dos años de ejercicio laboral, que durante su formación participaron del electivo en Derechos Humanos y estudiantes de pedagogía que aún permanecen en la Universidad y, que se inscribieron en dicho electivo.

Tabla 1. Entrevistas individuales Profesores

Participantes	Integrantes	Comuna en que ejercen	Edad	Años de servicio
6	Pilar	La Serena	26	1
	Ana	La Serena	26	2
	Victoria	La Serena	26	1
	Trayci	Salamanca	26	3
	Álvaro	Ovalle	28	3
	Jorge	Copiapó	35	3
1 académico universitario	Marco	La Serena	42	15

Tabla 2. Entrevistas grupales

Grupos	Participantes	Año de ingreso al electivo	Carrera	Edad
1	Catalina	2013	Pedagogía Educación General Básica	25
	Camila Rodrigo	2013	Pedagogía Educación Parvularia	25
	Álvaro C.	2013	Pedagogía en Historia y Geografía	29
		2013	Pedagogía Educación General Básica	23
2	Montserrat	2014	Pedagogía Historia y Geografía	21
	Janina	2014	Pedagogía Historia y Geografía	21
	Paulina	2014	Pedagogía Historia y Geografía	21
	Gonzalo	2014	Pedagogía Historia y Geografía	24
	Tomás	2014	Pedagogía Historia y Geografía	20
	Hugo	2014	Pedagogía Educación General Básica	26
	Gerardo	2014	Pedagogía Historia y Geografía	25

Para la co-construcción de la información se utilizó la entrevista no estructurada, el grupo de discusión y la narrativa colectiva. La primera se desarrolló en un formato parecido a una conversación, cuyo propósito fue la comprensión de las perspectivas de las y los entrevistados respecto a la vida y sus experiencias (Ballén, Pulido y Zúñiga, 2007). Paralelamente, Van Manen (2003) señala que las entrevistas en la perspectiva fenomenológica hermenéutica pueden cumplir dos propósitos, uno de ellos, consiste en reunir material narrativo sobre alguna experiencia vivida y el otro, busca establecer una conversación con una persona, en relación al significado de una determinada experiencia. De este modo con cada profesor y profesora se realizó un encuentro de aproximadamente una hora, manteniendo posteriormente contacto a través de entrevistas informales por medio de las redes sociales.

Se trabajó también con dos grupos de estudiantes (tabla 2) que aún permanecen en la universidad, con quienes se desarrolló un grupo de discusión. Esta técnica permitió establecer una relación de diálogo e interacción entre los/as participantes, a partir de las preguntas planteadas al grupo, lo que es propio de este tipo de técnica (Barbour, 2013; Llopis, 2004).

Finalmente, se aplicó el análisis propuesto por Van Manen (2003), consistente en la detección de núcleos de sentido presentes en los textos surgidos de las entrevistas tanto individuales como grupales. Luego de la detección de estos núcleos se procedió a rastrearlos entre distintos autores o investigadores, con el fin de cruzar la información proveniente de la experiencia, con aquella situada en el campo de lo universal, y cuyo interés reside primordialmente en la determinación del sentido de los fenómenos educativos (Ayala, 2008), lo que significa adentrarse en las experiencias vividas y en los núcleos temáticos que las describen.

La transcripción de las entrevistas se hizo de manera literal, buscando obtener la mayor fidelidad frente a lo expresado por las y los entrevistados, así como captar los núcleos de sentido (Gibbs, 2012). Sin embargo, cuando se elaboró el texto final y hubo que citar a las entrevistadas y entrevistados, esto no se hizo de manera literal, sino modificando

precisamente los modismos y palabras reiteradas, intentando con ello darle mayor continuidad y agilidad al relato (Fariñas y Montero, 2005). Esta última opción metodológica colaboró en la intención siempre presente de una narrativa colectiva que permitiera construir las experiencias de vida como relatos compartidos, rompiendo la soledad de dichas experiencias, con el fin de situarlas en términos históricos y políticos (Denborough, 2015; Bustamante, 2010; Chimpén y Dumitrascu, 2013). En esta línea, Biglia y Bonet (2009) sugieren la técnica narrativa discontinua a múltiples voces que se puede apreciar en la exposición de los hallazgos.

4. ALGUNOS NÚCLEOS DE SENTIDO DE LA EXPERIENCIA SISTEMATIZADA

La experiencia vivida al participar en el programa de formación en Derechos Humanos es reconocida como enriquecedora por parte de las y los entrevistadas de este estudio, al considerar que se crece como persona, tanto en la dimensión individual como colectiva. Ese crecimiento se produce a partir de diversos elementos que son destacados por quienes fueron estudiantes del curso (figura 1):

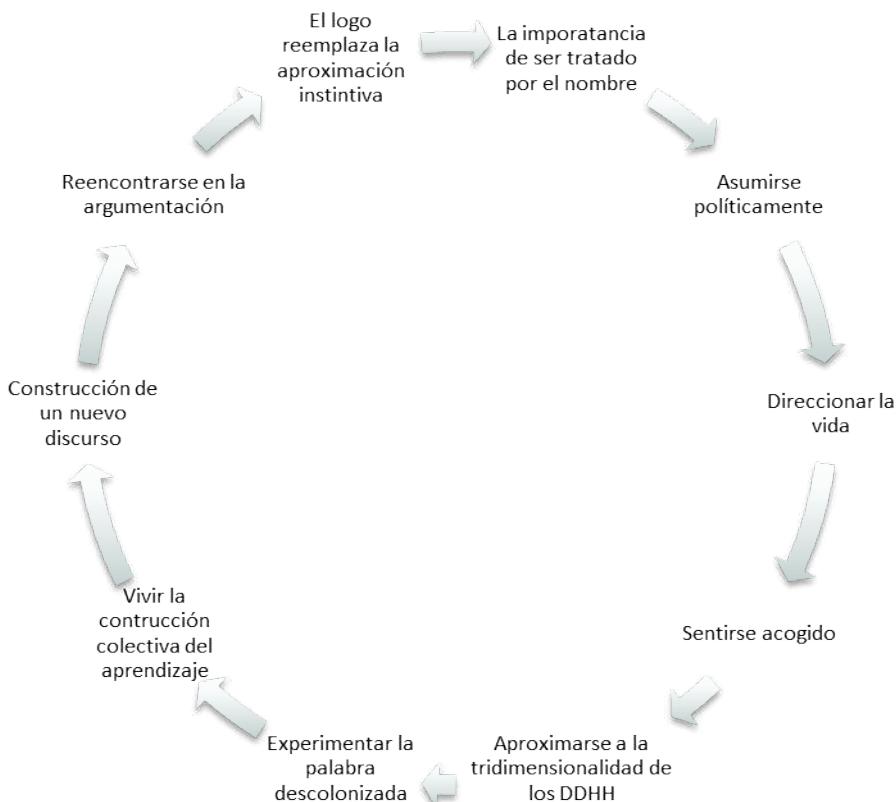


Figura 1. Elementos de la experiencia educativa

4.1 SENTIRSE ACOGIDO

Uno de los aspectos centrales de la experiencia, de acuerdo a las y los entrevistados, es el ambiente acogedor que se generó entre ellas/os, lo que trasciende la particularidad de la vivencia, en términos de espacio y tiempo, dado que una vez finalizado el curso, los vínculos se mantienen (*entrevistas individuales*).

Desde aquí, el sentirse acogido es un derecho que se funda en la dignidad humana. Aunque no solo en la singularidad, sino en el rostro de lo colectivo, en su dimensión social, constituyéndose en posibilidad de construir un nuevo mundo. “Se es otro en tanto se es exterior a la totalidad, y en ese mismo sentido se es rostro (persona) humano interpelante” (Dussel, 2008: 84).

De este modo, durante el desarrollo de las clases y las distintas actividades, se conformó un espacio en que los participantes se acogían mutuamente, una instancia de encuentro en que se podía compartir con el compañero que estaba al lado, conversando tranquilamente, sin pensar que era una persona desconocida, teniendo empatía social, es decir, poder llegar a un lugar y saludar (*entrevistas individuales*).

Así, 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; particularmente, en la esfera de lo público, donde al decir de Butler (2006), se despliega nuestro hablar, permitiéndonos fundiéndonos con los otros y otras. De este modo, las existencias se fusionan porque cada quien se constituye con la presencia de los y las demás, situación que es reflejada en el concepto de “nosotros”, donde las fronteras se diluyen. Al sentirnos interpelados dejamos de ser lo que éramos y ese otro u otra que nos ha mirado con sus ojos heridos, empieza a ser parte de nuestras propias vidas (Butler, 2006).

Entre las características distintivas de la experiencia de formación en Derechos Humanos, destaca también la unión que se genera en el trabajo y, la disposición entre los participantes a colaborar entre sí (*entrevistas individuales*).

Entonces, la acogida en los espacios educativos, solo será posible solo en la medida que se comprenda la educación como un proceso de relaciones entre seres humanos situados y su práctica responda a dicha comprensión. Así, el educando se sentirá desafiado por la vida, la cual, al ser concebida en sus múltiples relaciones, logra transmitir un juicio crítico y desalienado del mundo (Freire, 2005).

4.2 LA IMPORTANCIA DE SER TRATADO POR EL NOMBRE

Uno de los factores que incidía en lograr el ambiente acogedor al que se hace mención, estaba dado por el trato que se le daba a cada estudiante, que siempre era llamado por su nombre. Ellos reportan que esto era sentido como una forma de reconocimiento de las peculiaridades de cada uno y una, puesto que el nombre sintetiza una historia, que, si bien es personal, nunca se ha construido en solitario, sino junto a otras y otras. Por ello, el ser tratado por el nombre expresa también los lugares que se han ido ocupando en el mundo junto a otras y otros; en el entendido que, en el nombre propio están también los nombres de otros y otras, así como los tiempos y experiencias vividas. Por lo tanto, si se nombraba Hugo, Janina, Catalina, etc., se remarcaba con ello una subjetividad e intersubjetividad, escapando de esa manera a la masificación o uniformidad, haciendo sentir al estudiante que era alguien especial. Tener un nombre y ser identificado por él es un derecho.

En este sentido, el nombre tiene una inmensa carga histórica para cada persona, pues designa una identidad no sólo personal, sino también social, logrando con ello recortarse en la realidad de la uniformidad en la que se pierde el rastro propio (*segunda entrevista grupal*).

Ser nombrado interrumpe el anonimato de ser solo “un estudiante” al que se le despoja de una existencia, una historia, un cuerpo o un contexto. El punto es que pareciera que la educación superior, incluso en las carreras de pedagogía, no ha logrado escapar a una misión totalizadora de imposición cultural o espacio colonial. De ese modo, la educación superior refuerza una cultura que es “por sí misma, en sí misma, originariamente colonial. Y lo es, en términos de una imposición a los otros, de una especie de ley de lo mismo” (Skliar, 2002: 91), situación que se ve reflejada principalmente en el anonimato al que somete generalmente a sus estudiantes, siendo posible lo mismo en la medida de no nombrar al otro u otra.

De ahí que el curso en Derechos Humanos, en su tarea de pensarse a sí mismo, trata de escapar a la mismidad totalizadora de la imposición cultural, abriéndose a la diversidad de vulnerabilidades humanas que interactúan en el espacio educativo en y desde el nombre.

En otras palabras, a partir de los nombres se problematizan los conocimientos, las estrategias y los valores del campo de los Derechos Humanos, de forma que cada una de esas vulnerabilidades pueda encontrar allí su propio espacio y tiempo.

4.3 DIRECCIONAR LA VIDA

La experiencia en el curso de Derechos Humanos generó en quienes participaron un crecimiento que se nutrió a partir de nuevas comprensiones sobre la sociedad en la que se vive y sobre el papel que se tiene como miembro de dicha sociedad. Eso les permitió leer la realidad a la luz de los principios de los Derechos Humanos, además de confrontar su propia existencia, con lo que empieza a asumirse como una misión, esto es, la vida destinada a la construcción de una sociedad más justa (*segunda entrevista grupal*).

De esta forma, los Derechos Humanos se constituyen en un faro que permite otorgar direccionalidad a la propia vida, como un saber hacia dónde ir, adquiriendo un sentido positivo, debido a que se encuentra una razón para vivir que trasciende los intereses propios y se funde con los intereses de los demás (*entrevistas individuales*).

Así, el medio ambiente, el acceso a una salud pública humana y de calidad, la educación, la desigualdad, la discriminación, el tema de memoria histórica, entre otros, son aspectos que, en el contexto de la realidad chilena, se consideran deficientes, dado que no logran cumplir con lo que establecen los distintos pactos y convenciones de Derechos Humanos, generando al decir de Agamben (s/f), verdaderos espacios de excepción, es decir, realidades donde no impera el derecho. Por ello, después de estudiar Derechos Humanos, las y los participantes del estudio sienten que sus vidas se orientan a lograr que la sociedad chilena sea respetuosa de todas y todos (*entrevistas individuales y primera entrevista grupal*).

Entendiendo, desde la perspectiva de Dussel (2008) que, en el rostro de lo colectivo, la dimensión social es el lugar de interpelación y por tanto, de expresión de futuro y posibilidad de construir mundos.

4.4 APROXIMACIÓN A LA TRIDIMENSIONALIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS

El desarrollo de las clases permitió irse adentrando en las distintas dimensiones de los Derechos Humanos, pudiendo con ello entender que, por una parte, estos son un referente

normativo, lo que les otorga un nivel de concreción debido a las herramientas jurídicas que ofrecen para impetrar su cumplimiento (*entrevistas individuales*). Mientras que, por otra parte, ellos pueden ser el fundamento de una convivencia distinta a la actual, más humana, con énfasis en el cuidado del otro. Asimismo, constituyen también, una dimensión utópica o un horizonte a alcanzar (*segunda entrevista grupal*).

Es por esto que los Derechos Humanos se conforman en un sustento para la esperanza, porque a pesar de las tendencias deshumanizadoras que cruzan la realidad, una aproximación a ellos admite comprender los principios y disposiciones jurídicas que los asisten, visualizando la sociedad del futuro (*entrevista individual; segunda entrevista grupal*).

Interpretándose que para los/as participantes del curso, los DDHH se concretan en normativas universales que demandan una materialidad singular desde el propio lugar, donde la tensión permanente entre lo universal y local se aborda desde la tridimensionalidad que se concreta en la ética del cuidado y también como horizonte de un buen vivir.

4.5 ASUMIRSE POLÍTICAMENTE

En el transcurso de esta investigación es posible visualizar que el curso es vivido como una experiencia de construirse como sujeto político. Esta visión de sí mismo, significa adquirir responsabilidad, frente a la incidencia que se pueda tener para cambiar las situaciones de injusticia existentes, teniendo siempre como valores orientadores, la igualdad y libertad. De este modo, la construcción del sujeto-sujeta político, significa el ejercicio de la libre voluntad al momento de ejercer el derecho a decidir (*entrevista individual*).

Se infiere que, en su totalidad, todos y todas las participantes viven el curso como un espacio de formación política, de toma de conciencia del rol del estudiante, lo que se entiende como parte del “ser universitario”. Comprendiendo que la formación universitaria no tiene que ver solamente con lo profesional, sino también con la formación política. En este sentido, la Universidad debiera ofrecer diversos espacios caracterizados por la pluralidad de visiones acerca de la sociedad (*entrevistas individuales; primera entrevista grupal*). Visto así, pasar por la universidad debería significar un proceso de politización, en términos de elaborar un pensamiento crítico, a partir del cual se pueda optar por alguna de las distintas miradas que forman parte del abanico de posibilidades existentes en la sociedad.

En palabras de nuestros entrevistados y entrevistadas, eso que la Universidad no ofrece, debido a que su rol hoy día no es entendido en tal sentido, fue llenado por el curso de formación en Derechos Humanos, lo que es valorado como un rasgo distintivo, en comparación con la oferta curricular de la Universidad (*entrevistas individuales; segunda entrevista grupal*).

Paralelamente, en un mundo que ha vivido la privatización de casi todo, en el que las relaciones humanas están mediadas por el consumo, y el espacio público se ha ido reduciendo, lo mismo que las responsabilidades sociales por el bienestar de los otros y otras, asumir la formación universitaria como construcción de la sujetada y el sujeto político, resulta relevante. Más aún cuando el contexto universitario se centra en el individuo como ente solipsista, que goza de la libertad que le otorga su capacidad adquisitiva y el mérito académico, relegando al olvido al ser político participante de la polis, entendida como espacio de acción para construir el bienestar común. A partir de aquí, la Universidad ha pasado a ser entendida más como una empresa que como un espacio de promoción de la Democracia y sus valores (Giroux, 2013).

Sin embargo, ser universitario conlleva una responsabilidad con el otro-otra, que va más allá de considerar a la universidad como una entidad certificadora que acredita aprendizajes para un determinado desempeño laboral.

4.6 EXPERIMENTAR LA PALABRA DESCOLONIZADA

Para nuestras entrevistadas y entrevistados, otro aspecto enriquecedor acerca del curso, lo constituye el hecho que la palabra no era monopolizada por nadie y que esta circulaba libre entre los y las participantes, lo que estimulaba el debate y la confianza para expresar los disensos. En esta línea, cada uno de los docentes que imparten el curso planteaba su propia perspectiva, lo que ofrecía a los estudiantes una mirada amplia, siendo en definitiva ellos y ellas quienes optaban por una u otra (*segunda entrevista grupal*).

Paralelamente, se valora la riqueza de la conversación y la buena comunicación que se establecía entre los participantes, lo que era posible gracias a la libertad de expresión de la que se disponía, así como por la ausencia de censura, manifestada en la autonomía que tenía cada uno de los y los estudiantes para elegir temas de discusión (*entrevista individual*).

Lo que nos lleva a establecer que el lenguaje es heterogeneidad, pues realmente no existiría una lengua madre, sino dialectos o mesetas desde la que se desprenden significados que van tejiendo redes rizomáticas descentradas (Deleuze y Guattari, 2004).

Conjuntamente y debido a que la clase se desarrollaba en un debate permanente, rápidamente quedaba de manifiesto la diversidad de pensamiento de cada uno de los y las participantes, lo que se materializaba en un proceso de construcción de conversación, en un marco de respeto por las distintas visiones, buscando siempre lograr la objetividad a través de la puesta en común de las subjetividades, además de establecer nexos entre los distintos discursos de los y las integrantes (*entrevista individual*). Esto significaba crear un campo intersubjetivo en el que los textos que cada una o cada uno traía consigo se ponían en relación con el de las otras u otros, constituyendo un intertexto. Significa también, que la objetividad se lograba a través del consenso-disenso, es decir, un acuerdo obtenido en la conversación.

Desde este particular contexto, se alza la palabra descolonizada para derruir los supuestos de una paradójica pero a la vez melancólica pedagogía, que se conforma con identificar y apuntar al privilegio de discursos atemporales, infinitos, universales, abstractos, no situados y anónimos; radicando 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 pseudo-realidad (Contreras y Ramírez, 2015).

En este sentido, consideramos que lo significativo en el desarrollo de las clases de este electivo, estuvo principalmente en la configuración de una experiencia centrada en escuchar las voces de los otros-otras, sus palabras corporeizadas, en consonancia con la premisa que los Derechos Humanos se encarnan en las marginaciones, en las desigualdades de aquellos que han sufrido a causa del abuso del poder. Voces que escapan a la homogenización, refiriendo en cambio lo heterogéneo, la heteroglosia, porque el lugar de enunciación desde el que se yerguen es distinto, y se encuentra condicionado por su contexto (Mignolo, 2005; Consorcio Intercultural, 2007).

4.7 REENCONTRARSE EN LA ARGUMENTACIÓN

Claramente, aquel proceso de conversación, de debate permanente, reflejaba una forma de reencontrarse consigo mismo en la palabra a través de la argumentación. Una argumentación circunstanciada, en que las preocupaciones de los y las participantes se transformaban en articulaciones reales que construían para hacer de sus palabras algo efectivo. Donde los discursos elaborados se percibían como eminentemente situados y tomaban en cuenta a sus destinatarios, argumentando no solo desde el intelecto, sino también hacia el afecto (Perelman y Obrechts, 1989).

Puntualmente, se argumenta y se denuncian en el curso situaciones concretas de vulneraciones de derechos de algunos grupos (*entrevistas individuales*). A partir de aquí cada uno de los participantes sentía que tenía una voz particular, es decir, la voz se hace más o menos propia en la medida en que el contexto brinda la confianza para ejercer la libertad de expresión, de esa forma se manifestaban una multiplicidad de enfoques, los que algunas veces se defendían con pasión (*entrevista individual; primera entrevista grupal*).

En esta realidad discursiva, es valorado también el uso de la pregunta como método de enseñanza (*primera entrevista grupal*) y de generación de procesos de discusión, al mismo tiempo que de aprendizaje. De este modo, preguntar es una posibilidad que desencadena procesos de pensamiento individual y colectivo.

4.8 EXPERIENCIAR UN NUEVOS DISCURSO EN TORNO A LOS DERECHOS HUMANOS

Durante el curso se vivencia por parte de los participantes de este estudio, un discurso distinto en torno a los Derechos Humanos, que considera, por una parte, a todas las personas más allá de sus opciones políticas, y por otra, distintas temáticas de la vida cotidiana.

Así, en Chile los Derechos Humanos han sido un tema tabú, con tiempos de silencio respecto de ellos. En este contexto, algunos medios de comunicación los han tratado de manera difusa, con el fin que la gente no entendiera de qué se tratan o bien, haciendo que éstos aparecieran siempre ligados a movimientos de izquierda. En este sentido, creemos firmemente que el electivo ayudó a aclarar ciertos mitos, además de entregar herramientas suficientes y espacios para aprender a utilizarlas (*entrevistas individuales; segunda entrevista grupal*).

Por lo tanto, hablar de derechos humanos no significa referirse solo a individuos aislados, sino también a grupos, clases, seres ligados entre sí, que pertenecen a comunidades claramente reconocibles (Butler, 2006).

Esta noción colectiva de los Derechos Humanos se configura en el curso electivo, enfatizando en la toma de conciencia que los seres humanos no solo somos constituidos por los otros, sino también desposeídos por ellos. Asimismo, se visualiza la capacidad de deconstruirnos por medio de la argumentación y la presencia de las otras y otros. De ahí, que la experiencia de un nuevo discurso es más bien la constatación y puesta en movimiento de esta correlatividad entre unos y otros, sin excepciones (Butler, 2006).

4.9 EL LOGOS REEMPLAZA LA APROXIMACIÓN INSTINTIVA A LOS DERECHOS HUMANOS

Nuestras actrices y actores, mencionan que antes de participar en la experiencia de formación en Derechos Humanos tenían algunas formas de reaccionar ante situaciones de

vulneraciones de derechos o ante los discursos del mal menor que justificaban los crímenes de lesa humanidad cometidos por la Dictadura, que era más bien instintiva, sin mayores fundamentos para contrarrestar dichos discursos o para hacer presente las vulneraciones detectadas utilizando argumentos fundamentados (*entrevistas individuales*). Por ello, la experiencia de participación en el programa de formación se puede dividir en dos ámbitos, uno propiamente de aprendizaje y otro de actuación o, de materialización de los Derechos Humanos, puesto que estos no pueden quedar solamente en un análisis de documentos o en una cuestión testimonial, sino que deben implementarse además en un nivel de acción, principalmente en el plano político. Situación que, debería conformar un aspecto esencial del quehacer universitario, debido a que la universidad debe ofrecer espacios de reflexión, de educación política, y de formación de conciencia de los futuros educadores (*entrevista individual*).

Conjuntamente, la formación en Derechos Humanos permite posicionarse de un logos que se configura al adquirir un amplio abanico de posibilidades de argumentación, lo que uno de los entrevistados, refiere como: argumentario (*entrevista individual*). Visto así, el argumentario otorga una mayor solidez para constituirse en promotor y defensor de los Derechos Humanos. A partir de aquí, los y las participantes coinciden en que la forma de entender la educación cambia al asumir esta nueva postura, al concebir que la enseñanza debe ser la acogida del absolutamente otro, lo que les permite asumir su esencia en tanto proceso ético. Esto, coincide con Mélich (2001) para quien la educación no puede ser una tarea técnica o un proceso de fabricación, debido a que, los educadores deben ser testimonios veraces de porqué sobre todas las ruindades humanas, el ser humano es posible.

4.10 EL SENTIDO COLECTIVO DEL APRENDIZAJE

En la experiencia de formación en Derechos Humanos vivida por los participantes, se produce el descubrimiento del sentido colectivo del acto de aprender, pues se aprende en relación con los otros, rompiendo con la visión que al conocimiento se accede de manera individual y aislada, debido a que cualquier disciplina está situada históricamente y su aprehensión se realiza en un proceso de construcción social. De este modo, las y los participantes declaran que, gracias a esta perspectiva social del aprendizaje, comienzan a ser más lúcidos en términos personales, debido a que las ideas propias se enriquecen con la perspectiva de los demás. Esto implica poseicionarse en un espacio teórico y práctico en que se amplía la visión del mundo de la vida (*segunda entrevista grupal*).

Para nuestras entrevistadas y entrevistados, antes los Derechos Humanos tenían que ver solamente con un grupo, principalmente las víctimas de la dictadura, ahora, después de la formación, se asume una responsabilidad por los otros y otras sin mirar su procedencia política. Al mismo tiempo, no dejan de conmoverse ante el dolor vivido por las víctimas de la Dictadura, aun cuando no tengan un vínculo de parentesco con ellas (*entrevistas individuales*).

Lo que nos lleva a asumir que abordar los Derechos Humanos solo desde la perspectiva de los crímenes de lesa humanidad cometidos en Dictadura implica una exclusión potencial, en contraposición a una visión integral de ellos, que permita dar cuenta de la diversidad temática que estos llevan, ofreciendo, además, la posibilidad de ser más inclusivos. Lo anterior permitiría a las y los estudiantes pasar de una situación pasiva, a otra en que se asume el ser un sujeto de cambio social, adoptando una postura activa ante la vida (*segunda entrevista grupal*).

Esto significa empezar a construir una imagen de sí como una mejor persona, en el sentido de sentirse parte de un todo y de asumir también una responsabilidad en la construcción de la vida buena, proceso que se vislumbra como algo permanente, de cada día (*segunda entrevista grupal*).

Lo que nos remite a lo señalado por Sartre (2006), respecto a que el primer paso del existencialismo es poner a todo ser humano en posesión de lo que es, para luego hacer recaer sobre él la responsabilidad total de su existencia. Porque “cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres” (Sartre, 2006: 33).

Desde la perspectiva existencialista, este aprendizaje colectivo considera la subjetividad, pero también el encuentro con los otros y otras. Dando cuenta que al participar en el curso en una lógica colectiva y de colaboración, cada participante se elige así mismo, pero en ese sí mismo están presente las otras y otros seres humanos, por lo que siempre debe hacerse cargo de los y las demás (Sartre, 2006).

Lo que se complementa con la idea que la lucha por el reconocimiento no se realiza de manera aislada, sino que se hace junto a los otros y otras, con sentido comunitario, trascendiendo la condición de sujetos aislados para situarse en un lugar de intercambio recíproco, en el que se descubre que su lucha es la lucha de todos y todas (Butler, 2006).

En este punto, lo colectivo que devela la experiencia en el curso parece guardar relación con que el otro-otra no limita con el mismo, porque de hacerlo compartiría la comunidad de la frontera y no sería otro; por ello, el otro es aquel que no comparte nuestro espacio, es el extranjero, el que se encuentra libre, sobre el que no tenemos poder. Por lo tanto, se sale del sí mismo hacia el otro y en ese viaje este nos constituye, identificándose en lo diverso. Es decir, el otro cuestiona el sí mismo, lo que, en este contexto constituye la ética. “Ser en sí es expresarse, es decir, servir ya al otro. El fondo de la expresión es la bondad” (Lévinas, 2002: 200).

5. CONCLUSIONES

La experiencia de vivir un proceso de formación en Derechos Humanos como parte de la preparación para ser docentes, adquiere para quienes han tenido esta vivencia (estudiantes aun o docentes en ejercicio), una enorme relevancia, especialmente en un contexto societario con notorias deficiencias en lo que se refiere, tanto al respeto a los Derechos Humanos, como a la Educación en estas temáticas.

En base a lo expresado por nuestras sujetas-sujetos, se puede afirmar, que la experiencia de formación en Derechos Humanos que configura un argumentario, deja entrever cierta claridad en torno al develamiento del objetivo de aportar a la construcción de la vida buena, lo que de acuerdo a Ricoeur (2011) consiste en vivir junto a otros y otras, en el marco de instituciones justas y con intencionalidad ética, otorgando a la vida un sentido del cual se carecía o se vivenciaba de manera difusa (Frankl, 2008).

¿Cómo se llega a esto desde los cursos de formación en Derechos humanos? A través de la recuperación de la condición de sujeto-sujeta, o de la construcción de esa condición en caso de no haberla tenido antes. Sin embargo, no se trata de cualquier sujeto-sujeta en el sentido del actuar autonómico solipsista, sino del sujeto-sujeta político, erguido, puesto en el mundo. Aquel que asume la vida como posibilidad de estar siendo, siempre. Estar siendo en la historia, además del espacio-tiempo compartido (Zemelman, 2007).

Esta recuperación del sujeto/a opera a través de la asunción de nuevos discursos que cruzan y recrean el espacio del aula, así como de la propia subjetividad puesta en relación con las otras y otros, además de lo que ocurre en el proceso de aprendizaje que se comprende como una actividad conjunta.

Estos discursos configuran un logos histórico, en que los conceptos que forman parte del argumentario, son contextualizados, permitiendo comprender la realidad y al mismo tiempo recrearla, transformándola (Rosillo, 2009). Por consiguiente, este logos contextualizado le otorga a las temáticas de Derechos Humanos vigencia y proyección de futuro, porque las abre en una perspectiva que trasciende los crímenes de lesa humanidad cometidos por la Dictadura, los que finalmente son entendidos como uno de los elementos de dichas temáticas pero no como sinónimos de Derechos Humanos.

Lo anterior permite entender la relevancia y urgencia de la formación en este campo, más aún si se considera que en la actualidad se siguen cometiendo violaciones de Derechos Humanos, ya que el modelo dejado por el régimen cívico-militar que gobernó Chile entre 1973 y 1990 se proyecta hasta el presente. Por lo tanto, la conquista de mejores condiciones de vida a la luz de los principios y normas de los Derechos Humanos depende de las acciones que se sigan dando hoy.

Un hoy en que se hace innegable la falta de cohesión y confianza social, muy relacionadas con la erosión de las instituciones de protección social y la centralidad en el individuo que se sujeta débilmente en un entramado social igualmente frágil, en cuyo seno la noción de comunidad se ha resquebrajado. En suma, un espacio donde los/as sujetos/as no se ven a sí mismos formando parte de un “nosotros/as” (García y Flores, 2011).

De este modo, el argumentario desplegado en la experiencia de este curso de formación da cuenta de aquello a lo que deberían apuntar las instituciones educativas, esto es, que a través de la existencia corporal y las maneras de relacionarse con los y las demás y con los objetos, se va construyendo una comprensión del mundo, en una experiencia situada, discursiva, al mismo tiempo que silenciosa, gestual, relacional, en que se va dando forma al “nosotros/as” (Bárcena *et al.*, 2006).

Concretamente, la experiencia en el curso de formación evidencia que es posible un cambio de mentalidad, en que se relativiza la subjetividad con el fin de recuperar una narrativa social integradora. Desde esta experiencia se impulsa una transformación que contribuye a “romper el círculo vicioso que ha dado origen a un imaginario social con sujetos que han roto los vínculos colectivos a partir de los cuales podrían impulsar los cambios” (García y Flores, 2011: 341).

En otras palabras, todo nuevo brote surge de un punto de ruptura. Esto es lo que sucede también en el curso de formación en Derechos Humanos, en que todas las posibilidades que emergen de los relatos, respecto al campo educativo y a la construcción de una sociedad chilena más humana, se configuran desde un proceso inicial de ruptura con la vida que se venía transitando, así como con la necesidad de encontrarle un nuevo sentido a la existencia, lo que de por sí constituye un impulso esperanzador.

Consideramos que la formación en Derechos Humanos tiene el potencial de generar una discordancia en la vida (Ricoeur, 2011), puesto que luego, ya no se puede mirar ni concebir como se hacía antes de vivir la experiencia formativa. De este modo, esta experiencia ofrece una visión de los otros-otras, el aula y el proceso educativo como espacio acogedor y al mismo tiempo, como ruptura de una vida alienada, para cruzar una frontera adentrándose en el descubrimiento de nuevas posibilidades, de nuevos mundos,

de discursos sin pretensión de hegemonía. Evidenciándose un cambio en sí mismo, que se visualiza también como el comiendo del cambio del mundo externo.

En este sentido, la invitación queda abierta, puesto que el difundir esta experiencia tiene como uno de sus propósitos plantear una solución, quizás no la única, pero sí, una evidentemente posible. Una solución que permita dar un giro a la tendencia de las actuales políticas educativas, centradas en las pruebas estandarizadas, en la competencia, la segregación y la urgencia de fabricar productos. Invita a fortalecer la formación docente y el accionar pedagógico, donde la práctica educativa se empieza a realizar con un enfoque de derechos, iniciándose con ello un proceso humanizador y, adquiriendo de esta forma un sentido distinto, que va mucho más allá del mero enseñar, orientándose a re-establecer lazos sociales.

De esta forma, el acto pedagógico se fragua en la necesidad de escapar a la mismidad totalizadora y normada, abriendose a la diversidad de vulnerabilidades humanas que interactúan en el espacio educativo (Ramírez y Contreras, 2016)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora
- Agamben, G. (s/f) ¿Qué es un campo? Recuperado el 30 de Abril de 2017 desde <http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/>
- Alves, F. y Contreras, M. (2008). *La sistematización de experiencias comunitarias en el proceso de educación superior transformadora.* Recuperado el 15 de Diciembre de 2014 desde <https://es.scribd.com/document/191221211/La-Sistematizacion-de-Experiencias-Comunitarias-en-El-Proceso-de-Educacion-Superior>
- Argueta, M. (2009). Ejes transversales en el currículo de la Formación Inicial de Docentes. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Recuperado el 21 de Junio de 2017 desde <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039733.pdf>
- Ayala, R. (2008). La Metodología Fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el Campo de la Investigación Educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26 (2), 409-430. Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf
- Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, proceso, técnicas.* Bogotá, Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde <https://books.google.es/books?id=B2L6wakmpIwC&printsec>
- Barbour, S. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa.* Madrid, Morata.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. (2006). Pensar la Educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía, vol. 40 (1), 233-259. Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde [file:///C:/Users/MC/Documents/1157-1-3317-1-10-20120928%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MC/Documents/1157-1-3317-1-10-20120928%20(1).pdf). doi:10.14195/978-989-26-0486-2
- Biglia, B. y Bonet, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research Sozial Forschung*, vol. 10 (1), s.p. Recuperado el 09 de Diciembre de 2014 desde www.qualitative-research.net/index
- Bustamante, J. (2010). *Prácticas narrativas colectivas: Reclamando nuestras vidas de la influencia de la depresión, Documento colectivo y Testimonio de los Adultos Mayores de Glorias Navales.* Recuperado el 31 de Julio de 2016 desde <https://www.researchgate.net/publication/220016156>

- Butler, J. (2006). *Vidas Precarias: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós
- Centro de Estudios para la Educación Popular. (2010). *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana. Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/libro_sist_de_exp_mipe_cepep_ver_imp_alta_resol.pdf
- Chimpén, C. y Dumitrascu, A. (2013). *De la terapia narrativa familiar a las prácticas narrativas colectivas*. Recuperado el 08 de Junio de 2017 desde <https://es.scribd.com/document/299471967>
- Contreras, S. y Ramírez, M. (2015). ¿Es posible pensar en una pedagogía melancólica? *En-claves del pensamiento*, vol. 9 (17), 157-175
- Contreras, S. y Ramírez, M. (2013). Avanzando en el diálogo de saberes. *Revista Arbor*, vol. 189 (759), 1-7. Recuperado el 18 de Junio de 2017 desde <http://arbor.revistas.csic.es> doi: 10.3989/arbor.2013.759n1010
- Consortio Intercultural. (2007). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt. Sobre el concepto de Interculturalidad*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pretextos.
- Denborough, D. (2015). Una línea histórica de la práctica narrativa colectiva. Una historia de ideas, proyectos sociales y colaboraciones. *Revista Electrónica Procesos Psicológicos y Sociales*, vol. 11 (1), 1-38. Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/09/Una-linea-historica-de-la-practica-narrativa-colectiva.pdf>
- De Souza, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México D. F.: Siglo XXI editores.
- Dussel, E. (2008). *Filosofía de la liberación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Farías, L. y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 4 (1), 53-68. Recuperado el 02 de Abril de 2017 desde <https://sites.ualberta.ca/>
- Fernández, M. (2016). Educación en Derechos Humanos en Argentina. Notas sobre el proceso de incorporación de los Derechos Humanos en los Contextos Educativos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, vol.27 (1), Recuperado el 10 de Abril de 2017 desde <http://www.revistas.una.ac.cr/derechoshumanos>
- Frankl, V. (2008). *El hombre en busca de sentido*. Madrid: Herder
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México D.F.: Siglo XXI editores
- García, C. y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema: Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios pedagógicos*, vol. 37 (2), 329-344. Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200020doi.org/10.4067/S0718-07052011000200020
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, vol. 17 (2), 13-26. Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Gobierno de Chile. (1990). *Informe Rettig*. Recuperado el 18 de Marzo de 2017 desde <http://www.gob.cl/informe-rettig>
- Gordon, L. (2010). La Sistematización De Experiencias: Un Método De Investigación. Enfoque. *Revista Científica de Enfermería*, vol. 7 (2), 28-33. Recuperado el 09 de Abril desde 2017 de <http://www.sibiup.up.ac.pa>
- Granados, R. (2005). ¿Qué se entiende por sistematizar? *Revista Enfermería en Costa Rica*, vol. 26 (1), 25-27. Recuperado el 09 de Abril de 2017 desde <http://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria>
- Hidrovo, T. (2015). *Ciencias y Saberes ancestrales: relación entre dos formas de conocimiento e*

- interculturalidad epistémica.* Quito: Universidad Laica Eloy Alfaro. Recuperado el 09 de Abril desde 2017 de <http://www.uleam.edu.ec>
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, vol. 1, 56-70.
- Jara, O. (1998). *El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales.* México D.F.: Alforja. Recuperado el 09 de Abril de 2017 desde <http://www.terceridad.net>
- Jiménez, L. (2012). *Educación en derechos humanos: sujetos y coordenadas.* Recuperado el 10 de Abril de 2017 desde <https://es.scribd.com/doc>
- Jorquera C. (2011). Formación inicial docente y Derechos Humanos: diagnóstico de las carreras de Pedagogía. En Instituto Nacional de Derechos Humanos (Coord.), *Actas Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos.* Santiago: INDH
- Larraín, A. y Medina, L. (2007). *Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso.* *Estudios de Psicología*, vol. 28 (3), 283-301. Recuperado el 10 de Abril de 2017 desde <http://www.ceppe.cl> doi.org/10.1174/021093907782506443
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito.* Salamanca: Editorial Sígueme.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de Discusión.* Madrid: ESIC.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009). Educación en Derechos Humanos: Currículum historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. Subunidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia”. *Estudios Pedagógicos*, vol. 35 (1), 139-154. Recuperado el 10 de Abril de 2017 desde www.scielo.cl/scielo doi.org/10.4067/s0718-07052009000100008
- Magendzo, A.. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy.* Santiago: Lom
- Mélich, J. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto.* Barcelona: Editorial Anthropos.
- Mignolo, W. (2005). La Semiosis Colonial: La Dialéctica entre Representaciones Fracturadas y Hermenéticas Pluritópicas. *Adversus, Revista semiótica*, vol. 2 (3), 35-50.
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20911.* Recuperado el 18 de marzo de 2017 desde <https://www.leychile>
- Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2017). *Fija el texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile.* Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- Ministerio del Interior. (2005). *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura.* Recuperado el 18 de Marzo de 2017 desde <http://www.indh.cl/informacion-comision-valech>
- Muñoz, P., Silva, C., Ibáñez, A. y Millalén C. (2013). La educación en Derechos Humanos y Ciudadanía en la formación inicial docente. *Revista Docencia*, vol. (50), 84-95. Recuperado el 10 de Abril de 2017 desde <http://www.revistadocencia.cl>
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos.* Recuperado el 10 de Abril de 2017 desde <http://www.ohchr.org>
- Perelman, C., y Olbrechts, L. (1989). *Tratado de la Argumentación.* Madrid: Editorial Gredos.
- Ramírez, E. y Aguilera, A. (2009). *La educación en derechos humanos. Un espacio desde la perspectiva educacional en Cuba.* Recuperado el 10 de Abril de 2017 desde <http://www.eumed.net>
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42(1), 235-254. Recuperado el 20 de Junio de 2017 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000100015 doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015
- Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos. (2013). *La Educación en Derechos Humanos en Chile, una tarea pendiente.* Recuperado el 17 de Marzo de 2017 desde <http://villagrimaldi.cl>

- Ricoeur, P. (2011). *Sí mismo como otro*. México D.F.: Siglo XXI editores
- Rosillo, A. (2009). *Los Derechos Humanos desde el pensamiento de Ignacio Ellacuría*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Salinas, M. (2008). Formación inicial del maestro: un espejo para encontrarnos. En M. González (Comp.), *Paradojas en la formación inicial docente*. Bogotá: Ediciones SM.
- Salvioli, F. (2009). *La Universidad y la educación en el siglo XXI. Los Derechos Humanos como pilares de la nueva Reforma Universitaria*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Sartre, J. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. O...¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, vol. 23 (79), s.p. Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300007 doi: 10.1590/S0101-73302002000300007
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Madrid: Idea Books. Recuperado el 20 de Junio de 2017 desde <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos Editorial.