

CUADERNO DE TRABAJOS EDUCATIVOS



AÑO IV. VOL. IX. SEGUNDO SEMESTRE 2017
ACTIVIDADES, APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS DE
PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

ÁREA EDUCACIÓN PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI · C. DALLA PORTA · B. SANTIBÁÑEZ · J. TORO · E. GATICA · O. SAGREDO · J. SIEMON · P. MORALES · V. SANDOVAL · A. MOYA · L. VALENCIA · M. MENDOZA · CORPORACIÓN ESTADIO NACIONAL - MEMORIA NACIONAL · EQUIPO EDUCACIÓN MEMORIAL PAINE · C. LOBOS.

CUADERNO DE TRABAJOS EDUCATIVOS



CUADERNO DE TRABAJOS EDUCATIVOS
ÁREA EDUCACIÓN. CORPORACIÓN PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI
AÑO IV. VOLUMEN IX: ACTIVIDADES, APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS DE
PEDAGOGIA DE LA MEMORIA

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Segundo Semestre 2017.

ISSN: 0718-9818



Edición

Omar Sagredo Mazuela

Violeta Sandoval Castillo

Comité editorial y de diseño

Equipo Educación 2017 Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi

Karen Bascuñán Pérez

Constanza Dalla Porta Andrade

Enrique Gatica Villarroel

Omar Sagredo Mazuela

Contenidos

3/Encuadre

4/**Equipo Educación Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi:** El lugar de la Memoria y los Derechos Humanos en la misión educativa de un Sitio de Memoria

13/**Constanza Dalla Porta Andrade:** La trayectoria histórica de las visitas guiadas en Villa Grimaldi: síntesis y nuevas perspectivas

34/Artículos

35/**Bárbara Santibáñez Bravo:** Educar en Derechos Humanos en países post-conflicto: el caso chileno

56/**Johana Toro Bustamante:** Educación en Derechos Humanos en el tratamiento del periodo de Dictadura Militar en Chile, en Sexto Año Básico

64/ **Enrique Gatica Villarroel y Omar Sagredo Mazuela:** Aprendizajes a partir del Testimonio. Usos pedagógicos de la Historia Oral y Archivos Orales

77/**Jo Siemon:** Testimonios en la Educación en Derechos Humanos y Memoria

94/**Paz Morales Alarcón y Violeta Sandoval Castillo:** Experiencia de formación de Educadoras en el Parque Por La Paz Villa Grimaldi

108/Diálogos sobre Pedagogía de la Memoria

109/**Entrevista a Anahí Moya Fuentes:** Pedagogía de la Memoria. La importancia del Aprender Haciendo

132/**Entrevista a Luis Valencia y Moisés Mendoza. Corporación Estadio Nacional – Memoria Nacional:** Educar para el futuro. Reparación, cultura y artes como motores de la Educación en Derechos Humanos

145/ **Entrevista a Equipo Educación. Memorial Paine:** La Educación en Derechos Humanos como herramienta de rescate y promoción de la Memoria y la Identidad Local

151/**Entrevista a Cristian Lobos Acevedo:** Visitar un Sitio de Memoria: investigación y sensibilización

ENCUADRE

El lugar de la Memoria y los Derechos Humanos en la misión educativa de un Sitio de Memoria

Equipo Educación Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi

La presente publicación de *Cuaderno de Trabajos Educativos* del Área Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi es una edición especial dedicada a la vigésima conmemoración de la apertura de este sitio de memoria. Este significativo hecho fue rememorado a través de diversas instancias de carácter cultural, académico y educativo, organizadas en torno a la consigna “20 años de lucha por una cultura de Derechos Humanos”.

En el marco de las actividades conmemorativas realizadas durante el año, la labor educativa fue destacada como parte constitutiva de la consolidación del Parque por la Paz, en tanto sitio de memoria y conciencia. Desde su apertura oficial, en marzo de 1997, los actores encargados de la gestión del lugar dedicaron un espacio central a la generación de instancias de

transmisión de la memoria asociada a las víctimas del terrorismo de Estado, a través de recorridos, fundamentalmente, testimoniales. Las acciones de transmisión pronto se complejizaron, en la medida en que Villa Grimaldi se afianzaba como espacio de memoria; incorporando elementos históricos contextuales respecto de la militancia, los crímenes de lesa humanidad y las políticas de memoria.

El proceso de institucionalización que el Parque por la Paz experimentó en sus veinte años de funcionamiento representó la culminación del camino de “memorialización” (Feld, 2011) que el sitio había adoptado desde su recuperación en 1994. Desde el rescate, la señalización y apertura del lugar como primeras acciones basales hasta el presente; Villa Grimaldi se ha caracterizado no sólo por operar como

soporte de transmisión de memorias, sino que además, por la resignificación de los hechos ocurridos en el sitio a través de acciones artísticas, culturales y educativas. En este sentido, la definición del Parque por la Paz como sitio de conciencia señala un giro conceptual y orientador respecto de su función social. De su establecimiento como lugar de memoria, constituido para la recuperación, reflexión y transmisión de los procesos traumáticos y para homenajear y reparar a las víctimas¹, hoy, luego de un intenso devenir político e institucional; se reconocen objetivos que abordan la promoción de los derechos humanos y la democracia mediante acciones y programas que reinterpretan la historia reciente, generan conciencia sobre la importancia del respeto de los derechos fundamentales y empoderan a las nuevas generaciones².

En esta trayectoria, el Área Educación, en tanto encargada de la implementación de la política educativa del

Parque por la Paz, ha sido un motor fundamental para la consolidación del sitio en materia de enseñanza sobre el pasado reciente nacional. Diversos escritos han registrado y analizado el recorrido institucional, las principales actividades y los desafíos del Área Educación durante los últimos años (Veneros y Toledo, 2009; Alegría, 2010; Alegría, 2011; Dalla Porta y Gatica, 2016). Éstos coinciden en destacar las ventajas que la visita pedagógica a este sitio desarrolla en ámbitos como la construcción de espacios de diálogo intergeneracionales, fomento del pensamiento crítico y promoción de ejercicios de participación.

Una de las principales interrogantes que el Área Educación ha abordado a lo largo de su desarrollo, se refiere al lugar que ocupan la memoria y los derechos humanos en la misión educativa de un sitio de memoria. Buscando afrontar los retos que implica la generación de metodologías para

¹ De acuerdo a la conceptualización de “lugares de memoria” que estableció el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH) de MERCOSUR en 2012. La definición completa señala que los sitios de memoria son “Todos aquellos lugares donde se cometieron graves violaciones a los derechos humanos, o donde se resistieron o enfrentaron esas violaciones, o que por algún motivo las víctimas, sus familiares o las comunidades los asocian con esos acontecimientos, y que son utilizados para recuperar, repensar, y transmitir procesos traumáticos, y/o para homenajear y reparar a las víctimas”.

² A partir de la definición de “sitios de conciencia” establecida por la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia. La conceptualización completa señala que corresponden a esta categoría todos los sitios históricos que promueven los siguientes objetivos: interpretar la historia; participar en programas que fomentan el diálogo sobre temas sociales apremiantes; promover los valores democráticos y humanitarios y; brindar oportunidades para la participación colectiva en temas que se plantean en el sitio.

pedagogizar materias tan complejas como la represión política y el testimonio, se diseñó un esquema didáctico que articula la Pedagogía de la Memoria (PEM) y la Educación en Derechos Humanos (EDH), en un proceso que vincula el trabajo que se ejecuta en el sitio con los contenidos revisados en el aula y la experiencia previa de las y los estudiantes. La PEM, entendida como la “propuesta educativa que utiliza la memoria de hechos traumáticos para la enseñanza y la promoción de la paz y los derechos humanos” (Alegría, 2010: 146), y la EDH, definida como “la practica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos” (Ramírez, 2010: 44), son el entramado de la metodología que apunta a construir conocimiento a partir de la memoria, *historizar* las violaciones a los derechos humanos y aportar a la formación de sujetos de derecho.

Actualmente, los recorridos pedagógicos que el Área Educación efectúa

son uno de los principales medios de transmisión y ejercicio de las memorias de Villa Grimaldi³. La realización de estas actividades representa la puesta en práctica de la metodología antes señalada, relacionado historia, memoria y testimonio en una didáctica que propicia el diálogo y el análisis crítico de la realidad⁴.

Durante los últimos dos años, se han ejecutado avances importantes en la generación de materiales educativos y la actualización metodológica y conceptual de estos recorridos, así como también de las Rutas Temáticas⁵. Algunas de las importantes acciones relacionadas con estos ejercicios pedagógicos han sido la actualización y re-impresión de las Rutas Temáticas (permitiendo su re-apertura como parte de las actividades educativas que los docentes pueden solicitar y efectuar en el Parque por la Paz⁶) y la elaboración del guion de los recorridos pedagógicos generales (estableciendo la realización de talleres con las y los estudiantes al finalizar la visita, sobre memoria y derechos

³ En 2016, se realizaron 256 recorridos pedagógicos, en los que participaron 8428 estudiantes, siendo el registro más alto desde 2010 (fecha en que se inicia el registro estadístico de visitantes).

⁴ Principios referidos al pensamiento de Paulo Freire sobre la práctica educativa (2009).

⁵ En el anterior número de *Cuaderno de Trabajos Educativos*, se hizo referencia a dos modificaciones relevantes para la profundización del quehacer

pedagógico que se realiza en el Parque por la Paz: la introducción de los conceptos “recorridos pedagógicos” y “educadores” en reemplazo de “visita guiada” y “guías”, respectivamente.

⁶ Las Rutas Temáticas pueden ser consultadas en el siguiente link: <http://www.educacionvillagrimaldi.info/recursos-pedagogicos/>

humanos). Por otra parte, en consideración de la necesaria reflexión sobre la complejidad de los recorridos pedagógicos en un sitio de memoria, y contribuyendo al análisis de estas actividades y el quehacer general en materia de EDH y PEM en el presente, el Área Educación organizó una mesa temática del Seminario Internacional de Memoria y Derechos Humanos “Crímenes de Lesa Humanidad y Terrorismo de Estado. ¿Existen Garantías de No Repetición?”, realizado por el Parque por la Paz en septiembre de 2017. La mesa, titulada “Memoria y derechos humanos en Chile: ¿Qué hemos aprendido para educar desde un sitio de memoria?”, fue una instancia que permitió no sólo abordar los principales desafíos de la práctica educativa actual en materia de historia reciente, derechos humanos y memoria, sino que además, instaló preguntas clave para el devenir de la pedagogía en sitios de memoria en el escenario social y político contemporáneo latinoamericano.

En síntesis, la trayectoria del Parque por la Paz Villa Grimaldi, y en particular del Área Educación, comprende un desarrollo que es institucional al mismo tiempo que político, y se encuentra enmarcado en el tránsito del movimiento de memoria chileno, desde la lucha por el

reconocimiento histórico y la recuperación de las memorias de las víctimas, hasta la etapa actual, caracterizada por la resignificación de los sitios de conciencia (Alegría, 2016: 159). La presente publicación de *Cuaderno de Trabajos Educativos*, en ese sentido, busca reflejar algunos de los más importantes sentidos y ámbitos de desarrollo pedagógico existentes en este devenir. El segundo escrito que forma parte del encuadre da cuenta de la trayectoria histórica de las visitas guiadas en Villa Grimaldi, con el fin de introducir y estimular las reflexiones presentes en este número.

Los contenidos, diseñados para abordar diversos aspectos de esta trayectoria, están organizados en dos secciones. La primera de ellas, contiene cuatro artículos relativos a la EDH y su relación con la formación docente y el currículo, la preparación pedagógica para la realización de recorridos con estudiantes por un sitio de memoria y las potencialidades educativas de la historia oral y el testimonio. El primer artículo de este apartado, escrito por Bárbara Santibáñez, se titula “Educar en derechos humanos en países post-conflicto: El caso chileno”, y presenta los resultados de la investigación que la autora obtuvo en su trabajo sobre la EDH en Chile, desde 1990 a la actualidad.

El estudio, de carácter cualitativo en formato de estudio de caso vertical, se centra en las labores pedagógicas desarrolladas en instituciones y organizaciones de derechos humanos en nuestro país. Desde dicho análisis, se identifican temas que han dinamizado la EDH en las últimas décadas, además de señalar los inicios de esta práctica en Chile y su posterior desarrollo, transformaciones y desafíos, para finalizar planteando algunas consideraciones respecto de cómo se desarrolla la EDH en contextos de transformación social y política recientes.

El segundo artículo, denominado “Educación en derechos humanos en el tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile, en sexto año básico”, fue elaborado por Johana Toro, y explora la relación entre la EDH y el tratamiento de la dictadura cívico-militar chilena en el aula, en la Unidad III de sexto año básico. En base a una investigación desarrollada durante el 2016, de carácter cualitativo y por medio de un estudio de casos enfocado en cuatro docentes de la Región Metropolitana, la autora reflexiona en torno a la EDH como disciplina emergente, la problemática del tratamiento de los contenidos relacionados con la dictadura, los conocimientos de las y

los docentes, y la importancia de la promoción de los derechos humanos.

El tercer escrito, realizado por Enrique Gatica y Omar Sagredo, se titula “Aprendizajes a partir del testimonio. Usos pedagógicos de la historia oral y archivos orales” y da cuenta del taller que los autores realizaron durante el Segundo Encuentro de Historia Oral y Archivos Orales, efectuado en octubre de 2017. Este espacio de trabajo es descrito como una instancia de discusión sobre las ventajas de los testimonios para el abordaje de la historia local y el patrimonio cultural, mediante estrategias educativas alternativas.

En cuarto lugar, el artículo escrito por Jo Siemon, titulado “Testimonios en la educación en derechos humanos y memoria”, aborda, a partir de las necesidades y desafíos que surgen de la práctica de la educación en los sitios de memoria y del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile, el trabajo con testimonios en el ejercicio de la PEM y la EDH. La autora señala que las principales complejidades que emergen de la práctica pedagógica en relación al uso de testimonios, se funda en la búsqueda de equilibrios por parte del educador o educadora respecto del equilibrio entre

empatía y generalización. Sin embargo, el quehacer educativo que contempla el trabajo con testimonios en sitios y museos de memoria, comprendería una serie de ventajas fundamentales, como el complemento de datos históricos, el refuerzo de la relación pasado-presente y la introducción de un eje conmemorativo.

Por último, el quinto artículo de la primera sección, escrito por María Paz Morales y Violeta Sandoval, titulado “Experiencia de formación de educadoras en el Parque por la Paz Villa Grimaldi”, reflexiona en torno al proceso formativo desarrollado por el Área Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Este texto, que relata la convocatoria abierta realizada por el Equipo para formar guías pedagógicas durante el 2016, está escrito desde la perspectiva de dos personas que participaron del proceso y que continúan trabajando con grupos educativos. Inicialmente, se realiza un diagnóstico de la situación de la memoria y los derechos humanos en la educación en Chile, para introducir posteriormente la experiencia de la formación como educadoras en Villa Grimaldi. Luego de una descripción del proceso en torno a los contenidos y herramientas entregadas, se esboza una caracterización de las educadoras y

educadores de sitios de memoria, para finalizar con las potencialidades y alcances de la labor, en relación a su función política y a la importancia de generar espacios de pensamiento crítico.

La segunda sección, denominada “Diálogos sobre la Pedagogía de la Memoria”, está compuesta por cuatro entrevistas realizadas a pedagogos de sitios de memoria y actores relacionados con la EDH. El primero de estos diálogos se titula “La importancia del aprender haciendo”, y consiste en una entrevista realizada en julio de 2017 a Anahí Moya, pedagoga de la memoria y los derechos humanos, en torno a su experiencia profesional en el Parque por la Paz Villa Grimaldi. La conversación se enfoca en explorar los comienzos del trabajo educativo en Villa Grimaldi, a partir del año 2005. Desde las motivaciones personales para incorporarse a las labores educativas y el contexto de la EDH de la época, se describen los procesos formativos del trabajo en PEM que establece Villa Grimaldi. Describiendo las referencias pedagógicas, los procesos personales, la determinación de criterios y los obstáculos que hubo que enfrentar, se destaca la importancia de la experiencia práctica en el desarrollo y establecimiento del trabajo educativo en un sitio de memoria.

En segundo lugar, se presenta “Educar para el futuro. Reparación, cultura y artes como motores de la educación en derechos humanos”, una entrevista realizada a Moisés Mendoza y Luis Valencia, miembros del equipo de colaboradores y guías de la Corporación Estadio Nacional – Memoria Nacional, en agosto de 2017. Esta entrevista presenta algunas propuestas actuales relacionadas con la PEM y la EDH en sitios de memoria. A través de la historia del trabajo educativo en el sitio y de la experiencia personal de los entrevistados, se establecen los planteamientos y criterios de la labor educativa de este lugar en particular. Las reflexiones surgidas del diálogo, develan los obstáculos que se enfrentan al momento de desarrollar trabajos educativos en derechos humanos, así como los aportes de las actividades pedagógicas en los sitios de memoria y sus proyecciones.

En tercer lugar, la conversación titulada “La Educación en Derechos Humanos como herramienta de rescate y promoción de la memoria y la identidad local” es una entrevista realizada en septiembre de 2017 al Equipo Educación del Memorial Paine. De manera similar que el diálogo anterior, se abordan experiencias actuales de EDH en sitios de memoria. Comenzando con un balance del estado de

la EDH en la educación formal, el equipo educativo hace críticas y destaca los aportes de ésta en la actualidad. A partir de la historia institucional y las propuestas pedagógicas del Memorial Paine, se reflexiona en torno al rol de los sitios de memoria en la EDH, los diálogos entre las propuestas formales y los planteamientos particulares, además de los beneficios que puede entregar la experiencia educativa en lugares de memoria para la comunidad estudiantil.

Finalmente, se presenta la entrevista realizada a Cristian Lobos, Sub-prefecto de la Brigada de Delitos contra los Derechos Humanos de la Policía de Investigaciones. Esta conversación, titulada “Visitar un sitio de memoria: investigación y sensibilización”, se efectuó con el propósito de explorar los intereses y percepciones que motivan a los policías (en formación y en ejercicio), a visitar un lugar de memoria.

A través de estos escritos, en definitiva, se espera revisar de manera general algunas de las principales dimensiones que componen el quehacer educativo del Parque por la Paz Villa Grimaldi. El objetivo es contribuir a la discusión sobre la PEM y la EDH en campos y niveles diferenciados por

conceptos, actividades y procesos aplicados, desde la mirada de pedagogos, profesionales y voluntarios. Articulando perspectivas históricas, testimonios, y defensa de los derechos humanos, la presente publicación conforma un valioso espacio para introducir

los más importantes desafíos que en la actualidad existen respecto del ejercicio pedagógico de construcción de pensamiento crítico entre estudiantes, a partir de las experiencias del terrorismo de Estado del pasado reciente de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, Luis (2010). “Trayectoria educativa en un sitio de memoria: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi”. En: Hurtado, Josefina; Viviana Lamas; Verónica Matus; Regine Walch (editores); *Pedagogía de la memoria. Desafío para la Educación en Derechos Humanos*. Santiago: Ediciones de Heinrich Boll Stiftung. Pp. 88-100.

Alegría Luis, et al (2011). “Educación para la memoria y los derechos humanos: el uso del testimonio, para una apropiación crítica del pasado/presente”. En: DIBAM; *IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Memorias de hoy, aprendizaje del futuro*. Santiago: DIBAM. Pp. 98-116.

Alegría, Luis (2016). “La violencia de campo y la emergencia de los sitios de memoria en Chile”. En: Pizarro, Carolina y José Santos (comps.); *Revisitar la catástrofe. Prisión política en el Chile dictatorial*. Santiago: Ediciones Pehuén – Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile. Pp. 153-166.

Dalla Porta, Constanza; Gatica, Enrique (2016). “Las tensiones de la memoria: Desafíos y resistencias a veinte años de la recuperación de Villa Grimaldi”. Ponencia presentada en IX Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Disponible en: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2016/11/seminario/mesa_30/dallaporta_gatica_mesa_30.pdf. Fecha de última consulta: noviembre de 2017.

Feld, Claudia (2011). “Prologo. La memoria en su territorio”. En: Fleury, Béatrice y Jacques Walter (comps.); *Memorias de la piedra. Ensayos en torno a lugares de detención y masacre*. Buenos Aires: Ediciones Ejercitar la Memoria. Pp. 9-20.

Freire, Paulo (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

International Coalition of Sites of Conscience (2017). “Quiénes somos”. Disponible en: <http://www.sitesofconscience.org/es/quienes-somos/>. Fecha de última consulta: noviembre de 2017.

Ramírez, Gloria (2010). “La Educación superior en Derechos Humanos y el papel de la Pedagogía de la Memoria”. En: Hurtado, Josefina; Viviana Lamas; Verónica Matus; Regine Walch (editores); *Pedagogía de la memoria. Desafío para la Educación en Derechos Humanos*. Santiago: Ediciones de Heinrich Boll Stiftung. Pp. 33-49.

Veneros Ruiz-Tagle, Diana; Toledo Jofre, María Isabel (2009). “Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile)”. En: *Estud. pedagóg.* vol.35, n.1: pp.199-220. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100012. Fecha de última consulta: noviembre de 2017.

La trayectoria histórica de las visitas guiadas en Villa Grimaldi: síntesis y nuevas perspectivas

Constanza Dalla Porta Andrade ¹

A continuación, se presenta un resumen de la trayectoria de las visitas guiadas que se realizan en el Parque por la Paz Villa Grimaldi desde los primeros años de su recuperación hasta el día de hoy. Una versión modificada de este texto forma parte de un proyecto e investigación realizados por el Área Educación durante finales de 2016 y el primer semestre del año 2017, que actualmente se encuentra en la etapa del pilotaje de implementación. Dicho trabajo tuvo el objetivo de consolidar un modelo de recorrido pedagógico que contara con un guion escrito, que explicitara las líneas de trabajo del Área, sustentadas en los principios de la Educación en Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria. En la sección final se presentan las nuevas propuestas que sustentarán el trabajo en recorridos pedagógicos generales con grupos educativos formales y comunidades durante el próximo año. Participaron en la discusión e implementación de esta propuesta, además de la autora: los miembros del Área Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi Karen Bascuñán, Enrique Gatica y el integrante del Área Museo Omar Sagredo; las educadoras voluntarias y practicantes María Paz Morales, Violeta Sandoval, Elisa Zárate y Kristel Farías.

LAS PRIMERAS VISITAS GUIADAS

Los recorridos pedagógicos, conocidos tradicionalmente como *visitas guiadas*, han tenido una importancia crucial en la

configuración e institucionalización del Parque por la Paz Villa Grimaldi.

En una etapa inicial, las primeras visitas fueron realizadas de manera

¹ Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tesista del Magíster en Historia de la misma casa de estudios. Profesional del Área Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. constanza.dallaporta@villagrimaldi.cl

intermitente por ex presas y ex presos políticos de Villa Grimaldi, quienes transmitían el testimonio de su paso por el *Cuartel Terranova* durante los cuatro años que operó como centro secreto de secuestro, tortura y desaparición (1974-1978). Ya fueran de carácter judicial, acompañadas de abogados que lideraron las primeras causas de derechos humanos, o de carácter académico, solicitadas explícitamente por investigadores nacionales o extranjeros; estas primeras visitas fueron lideradas por ex presos políticos de Villa Grimaldi que se constituyeron en portavoces esenciales de la denuncia del terrorismo de Estado¹. Fueron estas primeras experiencias las que marcaron el recorrido que se sigue hasta hoy: comenzaban en los espacios asociados al ingreso y detención para finalizar en los hitos asociados a la desaparición y ejecución, siguiendo la trágica ruta por la que muchas de las víctimas fueron llevadas dentro del Cuartel².

¹ Algo de la precariedad en el marco de las condiciones estructurales de esas visitas iniciales es descrita en Meade, 2001.

² Sobre la realización de visitas guiadas al Parque por la Paz en este período, un ex preso político entrega su testimonio: “*Porque uno se da cuenta que te, que esto te desgasta mucho, el tema de hacer visita, te agota, te agota mucho, o sea tu estai repitiendo una historia permanentemente, y estás muy expuesto, además, a que te disparen cualquier pregunta, y muchas veces esas preguntas te quedan aquí [señala su cabeza] o te quedan acá [señala su garganta]. No es fácil*

Los primeros años de funcionamiento del Parque por la Paz, inaugurado en marzo de 1997, fueron difíciles en tanto no se contaba con apoyo estatal constante, en un contexto social y político donde las iniciativas de los sitios de memoria fueron levantadas por miembros de la comunidad civil y local³. Así, considerando su funcionamiento con un presupuesto escasísimo, dichos recorridos iniciales quedaron sujetos a la disponibilidad de las y los testimoniantes, teniendo como ejes sus propios énfasis y demandas particulares.

El paso del tiempo fue haciendo patente la importancia de la labor educativa de Villa Grimaldi y el potencial que los años de trayectoria brindaban, precarios en presupuesto, pero en una posición bastante más ventajosa que otros sitios de memoria del escenario nacional e incluso latinoamericano. Cabe destacar que Villa Grimaldi, entre otras iniciativas, se ha

tampoco, pero es parte de la vida no más pob”. (Archivo Oral Villa Grimaldi, 2008).

³ Según Steve Stern y Peter Winn, las condiciones de la transición pactada a la democracia caracterizaron a este período por la ausencia de liderazgo estatal en las iniciativas de memoria y justicia. Por ello, el sello fue más bien local y comunitario. Por su parte, Isabel Piper recalca, para este mismo período, la ausencia de voluntad política por parte del Estado de recordar y conservar. (Stern y Winn, 2014; Piper, 2014).

legitimado a partir de su trabajo educativo, y que este proceso ha sido especialmente configurado a través de las visitas guiadas que han transmitido la memoria sobre los crímenes de lesa humanidad, las violaciones a los derechos humanos ocurridas en dictadura, y la experiencia concentracionaria que refiere, a su vez, la dinámica de la solidaridad, sobrevivencia y resistencia en ese contexto.

En este sentido, el potencial educativo de los sitios de memoria ha sido ampliamente discutido en la literatura especializada⁴. A modo de resumen, se considera que estos espacios reúnen una serie de condiciones que hacen posible la labor educativa a través de la transmisión del pasado reciente tanto local como global. Entre las más importantes, pueden citarse las condiciones *simbólicas*, las condiciones *materiales* y las condiciones de *resignificación*, que permiten la vinculación entre el espacio y sus visitantes, generando circunstancias para el desarrollo de dinámicas de discusión crítica entre docentes y estudiantes, por ejemplo (Avendaño, 2016).

Las visitas guiadas ofrecidas de manera regular se oficializaron

aproximadamente el año 2003. En el período 2003-2004 se formó un equipo de visitas para realizar los recorridos guiados durante la semana; mientras que los fines de semana se implementó un sistema de turnos entre los guías y el equipo de directorio para atender a los visitantes esporádicos (Asamblea de Socios, 2004). Por otro lado, el año 2006 se formalizó la capacitación a los guías a través de un proyecto de formación que tenía el objetivo de fortalecer el número y el contenido de las visitas que se ofrecían: “Actualmente se cuenta con un equipo que atiende a los visitantes a través de turnos durante toda la semana y que reflexiona en torno a las formas de entregar la historia” (Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, 2007: 7).

El espacio educativo en Villa Grimaldi fue institucionalizándose a través de la iniciativa de dichos voluntarios y voluntarias, ex presas y ex presos políticos de Villa Grimaldi, y profesionales que comenzaron a trabajar en base a proyectos financiados por externos durante un tiempo determinado. Así, por ejemplo, además de las visitas periódicas, se realizó una capacitación a profesores entre los años 2004-2006 (convenio con el Ministerio de

⁴ Para consultar literatura sobre el potencial educativo de los sitios de memoria, revisar Nora,

1992; Jelin, 2012; Jelin y Langland, 2003, Piper, 2014; López, 2010.

Educación) y se imprimieron los paneles que componían dos exposiciones itinerantes, tituladas *Ana Frank: una historia vigente* y *Villa Grimaldi: presente, pasado y futuro* (Fundación Ana Frank de Ámsterdam y Embajada de Holanda). La implementación de las muestras itinerantes se realizó en diversos colegios de la ciudad a través del convenio con el Ministerio de Educación⁵. Asimismo, también se ejecutaron tres proyectos sobre opinión e impacto en jóvenes y estudiantes sobre su percepción de los derechos humanos y las impresiones luego de una visita a este sitio de memoria (Coalición Internacional de Sitios de Conciencia)⁶.

El año 2009 se formó oficialmente el Área Educación con la contratación estable de un grupo de profesionales, proceso que se configuró inicialmente gracias al apoyo de la Embajada del Reino de los países Bajos

(Romero, 2012: 9 y 10). Desde el año 2010-2011 en adelante, la Corporación comenzó a recibir financiamiento constante de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), presupuesto que permitió extender la contratación de manera permanente.

La consolidación del equipo y la previa incorporación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi en la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, permitieron la creación de un *modelo pedagógico*, de uso exclusivo del parque, que combina los principios de la Educación en Derechos Humanos y la Pedagogía de la Memoria. Dicho modelo contiene cuatro ejes didácticos en torno a los que se articula: vinculación pasado-presente; promoción de una cultura de derechos humanos, desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico, y fomento de una memoria crítica⁷.

⁵ Estas muestras itinerantes permitieron vincular de manera regular a Villa Grimaldi con colegios de la comuna de Peñalolén y aledañas, donde las y los educadores ligados al sitio de memoria pudieron capacitar a estudiantes para que fueran monitores de la muestra en sus establecimientos. Durante el año 2006 se capacitó a 242 estudiantes y durante el 2007, a 154 (Alegria, 2010: 96)

⁶ Los detalles de los proyectos implementados en esta etapa se pueden encontrar en Alegria, 2010: 92-96. También se encuentra información detallada en Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, 2008: 9, 10 y 11.

⁷ Estos ejes se encuentran detallados en la página web de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (<http://villagrimaldi.cl/educacion/>). Rastreando su origen, se encontraron referencias a dicho modelo en Alegria, 2010; en Romero, 2012. También se profundizan en entrevistas realizadas a Luis Alegria (Coordinador del Área Educación entre 2009-2013), publicadas en Cartes, 2013: 8-10. Por otro lado, en entrevista con Lelia Pérez, ex presa política de Villa Grimaldi ligada a la formación del Equipo Educación, informó que los ejes del modelo pedagógico se definieron también a raíz de la incorporación de la Corporación a la Coalición

Considerando dichos ejes, el Área Educación comenzó a trabajar para la configuración de un Programa de Educación en Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, que se implementaba *a través* de las visitas guiadas, generales o temáticas (Equipo Educación, 2015).

LOS CONTENIDOS DE LAS VISITAS GUIADAS

La discusión sobre los contenidos de las visitas guiadas fue un proceso arduo y no exento de profundas tensiones, que aún hoy no se puede considerar completamente resuelto. Siguiendo a la pedagoga argentina Julia Rosemberg, para el desarrollo de cualquier política educativa de la memoria es esencial la reflexión sobre las formas del recuerdo, sus contenidos y propósitos, así como también intencionar el cuestionamiento de los problemas políticos y epistemológicos sobre los contenidos y las formas para transmitir el pasado reciente traumático (Rosemberg, 2010: 9 y 12).

Como menciona Luis Alegría, coordinador del Área Educación entre los años 2009 y 2013, una de las primeras

preocupaciones internas del sitio fue dotarlo de una narrativa que contara lo que aquí había pasado, especialmente, denunciar los crímenes que habían sido perpetrados en este y otros espacios a lo largo del país (Alegría, 2010; Alegría, 2011). Considerando además el contexto sociopolítico en que se recuperó el sitio y se creó el parque, era una necesidad contar la historia de Villa Grimaldi debido a que los testimonios de las víctimas no formaban parte del relato oficial.

Sin embargo, a pesar de dicha necesidad, los álgidos debates sobre *qué contar* han atravesado toda la historia del sitio. En cierta medida, como plantean Elizabeth Jelin, Steve Stern y Peter Winn, el impacto por las atrocidades cometidas en este tipo de lugares hace que cualquier narrativa pueda ser cuestionada desde diversas veredas, ya que el sitio debe cumplir tanto tareas reparatorias como también constituir un espacio de reflexión sobre el respeto por los Derechos Humanos e incluso, ser un espacio de encuentro entre distintos miembros de la comunidad (Stern y Winn, 2014; Jelin, 2012; Jelin y Langland, 2013). En este escenario, la necesidad de incorporar nuevos discursos y la posibilidad

Internacional de Sitios de Conciencia, que ocurrió durante el año 2005.

de aunar los ya existentes no ha sido un camino simple.

El año 2005 se realizó un taller de visitas guiadas con ex presas y ex presos políticos, organizado por las voluntarias que realizaban visitas. Se establecieron de común acuerdo los hitos y los contenidos base que se incorporarían en una visita, diferenciando los contenidos mínimos/transversales (aquellos en que eran conocidos por todos y en los que había consenso) y las historias particulares (asociadas a los testimonios personales). Este proceso dio como resultado la creación de la primera *Guía de visita de Villa Grimaldi para la educación en Derechos Humanos* (ver Figura 1).

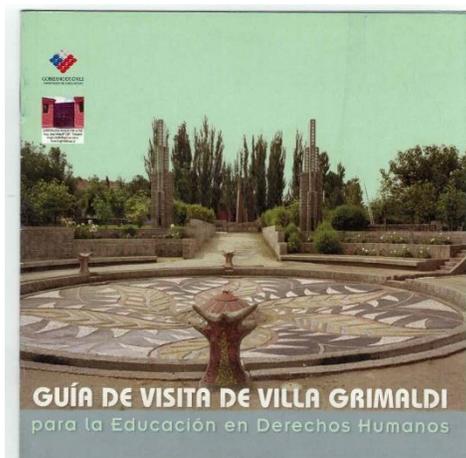


Figura 1: Guía de visita de Villa Grimaldi⁸.

⁸ Esta guía fue realizada gracias al trabajo conjunto de Alicia Alvarado, Ángeles Álvarez, Nubia Becker, Lucrecia Brito, Rodrigo del Villar, Viviana Lamas,

Más tarde, a esta narrativa se le incorporaron objetivos de aprendizaje y preguntas, con el fin de hacer participar al visitante e involucrarlo con lo ocurrido – *empatía*-, para darle una perspectiva pedagógica a la visita guiada. Este trabajo dio como resultado la *Guía metodológica para docentes. Visitando Villa Grimaldi para una educación en derechos humanos* (ver Figura 2).

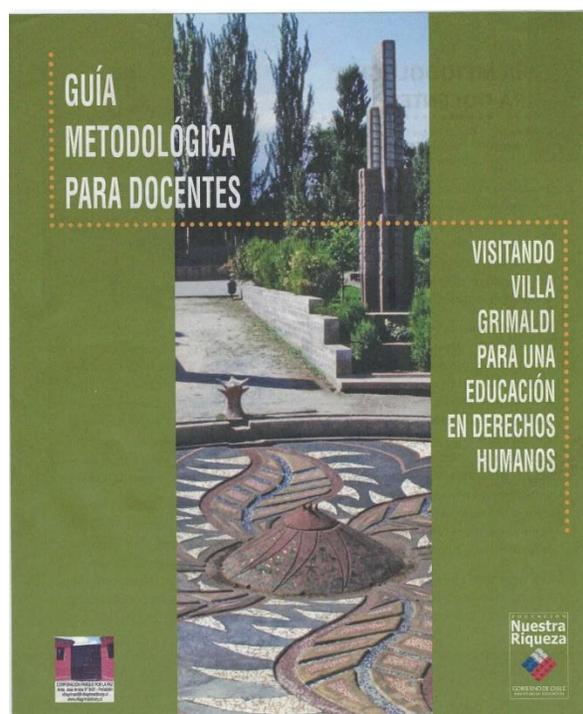


Figura 2: Guía metodológica para docentes.

Anahí Moya, Lelia Pérez, Hernán Plaza y Clara Tamblay.

En febrero de 2008 se realizó un taller de Pedagogía en Villa Grimaldi, con miembros de la Corporación y educadoras que habían participado en los proyectos ejecutados hasta el momento. Ese taller tuvo como principal objetivo reflexionar sobre el marco político de la propuesta pedagógica que tenía la Corporación, así como conocer conceptos básicos que articularan una propuesta estable sobre Educación en Derechos Humanos. Los resultados de este taller y la implementación de un nuevo proyecto sobre políticas públicas y uso de los sitios de memoria, derivaron en la propuesta de un sistema de visitas guiadas con contenido pedagógico, que incentivara la reflexión e intercambio entre profesores y estudiantes. Dentro de los objetivos específicos de ese proyecto se consideraba, por ejemplo, implementar “visitas guiadas que incluyan innovaciones que aborden las necesidades detectadas en las experiencias recogidas en los proyectos pedagógicos precedentes” (Equipo educadores, 2008: 3).

Entre junio de 2009 y mayo de 2010, se ejecutó el Proyecto de visita auto-guiada en la Corporación Parque por la Paz Villa

Grimaldi, que tuvo como uno de sus productos principales la elaboración de un guion del relato que el visitante escucharía de forma autónoma durante el recorrido. Hoy, junto con la *Guía de visita* y la *Guía metodológica*, este documento constituye uno de los únicos escritos institucionales que sistematiza parte de la información que se transmite en una visita guiada⁹. Asimismo, la construcción del audio-guía tuvo como uno de sus ejes centrales la observación de diversas visitas guiadas realizadas en el sitio. El informe final del proceso da cuenta del análisis de los relatos entregados en cada una de ellas, donde se puede apreciar la heterogeneidad de los énfasis dependiendo de la persona encargada de guiar al grupo (Hevia, 2010: 9 y 10).

METODOLOGÍA DE LOS RECORRIDOS PEDAGÓGICOS

Los recorridos pedagógicos actuales se sustentan en una propuesta participativa abierta a exponer los comentarios, preguntas y enfatizando la reflexión al final del recorrido. La visita al parque tiene un recorrido definido a través de diversos hitos

⁹ Los audio-guías se encuentran disponibles en <http://villagrimaldi.cl/visite-el-parque/audioguias/>. También aparece información básica sobre la historia de cada hito del Parque en Corporación Parque por

la Paz, 2005: 17-22. El libro *Visita a un lugar de memoria* también sintetiza el guion del recorrido. Toledo, Veneros y Magendzo, 2009: 124-136.

en el Parque por la Paz, mediado por la presentación que realiza quien conduce el recorrido. Actualmente, son realizadas por los miembros del Área Educación, por ex presas y ex presos políticos (en el caso de solicitud de testimonio) y por guías pedagógicos voluntarios que han sido formados por el Área Educación. Las solicitudes se realizan a través de la página web¹⁰ y se agendan cuando la persona encargada de recibirlas envía el correo de confirmación a los solicitantes. La duración promedio de cada visita es de 2 horas. Durante el año 2016, el Área Educación realizó un total de 265 visitas, distribuidas entre los meses de

enero y diciembre, en las que trabajaron con 8.428 personas (ver figura 3). Dichos visitantes corresponden al 56% del público total que visitó el Parque por la Paz Villa Grimaldi. Generalmente, los meses en que más visitantes acuden al parque son agosto,

septiembre, octubre y noviembre. Estas cifras indican que el Área Educación recibió un 20% más de visitantes que el año 2015; junto a esta información general, es pertinente indicar que la mayoría corresponde a estudiantes de Enseñanza Media (Registro visitantes, 2016). Hasta septiembre de 2017, el Área ha realizado 194 visitas, en las que participaron 5.758 personas (Registro de visitantes, 2017). La ruta realizada por el parque seguía tradicionalmente el siguiente camino:

Maqueta, Portón antiguo, Patio de los Abedules (celdas, salas de tortura y Ombú), Muro de los Nombres, Jardín de las Rosas, Torre,

Sala de la Memoria, Piscina, Memoriales de los Partidos Políticos y Monumento Rieles Bahía de Quintero (ver figura 4).

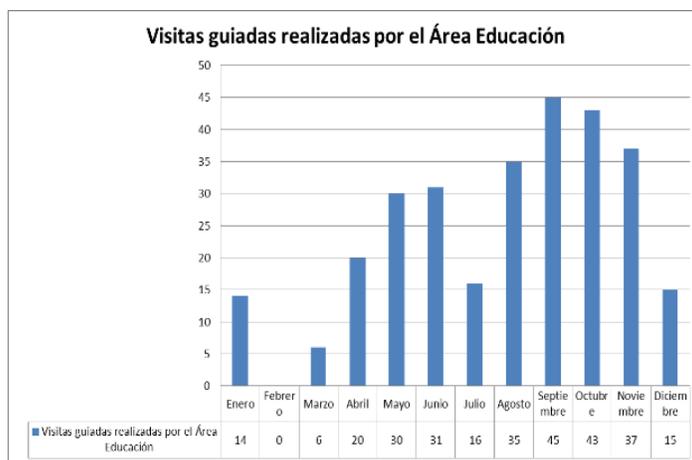


Figura 3: Visitas guiadas realizadas por el Área Educación durante el año 2016.

¹⁰ <http://villagrimaldi.cl/visite-el-parque/solicitud-visitadas-guiadas/>



Figura 4: Plano del Parque por la Paz Villa Grimaldi.

Los contenidos que se exponen se sustentan en la entrega de información contextual que relata las distintas fases de la historia de Villa Grimaldi en relación con la historia de nuestro país desde la década de 1960 en adelante, haciendo especial énfasis en el ejercicio de represión clandestina durante la última dictadura cívico-militar. Luego, se profundiza sobre la experiencia concentracionaria construida desde los testimonios de las y los ex presos políticos de Villa Grimaldi. Los contenidos asociados a la tortura y al terrorismo de Estado se profundizan a partir de las consecuencias de la represión a nivel personal y social¹¹.

A través de los años de implementación de esta propuesta, los

aprendizajes de esta experiencia dan cuenta de una rica gama de aristas sobre los procesos de transmisión y creación de memoria con los grupos con los que se trabaja, especialmente en el contexto de grupos curso de comunidades educativas. La retroalimentación brindada por las y los profesores que coordinan las visitas con el Área y que deciden traer a sus estudiantes a una visita al Parque por la Paz, enfatiza la importancia de contar con especialistas que en el sitio cuenten la historia de la dictadura cívico-militar y las violaciones a los derechos humanos cometidas en Chile. La relevancia de la visita radica en que les permite profundizar temáticas revisadas en la sala de clases, pero a la vez, se incorpora el uso pedagógico de la memoria, temática que actualmente no forma parte del Currículum definido por el Ministerio de Educación en nuestro país.

Específicamente, los aprendizajes de las y los estudiantes destacan la posibilidad que les brinda la visita pedagógica de comprender mejor contenidos revisados en clases, incorporando información nueva sobre el contexto histórico nacional en

¹¹ En general, una memoria que opta por una reproducción literal del horror corre el riesgo de generar miedo y rechazo, reproduciendo de alguna forma los efectos de la represión en la actualidad.

Esta preocupación es compartida por distintos sitios de memoria en Latinoamérica. <http://exccdolimpo.org.ar/index.php/educacion>

relación con el pasado de este sitio de memoria en particular. Además, la mayoría del público que nos visita corresponde a un tramo generacional que nació después de 1990, e incluso, después del año 2000. Muchos estudiantes enfatizan que es la primera vez que pueden realizar abiertamente preguntas sobre estas temáticas ya que, fuera del aula de clases y de estas ocasiones, no suelen conversar sobre la dictadura en su espacio familiar o se les invalida como interlocutores ya que *no habían nacido* (Área Educación, 2016). Esta especie de *tabú*, si bien se puede constatar que es bastante menos extendido que en décadas anteriores, muchas veces sigue operando a nivel familiar o comunitario, contrastando con el alto interés que las y los estudiantes sienten hacia este período de la historia reciente¹². Se ha podido cotejar, además, que el impacto por la información entregada durante el recorrido se asocia principalmente al carácter testimonial de la narrativa.

A pesar del interés que genera en docentes y estudiantes el acercamiento a la historia reciente de Chile y a la memoria

¹² Un estudio realizado el año 2013 a 180 estudiantes de segundo año medio de la Región Metropolitana, demostró que los educandos efectivamente muestran mayor interés por las temáticas históricas referidas a

sobre las violaciones a los derechos humanos, se han detectado algunas problemáticas asociadas a las visitas guiadas. Especialmente, existen algunas características que dificultan un trabajo propiamente pedagógico con las y los estudiantes, más allá de la realización de la ruta por el Parque por la Paz. En ese sentido, por ejemplo, la extendida duración de un recorrido completo (aproximadamente 2 horas) abruma a los estudiantes. La gran cantidad de información transmitida durante el recorrido ha dificultado la instancia de cierre al final de la visita, que es el espacio que resguarda las reflexiones finales donde los estudiantes expresan su opinión sobre lo ocurrido y se potencia la vinculación pasado-presente. Las y los estudiantes finalizan este recorrido cansados y su atención disminuye considerablemente luego de visitar la Torre y la Sala de la Memoria (Área Educación, 2016).

NUEVAS PROPUESTAS: RECORRIDOS PEDAGÓGICOS Y TALLERES DE CIERRE.

Durante el año 2017, el Área Educación realizó algunas modificaciones a

Historia reciente de Chile, prefiriéndolas por sobre otras opciones y enfocándose particularmente en las que trabajan temáticas sobre la dictadura. (Gatica y González, 2014: 6)

las visitas guiadas que se realizan periódicamente a través del Parque por la Paz, cambios tendientes a *pedagogizar* el trabajo con las y los estudiantes y así resguardar espacios de diálogo sobre las principales temáticas abordadas a lo largo de la experiencia¹³. A continuación, se mencionan algunas de las nuevas propuestas.

El primer cambio fue la modificación del nombre de las visitas guiadas a *recorridos pedagógicos*, pues la noción de visita guiada refiere a una experiencia diferente a la educativa. En tanto labor educativa, el foco debe estar puesto en que el recorrido sea una experiencia pedagógica, es decir, que supere ampliamente la realización de una *visita* donde se entrega una narrativa y luego las y los visitantes se retiran del sitio¹⁴.

Una dimensión que parece medular mencionar, es la comprensión que se ha masificado sobre el rol de educadores o educadoras de un sitio de memoria, el cual extrañamente se ha restringido a ser sólo un guía. Desde la perspectiva del Área Educación actual, esto implica un

reduccionismo de la labor educativa, a la vez que corre el riesgo de convertir esta transmisión en una tarea monótona y automática que poco acerca la posibilidad participativa y reflexiva de las personas con las que se trabaja, alejándose de los objetivos propuestos y el sentido educativo de un sitio de memoria. Como plantean claramente Diana Veneros y María Isabel Toledo, los ex centros secretos de tortura no “hablan por sí solos”, necesitan de reflexión e interpretación, lo cual requiere de docentes capacitados (Veneros y Toledo, 2009). Esta necesidad es especialmente patente en lugares que fueron materialmente destruidos, como es el caso de Villa Grimaldi.

Por otro lado, se intencionó el carácter dialógico de la narrativa, con el fin de estimular la participación activa de las y los estudiantes que visitan el sitio, a través de un trabajo dialógico y problematizador. Siguiendo las propuestas de Paulo Freire, principal exponente de la Pedagogía Crítica, resulta crucial para el Área Educación que el trabajo con las y los educandos (cualquiera sea la edad, condición física, social o cultural de éstos) permita el diálogo directo, cercano

¹³ Para más información, revisar el artículo a cargo del Equipo Educación de Villa Grimaldi presente en este mismo número.

¹⁴ Esta preocupación ha demostrado ser común a otros sitios de memoria en Latinoamérica (Capra, Fressia, y Minatti 2013: 3).

y activo, que incentive el análisis crítico de la realidad y no meramente la adquisición de conceptos teóricos estáticos (Freire, 2009). En este sentido, la pedagogía crítica permite realizar un “proceso colectivo de procesar en conjunto los espacios para cuestionarlos, entenderlos y sentirlos como lugares de negociación” (Hite, 2016: 21), entendiendo a los sitios de memoria como un *actor social* para construir memorias, no un receptáculo de recuerdos o verdades fijas (Piper, 2014). Asimismo, el carácter crítico también forma parte de los principios de la didáctica de la memoria, referidos principalmente a la reflexión y problematización de la memoria (Toledo *et al*, 2009).

Para potenciar lo anterior, se explicitaron e incorporaron al guion que utiliza el Área Educación, una serie de *preguntas para estimular el diálogo*, asociadas a objetivos y contenidos definidos específicamente para cada hito del recorrido. Dichas preguntas, además, están diseñadas con distintos niveles de profundidad, dependiendo de los conocimientos previos detectados por el educador o educadora a cargo. Así, por ejemplo, hay algunas que preguntan sobre

conocimientos muy básicos (*¿conocen a Salvador Allende?*) y otras que presentan problemáticas históricas o conflictos sociales para estimular la conversación crítica con las y los estudiantes (*¿Por qué creen que es necesario destacar dimensiones de la vida familiar, social y cotidiana de las víctimas del terrorismo de Estado?*, por ejemplo).

Otro de los cambios implementados consistió en la extensión del espacio de cierre hacia la modalidad taller, donde metodológicamente se potenciara la vinculación pasado-presente con las y los estudiantes¹⁵. Esta propuesta se sustentó en que uno de los potenciales educativos más importantes de los sitios de memoria es que pueden servir como “puente” que interpela la propia experiencia de los visitantes (Avenidaño, 2012; Hite, 2016). Así, las discusiones a propósito de la historia de la dictadura y las violaciones a los derechos humanos cometidas en el Cuartel Terranova permiten reflexionar sobre temas tales como la participación ciudadana activa y responsable o la capacidad de los estudiantes de exigir a la sociedad, los gobiernos y el Estado que se respeten los derechos humanos. Este taller, entonces, se basa en

¹⁵ Esta experiencia ha sido trabajada en los pilotajes de las Rutas Temáticas realizados por nuestro equipo, probando que se trata de una dinámica notoriamente

más significativa que el espacio de cierre al finalizar los recorridos pedagógicos actuales.

uno de los objetivos fundamentales de la Educación en Derechos Humanos, orientado a promover prácticas que permitan a las personas de diferentes grupos sociales el reconocimiento y acceso a sus derechos (Candau y Sacavino, 2013).

Dicha propuesta también toma como eje articulador el reconocimiento de las y los educandos como sujetos de derechos y actores constructores de memorias, entendiendo que sus propias experiencias les permiten significar y re-significar los sitios de memoria a partir de la historia, los testimonios y la memoria de la violencia que les es presentada: los estudiantes son interpelados a realizar sus propias interpretaciones de la información narrada (Areyuna y González, 2014). Esto no implica una relativización de los principios que estructuran las demandas por Verdad y Justicia, sino que es una estrategia que permite la incorporación de nuevos actores, estimulando el diálogo fluido con otras generaciones en virtud de los nuevos contextos (exigencias) sociales y políticos en los que está inmerso el sitio de memoria (Dalla Porta y Gatica, 2016). De esta forma, es posible trabajar sobre la actualidad de los derechos humanos, evitando que se conviertan en un concepto puramente teórico, estático y lejano (Durán, 2015).

La revisión del trabajo realizado también derivó en la redefinición de los objetivos generales y específicos de los recorridos pedagógicos, de sus etapas y los ejes temáticos desarrollados en mayor o menor profundidad en cada hito del parque:

Objetivo general: Incentivar la vinculación del pasado reciente de Chile y la historia de Villa Grimaldi con las experiencias/apreciaciones de las y los estudiantes sobre el presente, a través de un recorrido participativo y dialogado por el sitio de memoria.

Objetivos específicos:

- Graficar/presentar, a través de la historia de Villa Grimaldi, las principales expresiones del terrorismo de Estado implementado en Chile.
- Reconocer y visibilizar las formas represión estatal y atropellos a los Derechos Humanos en la actualidad.
- Valorar el ejercicio de construcción de memorias, con énfasis en el testimonio y la propuesta del Parque por la Paz Villa Grimaldi.
- Promover la participación activa de las y los estudiantes a través de compartir experiencias que les involucren y/o que observan,

reconociéndose como sujetos de memoria.

Etapas de un recorrido pedagógico:

1. Preparación: se refiere a la formación que reciben y a la experiencia que tienen los profesionales, ex presos políticos y guías pedagógicos voluntarios para realizar un recorrido pedagógico por el Parque por la Paz. También, corresponde a la preparación que realizan docentes al momento de planificar la visita y estructurar las clases previas a la salida pedagógica.
2. Registro inicial: consiste en la llegada al Parque por la Paz del grupo educativo y su registro en recepción para incorporación de datos estadísticos.
3. El reconocimiento y activación de conocimientos previos, que se realiza a través de preguntas durante todo el recorrido, pero se enfatiza en el espacio de la bienvenida y la maqueta con el contenido introductorio. Para ello también se realiza una conversación previa con las y los docentes a cargo del grupo educativo, a quienes se les consulta sobre los contenidos que se están trabajando en aula y los énfasis principales a ser considerados durante el desarrollo del recorrido. En este momento se decide, junto al docente, cuál será la temática a trabajar en el taller de cierre.
4. Realización del recorrido por el parque: recorrido que considera los siguientes hitos: Bienvenida, Maqueta, Celdas, Muro de los Nombres, Torre, Sala de la Memoria; donde se potencia la perspectiva dialógica. Se recoge la información entregada por las respuestas de los estudiantes para así profundizar en las temáticas de interés grupal.
5. Taller de cierre: Instancia final de reflexión donde se realiza una actividad, en el Teatro por la Vida del Parque por la Paz. Se recogen los principales contenidos trabajados a lo largo del recorrido, y se fomenta la vinculación del pasado-presente. Al finalizar se presentan las reflexiones y conclusiones principales.
6. Despedida y registro: Consiste en la despedida del grupo del Parque por la Paz y el registro en Bitácora realizado por la educadora o educador que estuvo a cargo del recorrido.

Ejes Temáticos: El recorrido por el parque tiene definidos una serie de ejes temáticos generales que se trabajan a lo largo de la ruta, algunos son profundizados en hitos específicos y otros son enunciados como parte del contexto general que explica la existencia de Villa Grimaldi como sitio de memoria. Los ejes temáticos son 4:

- Antecedentes: Gobierno de Salvador Allende y Unidad Popular; Movilización social y política; Guerra Fría; Paraíso Villa Grimaldi.
- Dictadura: Organismos represivos del Estado, Dictadura cívico-militar; Terrorismo de Estado; Cuartel Terranova.
- Derechos Humanos: Definición DD.HH y Declaración Universal; Crímenes de Lesa Humanidad perpetrados en el Cuartel Terranova; Justicia Transicional y sus problemáticas.
- Memoria: Testimonio, Disputas de la memoria, Sujetos constructores de memoria; Sitio de Memoria Parque por la Paz.

LOS DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

Como se mencionó anteriormente, durante el segundo semestre de 2017, el Área Educación ha implementado de manera paulatina las modificaciones propuestas para los recorridos pedagógicos. Las experiencias realizadas han arrojado resultados preliminares positivos en cuanto a la experiencia de los docentes y la participación de los educandos, especialmente en el momento del taller de cierre. Al constituir la modificación más importante en los recorridos, el taller es el momento que ha requerido más análisis y revisiones detalladas durante el pilotaje¹⁶.

Todos los talleres tienen la misma estructura: después de finalizada la ruta por el parque, se conduce a los estudiantes a un espacio resguardado, donde se realiza una evaluación general de la experiencia. Luego, se profundiza en una de temáticas que le fueron presentadas previamente al docente, momento en donde el curso se divide en grupos y se les encarga la realización de una actividad o tarea de corta duración. Finalmente, en el plenario se recogen las

¹⁶ Las consideraciones han involucrado discusiones sobre necesidades materiales concretas (materiales de apoyo, distribución y disposición de las sillas, cómo guiar a los grupos hacia la zona del taller), así como

también cambios en los contenidos y formas de presentar los temas.

apreciaciones generales y se concluye, despidiendo al grupo e invitándoles a visitar a aquellos espacios que más les llamaron la atención.

Se han diseñado e implementado cuatro temáticas para profundizar en el taller de cierre, que es la instancia final del recorrido pedagógico, definidas a partir de las evaluaciones que docentes y estudiantes visitantes de años anteriores habían expresado:

Desaparición forzada y montajes comunicacionales: en este taller se profundiza sobre el crimen de desaparición forzada a partir del caso de Marta Ugarte. En un primer momento, se utiliza su historia para trabajar la Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la Desaparición Forzada; en una segunda instancia se ahonda sobre los montajes comunicacionales. A cada grupo se le asigna una pregunta y se les entrega material de apoyo con un fragmento de la declaración y las portadas de los diarios de septiembre de 1976 con la noticia sobre el caso de Marta Ugarte. Finalmente, en el plenario, se enfatiza la persistencia de la problemática el día de hoy, presentando los

casos actuales de desaparición forzada y montajes comunicacionales.

Formas actuales de represión estatal: en este taller se presenta un recurso audiovisual que contiene los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, para luego solicitarle a los educandos que escojan uno de ellos y discutan en grupo cómo han visto ese derecho vulnerado en la actualidad¹⁷. En el plenario se profundiza sobre la amplitud de los derechos que son protegidos por la Declaración, en qué contextos esos derechos continúan siendo atropellados y las formas de denuncia existentes.

Ejercicio de memoria: Este taller busca escuchar la opinión de las y los estudiantes sobre la propuesta de memoria del Parque por la Paz Villa Grimaldi, realizando preguntas sobre el carácter simbólico de sus principales elementos y enfatizando las decisiones que fueron tomadas al momento de la recuperación. Para estimular la discusión, se les presentan como material de apoyo una serie de fotografías del sitio demolido, tal como se encontraba cuando se comenzó la construcción del Parque.

¹⁷ El video se puede revisar en el siguiente link:
<https://www.youtube.com/watch?v=rj3I-cQt3KQ>

Sujetos constructores de memorias: Este taller tiene como principal objetivo que las y los estudiantes identifiquen las formas en que se decide hacer memoria propia, enfatizando la importancia de dicho ejercicio en relación con la identidad personal, local y comunitaria. A través de un trabajo conjunto con el docente y el educador del Área, se le solicita a los educandos que reconozcan alguna problemática o momento personal, familiar, colectivo o comunitario que quieran destacar, y diseñen una forma particular de recordarlo. Como material de apoyo se les presentan fotografías de distintos ejemplos de soportes de memoria, que puedan servir de inspiración.

El pilotaje del taller ha demostrado que se trata de un momento en que las y los estudiantes encuentran un espacio para entregar sus apreciaciones sobre el recorrido y sobre las temáticas que les fueron presentadas. Incluso aquellos grupos que han mostrado una actitud más desafiante e indiferente a lo largo del parque, utilizan el espacio del taller para realizar preguntas que surgen al finalizar el recorrido y entregar su opinión crítica con respecto a la propuesta simbólica o las condiciones de justicia transicional existentes en la actualidad.

Asimismo, la estructura del taller propicia la vinculación pasado-presente, que, creemos, permite un cierre más significativo de toda la experiencia. Todos los estudiantes secundarios que realizan recorridos nacieron en la década del 2000, y muchos no tienen vinculación familiar con lo sucedido, por lo que muchas veces consideran las temáticas de derechos humanos como algo “del pasado” (Área, 2017). A través del reconocimiento de problemáticas sobre violencia y conflictos de hoy, tanto en el ámbito nacional como internacional, se ha logrado comenzar a potenciar la reflexión sobre las dinámicas actuales que les involucran directamente como sujetos críticos de la realidad que los rodea, en un nivel informativo y en uno reflexivo. Por ejemplo, las y los estudiantes comentan que no conocían todos los derechos humanos que están protegidos por la Declaración Universal, muchas veces sólo reconocen aquellos que fueron violados en lugares como Villa Grimaldi, ex Cuartel Terranova. Citando otro ejemplo, las y los estudiantes han llegado a proponer nuevos soportes de memoria para ser incorporados en el sitio, en virtud de las necesidades que ellos mismos han detectado a partir de su experiencia en el recorrido, apelando a la vinculación del Parque por la Paz con

nuevas generaciones (Área Educación, 2017).

Si bien los resultados son todavía muy preliminares, la experiencia con educandos y la retroalimentación que se ha recibido por parte de profesores indica que esta modalidad de recorridos constituye una experiencia *pedagógica* con los estudiantes. La posibilidad de contar con distintos talleres permite profundizar un aspecto importante de las temáticas generales trabajadas a lo largo del parque, y se proyecta que con el paso del tiempo se puedan incorporar nuevas temáticas y más talleres. Al mismo tiempo, el diseño simple permite que la experiencia sea replicable y factible de ser implementada, aun con el alto volumen de visitantes de establecimientos educacionales que anualmente recorren Villa Grimaldi. De esta manera es posible recoger la herencia

que la larga trayectoria de visitas guiadas posee, dotándola de otros nuevos recursos que complementen el aprendizaje significativo.

Los desafíos a seguir en cuanto a este aspecto en particular, además de continuar perfeccionando la metodología con la experiencia cotidiana, consisten en ampliar dicha forma de trabajo a otras comunidades educativas formales o no formales, tales como a cursos de niñas y niños o grupos universitarios, grupos de educación no formal y/o educación popular, comunidades, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes Secundarias:

Alegría, Luis (2010). “Trayectoria educativa en un sitio de memoria: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi” En Pedagogía de la memoria. Desafío para la Educación en Derechos Humanos. Santiago: Ediciones Heinrich Böll Cono Sur.

Alegría, Luis (2011). “Educación para la memoria y los derechos humanos: el uso del testimonio para una apropiación crítica del pasado/presente”. Ponencia presentada en el IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Aprendizaje en espacios alternativos de educación patrimonial, Santiago, Chile.

- Areyuna, Beatriz y González, Fabián (comps) (2014).** Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria. Santiago: Demand.
- Avendaño, Lucía, Boccetti, Fátima y Molina, Romina (2016).** Breve aproximación sobre la pedagogía de la memoria desde las prácticas de formación en los Espacios para la Memoria en Córdoba. Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional de Políticas de Memoria, Buenos Aires, Argentina.
- Candau, Vera; y Sacavino, Susana (2013).** “Educação em direitos humanos e formação de educadores”. En Educação, V. 26, N°1.
- Capra, Matías; Fressia, Emiliano y Minatti, Agustín (2013).** Los Espacios para la Memoria como espacios educativos: Construyendo una Pedagogía de la Memoria. Ponencia presentada en las IV Jornadas “Espacios, lugares y marcas territoriales de la violencia política y la represión estatal”. Buenos Aires: IDES, Argentina.
- Cartes, Camila (2013).** Villa Grimaldi: Reflexiones desde la Pedagogía. El caso de los Colegios Polivalente York y Maipo. Tesis para optar al grado de Licenciada de Historia. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Dalla Porta, Constanza y Gatica, Enrique (2016).** “Las tensiones de la memoria: desafíos y resistencias a veinte años de la recuperación de Villa Grimaldi”. Ponencia presentada en el IX Seminario Internacional de Políticas de Memoria, Buenos Aires, Argentina.
- Durán, Álvaro (2015).** “Para que nunca más en Chile: experiencia de una visita pedagógica a Villa Grimaldi” en Docencia, publicación del Colegio de Profesores de Chile, N° 55.
- Freire, Paulo (2009).** La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gatica, Enrique y González, Fabián (2014).** Allende, el golpe de Estado y Pinochet: perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al aprendizaje histórico del Gobierno de la Unidad Popular y la Dictadura Militar. APEHUN, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Hevia, Evelyn (coord) (2010).** Informe. Proceso de construcción de una audioguía para el Parque por la Paz Villa Grimaldi. Santiago.
- Hite, Katherine (2016).** Pedagogía crítica, perturbación empática, y la política de los encuentros en los espacios de memoria en Chile. Santiago: colección signos del Museo de la Memoria.

Jelin, Elizabeth y Langland, Victoria (2003), “Introducción: Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente” En Jelin, Elizabeth y Langland, Victoria (comps.) Monumentos, memoriales y marcas territoriales, Madrid: Siglo Veintiuno.

Jelin, Elizabeth (2012). Los trabajos de la memoria, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

López, Loreto (2010). Lugares de memoria. Narrativas de la represión. Memoria para optar al título de Antropólogo social, Universidad de Chile, Santiago.

Meade, Teresa (2001). “Holding the Junta Accountable: Chile’s ‘sitios de memoria’ and the History of Torture, Disappearance, and Death” En: Radical History Review, Issue 79.

Nora, Pierre (1992). Les lieux du Mémoire, Paris: Gallimard.

Piper, Isabel (2014). “Espacios y narrativas: construcciones del pasado reciente en el Chile de la posdictadura. En Clepsidra, Buenos Aires, N°2.

Romero, Margarita (2012). “Apertura” en Pedagogía de la memoria. Historia, memoria y derechos humanos en el Cono Sur. Santiago: Mutante Editores.

Rosemberg, Julia (2010). Educación, Memoria y Derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Stern, Steve y Winn, Peter (2014). “El tortuoso camino chileno a la memorialización” en Winn, Peter, Stern, Steve, Lorenz Federico y Marchesi, Aldo, No hay mañana sin ayer. Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur, Santiago: LOM ediciones.

Toledo, M. Isabel; Veneros, Diana y Magendzo, Abraham (2009). Visita a un lugar de memoria. Guía para el trabajo en derechos humanos. Santiago: LOM.

Veneros, Diana y Toledo, María Isabel (2009). “Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi” En Estudios Pedagógicos, Santiago, XXXV, N°1.

Fuentes Primarias

Área Educación (2016). *Bitácora de visitas 2016*. Documento interno de trabajo del Equipo Educación donde se registran observaciones luego de cada recorrido.

Área Educación (2017). *Bitácora de visitas 2017*. Documento interno de trabajo del Equipo Educación donde se registran observaciones luego de cada recorrido.

Asamblea de Socios (2004). Informe Anual Asamblea de Socios. Período marzo 2003 y marzo 2004.

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (2007). Memoria Balance Período Abril 2006-mayo 2007.

Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (2008). Memoria Balance Período abril 2007-Mayo 2008.

Equipo Educadores (2008). Proyecto Contribución a la creación de Políticas Públicas sobre el uso de los Sitios de Memoria en la Educación en Derechos Humanos.

Equipo Educación (2015). Planificación 2015. Documento de trabajo interno que establece los principales objetivos de la unidad y su vinculación con los Objetivos Estratégicos Institucionales.

Memoria Balance. Período abril 2004-abril 2005.

Resumen registro de visitantes (2016).

Resumen registro de visitantes (2017).

Testimonio ex preso político. Colección Archivo Oral de Villa Grimaldi. DVD N°34, disco N°1 [videograbación]. Santiago (2008).

ARTÍCULOS

Educación en Derechos Humanos en países post-conflicto: el caso chileno*

Bárbara Santibáñez Bravo¹

El siguiente escrito presenta las principales conclusiones del trabajo de investigación que llevé a cabo entre diciembre de 2016 y abril de 2017, enfocado en el análisis del fenómeno de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en Chile desde la transición a la democracia en 1990 hasta hoy. El objetivo de este trabajo fue producir un estudio de caso para explorar y entender desde múltiples perspectivas los factores que posibilitaron el desarrollo de la EDH en Chile. En tanto que país de post-dictadura, el caso chileno se destaca ya que la EDH comenzó como un movimiento de resistencia a la dictadura cívico-militar en la década de los ochenta y que después de la transición, se transformó en una disciplina de estudio y praxis cada vez más sólida. El estudio incluye un análisis de las labores pedagógicas realizadas por instituciones de derechos humanos y sitios de memoria, tales como la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, a través de las respectivas Áreas de Educación o de proyectos educativos puntuales que se han convertido en referencias indispensables para quienes trabajan en el campo de la EDH. El artículo presentado a continuación sigue la línea temática de “Promoción de una cultura de los Derechos Humanos”, relativa a la enseñanza de los derechos humanos y la educación ciudadana en Chile.

Palabras clave: educación, derechos humanos, Chile, pedagogía crítica.

* Este artículo contiene extractos del informe final del trabajo de investigación “*Human Rights Education in Post-Dictatorship Contexts: A case study of Chile*”, presentado a la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill, en abril de 2017. La traducción al español es de la autora del informe.

¹ Master en Estudios Globales, Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill. Doctora (c) en Derechos Humanos, Universidad de Padova. Especialista en política educativa internacional y educación en derechos humanos. bsantibanez@unc.edu

¿POR QUÉ Y CÓMO HABLAR DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN CHILE HOY?

¿Qué enseñamos cuando educamos sobre derechos humanos? Esta fue la pregunta inicial que me llevó a investigar el fenómeno de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en Chile, tomando como punto de partida el período de post-dictadura, hasta nuestros días. Mi experiencia previa con la EDH, desde la política pública y desde mi trabajo en el sector no-formal con jóvenes fue la motivación inicial para entender y, al mismo tiempo, sistematizar lo que se ha hecho hasta ahora en el campo de la EDH en Chile, tomando en cuenta la particularidad del contexto chileno como país de post-dictadura.

Sin embargo, cuando pensamos en lo que se transmite como conocimiento al educar en derechos humanos, una primera referencia son los documentos oficiales de las Naciones Unidas, los tratados y pactos internacionales, y en general, la teoría en torno a los derechos inalienables de los individuos consagrados por documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada en 1948. Sin desmerecer la importancia de dichos

documentos, educar sobre derechos humanos implica mucho más que transmitir conocimientos teóricos en contextos escolares o formales. Para Meintjes (1997) es también fomentar una práctica cotidiana, que tiene el potencial de transformar la vida de las personas mediante la promoción de la empatía, el diálogo, la solidaridad, la dignidad y el respeto mutuo (Bajaj, Cislighi, & Mackie, 2016; Flowers, 2015; Tibbitts, 2005).

Esta noción de EDH como práctica transformadora dentro y fuera de los contextos escolares formales fue el punto de partida para mi investigación, que busca entender cómo se desarrolla la EDH en contextos específicos donde ha habido una transformación reciente del Estado, como por ejemplo, los contextos de post-dictadura o de justicia transicional. En ese sentido, el contexto es fundamental para entender cómo se ha ido moldeando el campo de la EDH en Chile, y qué características se pueden identificar en comparación con otros contextos similares de transición. Tibbitts y Keet (2017) sugieren que, en lugares donde el gobierno ha sido responsable de graves abusos contra los derechos humanos, "a menudo hay discusiones entre los políticos y defensores de derechos humanos sobre si y cómo llevar

a cabo alguna forma de EDH, y no solamente en la educación formal" (Tibbitts y Keet, 2017: 91).

En cuanto a la EDH y su lugar en el currículo oficial, a partir de la transición a la democracia en 1990 el concepto de derechos humanos se introdujo junto con otros contenidos con el fin de desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para cohabitar en el nuevo régimen democrático (Bellei & Morawietz, 2016; Osorio, 2013). No obstante, algunos autores han indicado que la EDH en Chile se ha desarrollado más bien como una práctica "desde la base", en paralelo con las políticas gubernamentales enfocadas en el mejoramiento de las competencias ciudadanas (Flowers, 2015; Magendzo, 2005; Magendzo & Pavez, 2015; Osorio, 2013).

Y es que, en un principio, la EDH surgió en Chile como un movimiento de resistencia (Flowers, 2015; Magendzo & Pavez, 2015; Magendzo, 2005), frente a los graves abusos perpetrados por el régimen militar. Después de la transición a la democracia y a lo largo de los años noventa y en lo transcurrido del siglo XXI, la EDH parecía progresar a su propio ritmo dentro de la academia y las ONG. Sin embargo, tres

décadas después de la transición, la EDH ha ido ampliando su esfera de influencia con una serie de iniciativas para fomentar la promoción y la enseñanza de los derechos humanos.

Así, dos preguntas principales guiaron el estudio con el objetivo de entender qué factores han ayudado a la EDH a recuperar la atención y el interés, no sólo dentro del sector académico y de las ONG, sino también a nivel político: primero, ¿qué factores contextuales permitieron que el campo de la EDH siguiera progresando después de la transición a la democracia? Y, en segundo lugar, ¿hasta qué punto el estudio del caso chileno nos ayuda a entender la evolución de la EDH en otros contextos transicionales?

El trabajo de investigación realizado contribuye al estudio de la EDH desde diversos aspectos: en primer lugar, la importancia de este proyecto radica en su origen y enfoque en el Sur Global (*Global South*), ofreciendo una perspectiva distinta a la predominante en el área de la EDH. En segundo lugar, este trabajo proporciona un modelo de análisis para investigar otros países que han transitado de un régimen autoritario a una democracia, como algunos casos en América Latina y Europa Central y

Oriental. Finalmente, dado que este estudio de caso entiende la EDH como una práctica transformadora que fomenta la reflexión crítica (Tibbitts, 2017), espera servir como recurso para los profesionales de la EDH en Chile desde una perspectiva activista.

Las secciones siguientes presentan de manera sucinta las consideraciones teóricas que guiaron el trabajo de investigación (sección II), el diseño de la investigación (sección III), y la discusión de las principales observaciones (sección IV). La última sección (V) concluye este escrito ofreciendo algunas líneas de reflexión para futuras investigaciones en esta área.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS CON RESPECTO AL CASO CHILENO

Chile es un estudio de caso crítico, en tanto que país de post-dictadura latinoamericano, donde el concepto de derechos humanos a menudo está vinculado a los abusos cometidos durante el régimen autoritario como “violación de”, excluyendo otros temas como los derechos de las minorías y los derechos sociales, culturales y económicos (Cardozo de Da Silva, Hillman, & Peeler, 2002; INDH, 2012). La enseñanza de los derechos humanos en la educación formal "significa enseñar el golpe de 1973, el

régimen militar de Augusto Pinochet y la transición a la democracia" (Toledo, Magendzo, & Gazmuri, 2011:19), y por lo mismo, la investigación analiza de qué maneras el contexto ha influenciado el desarrollo del campo de la EDH. Por un lado, el estudio plantea las consideraciones teóricas que deben tenerse en cuenta en un contexto post-dictadura, y por otro, identifica elementos clave para construir un modelo de análisis que permita estudiar casos similares en Latinoamérica u otras regiones.

La construcción de este estudio de caso se basó en el uso del formato de estudio de caso vertical (ECV), que permite resaltar la importancia de factores políticos, sociales, económicos y culturales a través de múltiples capas de análisis, siguiendo la propuesta de Vavrus y Bartlett (2006). El nivel “micro” corresponde a la práctica de la EDH a nivel más bien comunitario o de base, incluyendo las experiencias de los profesores, educadores, trabajadores de ONG y profesionales de la EDH en general. En el nivel “meso” se encuentra la elaboración de políticas relacionadas con la introducción de la noción de derechos humanos en el currículo oficial, y las interacciones entre instituciones gubernamentales, las universidades y otras

voces oficiales. Por último, en el nivel “macro” se sitúa la influencia de las organizaciones internacionales desde una perspectiva local (es decir, de organizaciones internacionales de derechos humanos en Chile) e internacional (es decir, los avances a nivel global en el campo de la EDH, en particular impulsados por las Naciones Unidas). Además, el formato ECV toma en cuenta las interacciones entre los tres niveles de análisis.

EDH Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Como campo de estudio y práctica, la EDH está profundamente influenciada por la pedagogía crítica, ya que contempla el aprendizaje como un proceso de empoderamiento que desarrolla las habilidades y el conocimiento necesarios para fomentar cambios sociales profundos (Bajaj et al., 2016; Struthers, 2016; Tibbitts, 2005). Esta investigación parte de una teorización basada en el vínculo entre una EDH transformadora – como proponen Bajaj (2011) y Tibbitts (2002, 2017) – y los principales postulados de la pedagogía crítica, como un enfoque educativo que enfatiza la importancia de cuestionar críticamente las relaciones de poder y conocimiento, para combatir las desigualdades estructurales. Además, se

incluyó la conexión entre la EDH y la memoria histórica – el pasado conflictivo – que está específicamente relacionada con Chile y otros entornos post-dictatoriales y de justicia transicional.

Hacer investigaciones sobre temas sociales y políticos requiere un compromiso con un análisis crítico, para así generar conocimiento práctico que impulse la acción y, en última instancia, el cambio. Como proponen Lincoln, Lynham, & Guba (2011), "molestarse ya no es suficiente" (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011: 93); por eso, cuando elegí estudiar el campo de la EDH en Chile, mi intención era no solamente analizar narrativamente el fenómeno, sino que también dar un espacio y voz a los profesionales de esta área. Este objetivo se alinea con Kincheloe et al. (2011), cuya perspectiva sobre la investigación social crítica destaca la importancia de "la relación entre los individuos y su contexto" (Kincheloe et al., 2011: 170).

Desde la teoría crítica, y más específicamente, desde la pedagogía crítica, el primer paso es cuestionar la suposición de que las sociedades desarrolladas son "sin problemas, democráticas y libres" (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011: 163). Por ende, mis reflexiones fueron

guiadas en primer lugar por la noción de que las dinámicas de poder y conocimiento son influenciadas por el contexto social, cultural, e histórico (Kincheloe et al., 2011). Así, el contexto fue una variable fundamental para entender cómo el fenómeno de la EDH, en tanto que práctica orientada al cambio social, se desarrolló en un país que recientemente había experimentado graves violaciones a los derechos humanos.

Una segunda hipótesis que se consideró en este estudio es que "el lenguaje es central en la formación de la subjetividad (consciencia consciente e inconsciente)" (Kincheloe et al., 2011: 164), lo cual es clave para entender cómo el campo de la EDH podría desarrollarse en un país en el que el concepto mismo de derechos humanos sigue siendo controvertido. Podríamos asumir, entonces, que el discurso (en la definición *Foucauldiana* del término) pasó de los derechos humanos como "violación de" a "exigencia de". En ese sentido, fue crucial para esta investigación dar cuenta del conocimiento oficial versus lo que en general permanece silenciado con respecto al concepto de derechos humanos (Bartlett y Vavrus, 2014; McLaren, 2003).

Finalmente, una tercera hipótesis es que los sistemas de opresión de género, clase, u otros podrían ser replicados a través

de mi propio trabajo (Kincheloe et al., 2011). Situar la EDH como una práctica que emerge "desde abajo" en Chile me permitió abordar este tema resaltando el rol de aquellos que están luchando contra dichos sistemas de opresión, es decir, los educadores de derechos humanos y profesionales que trabajan en la educación formal o en espacios educativos no formales. Esta advertencia epistemológica también influyó en el proceso de diseño de la investigación, a fin de evitar la reproducción de los sesgos convencionales de la práctica de las ciencias sociales.

Alinearse con una perspectiva pedagógica crítica significa entonces reconocer la importancia de las relaciones de poder y conocimiento, puesto que son claves para entender las formas en que éste se construye, por quién y bajo qué subjetividades dominantes (McLaren, 2003). Con respecto a los sistemas educativos, McLaren (2003) distingue tres formas de conocimiento, siguiendo las teorizaciones de Jürgen Habermas:

- Técnico: el conocimiento "es aquello que se puede medir y cuantificar".
- Práctico: conocimiento "es iluminar a los individuos para que puedan moldear sus acciones cotidianas en

el mundo, adquiridas a través de la descripción y análisis de situaciones sociales".

- Emancipador: directamente vinculado a la educación crítica, busca "reconciliar y trascender la oposición entre conocimiento técnico y práctico". Este tipo de conocimiento "crea los cimientos para la justicia social, la igualdad y el empoderamiento" (McLaren, 2003:64).

Es a partir de esta definición emancipadora de la educación como crítica, combatiendo la opresión, y buscando justicia e igualdad, que establecí las bases teóricas de mi trabajo de investigación.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

Para el trabajo de investigación escogí el estudio de caso como estrategia general. El diseño enfatizó el uso de métodos cualitativos para obtener datos exhaustivos que permitieran un análisis en profundidad del fenómeno de la EDH en Chile. Más específicamente, y guiada por la propuesta de Vavrus y Bartlett (2006), utilicé el formato de estudio de caso vertical para

destacar la importancia de los factores políticos, sociales, económicos y culturales, y su impacto en distintos niveles. Según Vavrus y Bartlett (2006), el uso de los estudios de caso vertical "ayudan a contrarrestar la tendencia a considerar el conocimiento local como un complemento al conocimiento que 'realmente cuenta' al hacer de la comparación entre los niveles micro y macro el foco central del proyecto de investigación" (Vavrus y Bartlett, 2006: 98).

a. Metodología de recolección de datos

Con el fin de reunir datos sustanciales para la investigación, realicé un trabajo de campo en Santiago, Chile, durante cuatro semanas entre diciembre de 2016 y enero de 2017. Los principales métodos utilizados fueron entrevistas en profundidad semiestructuradas, revisión de documentos y archivos, y notas de campo. Además, se presentaron algunas oportunidades de observación no participante como seminarios de formación y conferencias en EDH. Durante el proceso de entrevistas, también visité un sitio de memoria (Villa Grimaldi) y el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Los datos recolectados en los archivos, documentos oficiales y notas de campo proporcionaron la información necesaria para establecer los límites del estudio de caso, centrándose en el período desde la transición a la democracia en 1990 y más específicamente, en los últimos diez años (2006 – 2016). Algunas de las fuentes incluyeron: registros oficiales del Ministerio de Educación y del Congreso Nacional; publicaciones del Instituto Nacional de Derechos Humanos y del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos; y publicaciones de organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, la UNESCO y el PNUD.

Durante el ciclo de entrevistas realicé entrevistas semiestructuradas y en profundidad con profesionales, expertos y formuladores de políticas, con el fin de: 1) obtener diferentes perspectivas en relación al trabajo con EDH en Chile, y 2) resaltar la experiencia de las personas que se identifican como educadoras en derechos humanos. Este método (entrevistas) fue esencial para introducir el micro-nivel de este estudio de caso vertical y para "des-silenciar" la importancia del trabajo en EDH en relación a la política educativa.

Dado que se trata de un estudio de caso individual, el muestreo fue limitado e intencional con el fin de lograr una comprensión profunda del fenómeno. El grupo de personas entrevistadas incluyó maestros de escuela y profesores universitarios, trabajadores de ONG, funcionarios gubernamentales y de organizaciones internacionales, como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de entrevistados por sector
Funcionarios públicos: 2
ONG: 4
Academia (instituciones públicas y privadas): 5
Profesores de enseñanza media: 1
Funcionarios de organizaciones internacionales: 1

b. Estrategias de análisis

Debido a las limitaciones de tiempo, el análisis de datos comenzó de manera simultánea a la recolección. En un primer tiempo, identifiqué actores claves y los hitos más significativos en la evolución del área de la EDH en Chile en las últimas dos décadas, basándome principalmente en la revisión de documentos que hice antes y durante el trabajo de campo. Luego, traté de establecer

relaciones entre los hallazgos contextuales, las reflexiones de los participantes, y las categorías clave del marco teórico y aquellas que aparecieron en la recolección de datos.

Para asegurar la validez y credibilidad de la investigación cualitativa, Creswell y Miller (2000) proponen una lista de acciones en relación al enfoque de la investigación y el paradigma que la guía. Dado que este estudio se construyó desde una perspectiva crítica, se dio prioridad a: 1) la reflexividad de la investigadora; 2) la colaboración; y 3) la discusión con colegas. La reflexividad se presenta a través de una exploración a fondo de las creencias personales de la autora, así como los valores y prejuicios que influyen en este estudio. La colaboración favoreció una estrecha cooperación con los participantes de esta investigación, en particular durante el proceso de recolección de datos. Finalmente, la discusión con otros colegas me brindó la oportunidad de buscar apoyo externo de expertos y profesionales en el campo de la EDH, con el fin de acceder a otras perspectivas sobre el tema y así desafiar mis propias presuposiciones durante el proceso de análisis e interpretación.

c. Consideraciones éticas

Siguiendo la visión de Marshall y Rossman (2016) "las consideraciones éticas son mucho más que simplemente asegurar el consentimiento informado y proteger el anonimato de los participantes" (Marshall y Rossman, 2016: 126). Por lo mismo, antes de comenzar el trabajo de campo consideré cuidadosamente las condiciones que eran necesarias para que los participantes se sintieran en confianza. Aunque los profesionales y expertos en EDH no son considerados como población vulnerable, se ven directamente afectados por cambios en la política educativa y tienen un papel clave en el proceso de aprendizaje.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En los párrafos siguientes se detallan, a grandes rasgos, los principales resultados del trabajo de investigación, basados en el análisis de datos recopilados a través de entrevistas, la revisión de archivos y documentos, y las notas de campo. En primer lugar, aunque el concepto de derechos humanos se introdujo en el currículo oficial a través de la educación ciudadana, la EDH sigue siendo un área paralela de investigación y práctica. Además, se han identificado tres temas

fundamentales para explicar y describir el desarrollo del área de la EDH en Chile desde la transición: 1) las divergencias generacionales en torno al concepto de derechos humanos; 2) el resurgimiento de la protesta social, impulsada por las generaciones más jóvenes; y 3) la aparición de una "institucionalidad" de derechos humanos desde la base y desde arriba.

A pesar de los avances en la EDH a nivel global en la década de los noventa con iniciativas lideradas por las Naciones Unidas, a nivel meso la falta de voluntad política socavó las posibilidades de implementar un plan integral de EDH, dejando los derechos humanos como un contenido secundario que fue enterrado en un currículo de educación ciudadana. Sin embargo, algunos años más tarde – en los años 2000 – surgió un renovado interés por la EDH con una serie de iniciativas desde diferentes sectores, en particular de instituciones de educación superior. ¿Qué pasó, entonces?

Desde la transición a la democracia en Chile en 1990, la EDH parece haberse reinventado a sí misma gracias a una variedad de iniciativas que han ido dando un sólido apoyo a la promoción y educación sobre y para los derechos humanos. Esta

investigación nació de esta reflexión con el objetivo de comprender qué factores han ayudado a la EDH a recuperar la atención y el interés no sólo desde la academia y las ONG, sino también a nivel de gobierno. Los párrafos siguientes presentan tres temas que surgieron durante esta investigación para ayudar a entender este fenómeno.

1. Las divergencias generacionales en torno al concepto de derechos humanos

Casi tres décadas han pasado desde la transición a la democracia y muchos de los que nacieron entre 1970 y 1990 son los jóvenes adultos de hoy. Sin embargo, la conexión con el concepto de derechos humanos es diferente para los que crecieron durante la dictadura y después de la transición. Las generaciones de aquellos que se opusieron activamente al régimen militar participando en organizaciones sociales o religiosas experimentaron de primera mano el miedo y el dolor; muchos de ellos presenciaron o sufrieron violaciones a sus derechos humanos, y por lo mismo la necesidad de abogar por el Nunca Más es primordial en su trabajo en EDH.

La experiencia de los derechos humanos como 'violación' no debe descartarse como "sesgada", "demasiado

subjetiva" o "demasiado emocional", en la medida en que el contexto en el cual muchas de estas personas se convirtieron en educadores en derechos humanos influyó profundamente en su vida cotidiana. Como dijo una joven participante,

"(...) los que fuimos nacidos y criados en dictadura tenemos una experiencia muy diferente de significación y de movimiento de quienes nacieron en post-dictadura”.

Hay también una generación intermedia, que nació en los últimos años de la dictadura y que creció durante la transición. Esta fue la generación de la verdad y la justicia en la medida de lo posible (Barahona de Brito, 2001), que aprendió sobre la democracia y las instituciones políticas a través de un curso de Educación Cívica diseñado por el régimen militar en vigor hasta 2002 (Bellei & Morawietz, 2016). Por último, las generaciones más jóvenes nacidas después de la transición también tienen su propia relación con el concepto de derechos humanos, moldeada por una perspectiva diferente sobre "el pasado" y su significado, pero también sobre la autoridad y el sistema social y político que heredaron de la dictadura y que continuó después de la transición. En ese sentido, hay un cambio de discurso clave de los derechos humanos

como "violación de" hacia "exigencia de"; ésta es la generación que pone en tela de juicio la idea de ser una sociedad libre de problemas, democrática y libre (Kincheloe et al., 2011).

Las generaciones más nuevas han impulsado un cambio en el discurso sobre los derechos humanos a través del cuestionamiento del *statu quo* social y político y de la integración de una perspectiva divergente a la discusión sobre los derechos de las personas. El tema a continuación destaca la influencia de la protesta social, liderada principalmente por estas jóvenes generaciones, como un factor para entender el vínculo con el desarrollo de la EDH en Chile.

2. Un resurgimiento de la protesta social impulsado por las generaciones más jóvenes

El cambio generacional provocó también un cambio en el discurso sobre los derechos fundamentales. Los jóvenes nacidos en o después de 1990 heredaron un sistema social y político basado en la desigualdad, y aunque el desempeño macroeconómico del país ha sido elogiado como resultado de un 'modelo neoliberal exitoso', el marcado contraste con el nivel de vida de los ciudadanos ha mostrado sus

inconvenientes (Escobar & LeBert, 2003; Kennedy et al., 2012; Taylor, 2003).

Las reformas neoliberales implementadas por el régimen militar alteraron la estructura económica, social y política de Chile. Las profundas transformaciones llevadas a cabo (como la reformulación de las políticas sociales, la desarticulación de la sociedad civil y la despolitización completa de las relaciones sociales) tuvieron un impacto duradero que los gobiernos posteriores a la transición no han podido contrarrestar. Los ciudadanos se convirtieron en consumidores y un nuevo sistema de valores se impuso para transformar los esfuerzos colectivos en relaciones de mercado entre individuos (Silva, 1993; Taylor, 2003). Además, a pesar de las contadas reformas constitucionales de la post-transición, la Constitución de 1980 sigue siendo el fundamento político y civil del Chile post-dictadura sobre el cual se construyó la democracia de mercado impuesta por el régimen autoritario (Taylor, 2006).

Frente a estas contradicciones, en 2006 y 2011 miles de estudiantes de educación secundaria y superior lideraron un movimiento social reivindicando una educación pública, gratuita y de calidad,

entre otras exigencias que hicieron eco de la necesidad de mayor igualdad y justicia social. El impacto del movimiento estudiantil en el discurso de derechos humanos ayudó a ampliar la perspectiva de la educación como un derecho hacia una demanda generalizada de garantías en relación a otros derechos económicos, sociales y culturales. Como destacó un participante que trabaja en un sitio de memoria en Santiago:

“Si no es por las movilizaciones de los estudiantes este país sería realmente un país de zombis. Cuando uno lee con un poco de distancia los hitos que han marcado los últimos 10 años en términos de la agenda educativa, queda claro”.

Sin lugar a dudas, los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011 ayudaron a desarrollar un concepto más amplio de los derechos humanos, abarcando los derechos económicos, sociales y culturales junto con los derechos civiles y políticos. Ya no bastaba con el derecho a votar y participar en elecciones democráticas: se hacía urgente la necesidad de acabar con las terribles desigualdades que permean la sociedad chilena. Ambos ciclos de protesta social tuvieron gran apoyo desde la opinión pública, y los estudiantes recuperaron su posición como actores claves en la lucha por más igualdad y justicia para todos. Como

explica Cabalín (2012), "cambiaron su indiferencia por la acción política y se convirtieron en ciudadanos críticos" (Cabalín, 2012: 226).

Mientras que los profesionales de la EDH destacan la importancia del movimiento estudiantil como clave para entender la evolución de la EDH en Chile en décadas recientes, un último factor aparece como fundamental. El siguiente tema se centra en la "institucionalidad" en derechos humanos que se ha construido en la última década, fortaleciendo el impacto y la sostenibilidad de las iniciativas de EDH.

3. El nacimiento de una institucionalidad de derechos humanos "desde arriba" y "desde abajo"

Una de las consecuencias más importantes del movimiento estudiantil del 2006 fue la reforma educativa iniciada durante el primer gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2006 - 2010). En 2009 entró en vigor la Ley General de Educación como el marco para una nueva política educativa en Chile, reemplazando la Ley Orgánica Constitucional de Educación que había sido aprobada por los militares un día antes de dejar La Moneda en 1990. Este nuevo marco fue el resultado de los debates liderados por el Consejo Asesor Presidencial

para la Calidad en Educación, creado por la Presidenta Bachelet con el fin de proponer directrices políticas para una reforma educativa enfocada en más calidad y equidad (Bellei & Cabalín, 2013).

La nueva legislación incorpora los derechos humanos como la base sobre la que debe estructurarse el sistema educativo, así como un objetivo desde el nivel preescolar hasta el secundario (Villaseca, 2016). Esta reforma marcó el comienzo de una serie de cambios a nivel político que, hasta cierto punto, hicieron eco de la protesta social iniciada por los estudiantes en 2006 y continuada en 2011. Las exigencias de un sistema educativo verdaderamente público y accesible para todos se han convertido en parte de la agenda pública de los últimos diez años. Otras reivindicaciones han surgido en torno a la reforma en áreas como el sistema de salud y las pensiones, que fueron completamente reestructuradas durante la dictadura en favor de una progresiva privatización (Deutsche Welle, 2016; Financial Times, 2016).

Sin embargo, para quienes trabajan con la EDH, probablemente los eventos más relevantes a nivel de políticas públicas fueron la actualización curricular en 2009 y

el posterior diseño de un Plan de Formación Ciudadana que finalmente fue aprobado y puesto en marcha en 2016. En 2009, la educación ciudadana fue confirmada como una competencia transversal, pero con un mayor énfasis en los derechos humanos (MINEDUC, 2016).

Estos acontecimientos no han conducido a una reforma integral hacia un plan de EDH propiamente tal. Para los profesionales de la EDH, hay algunos progresos en comparación con los años noventa, aunque no sean necesariamente suficientes para garantizar que los derechos humanos se enseñen realmente en el aula. Una de las preocupaciones más críticas es que los docentes no están preparados para desarrollar estas competencias transversales en el aula, porque no reciben las herramientas que necesitan durante su paso por la formación inicial. Una profesora de Historia que trabaja en una escuela particular subvencionada en un barrio de clase media-baja en Santiago reflexiona:

“Primero, los profesores no tienen la oportunidad de empaparse del currículo. La transversalidad del currículo no funciona. Hay municipalidades que compran las planificaciones a instituciones privadas, entonces el profesor no planifica, y si no planifica, ¿cuándo se apropia del

currículo? ¿Cómo aplica la transversalidad?”

Aunque las reformas educativas recientes no han tomado una postura clara en favor de un plan integral de EDH, una serie de iniciativas de organizaciones de la sociedad civil han fomentado una convergencia en pos de un área de EDH más sólida. En este sentido, la mayoría de los participantes en esta investigación destacó el papel del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) y de otras instituciones como el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (inaugurado en 2010) y sitios de memoria (por ejemplo, la Corporación Parque Por La Paz Villa Grimaldi, Londres 38, Memorial Paine, etc.), que han desarrollado programas educativos orientados a docentes y estudiantes, incorporando también un enfoque en EDH. En los últimos años se han lanzado iniciativas como el Diplomado de Educación, Memoria y Derechos Humanos (desarrollado por el Museo de la Memoria y la Universidad de Chile) y la Red de Sitios de Memoria, en un esfuerzo por sistematizar la formación de docentes y del público en general.

Un hito clave que varios participantes destacaron como crucial para el área de la EDH fue la creación en 2012 de

la Red de Equipos de EDH (REDDHH), para conectar equipos de instituciones públicas y privadas que trabajan en torno a la EDH. Hoy en día, la Red cuenta con 27 miembros oficiales: 15 universidades, 3 instituciones públicas y 9 ONGs, entre ellas el INDH, el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Villa Grimaldi y la Cátedra UNESCO de EDH.

Este escrito requeriría muchas más páginas para enumerar exhaustivamente todas las iniciativas de EDH que han visto la luz en los últimos cinco años. La mayoría de los participantes del estudio mostraron entusiasmo por los progresos realizados en el área de la EDH, en particular por parte de la sociedad civil, y compartieron planes y programas a venir en sus respectivas organizaciones. Como ejemplo, uno de los últimos desarrollos a gran escala es un Curso Básico de Derechos Humanos para instituciones de educación superior, propuesto por la Red de equipos de EDH.

CONSIDERACIONES FINALES

Además de los resultados presentados someramente en este artículo, la investigación realizada propone algunas consideraciones de importancia para analizar el desarrollo de la EDH en

contextos en los que ha habido una reciente transformación política y social. Hemos visto que una política educativa reformada y adaptada a las necesidades de un régimen democrático recién establecido supone un proceso complejo y extenso, cuyos resultados dependen de la influencia de diferentes actores y de factores políticos, sociales y económicos. Además, la presencia o ausencia de presión desde las bases para generar un cambio social puede facilitar o dificultar el desarrollo del área de EDH, lo cual en el caso de Chile parece haber sido decisivo. Por último, la creación de instituciones con el mandato de educar sobre derechos humanos puede influir positivamente en la multiplicación de las iniciativas de EDH en la educación formal y no formal.

Desarrollar proyectos y programas de EDH a nivel de base que incorporen un enfoque transformador es crucial, como se explicó anteriormente, para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio y abogar por la integración de la EDH en la educación formal. Sin embargo, no existe un enfoque único para diseñar e implementar programas de EDH; como Bajaj et al. (2016) sostienen, "muchos estados carecen de un plan nacional de EDH para la educación formal; muchos de los que tienen un plan no

lo aplican bien; y muchos de los que implementan la EDH se centran en la enseñanza básica de los derechos humanos en lugar de poner de relieve su potencial transformador” (Bajaj et al., 2016: 4). Por lo mismo, las medidas desde arriba (la política pública) son clave no sólo para aumentar la conciencia y promover la práctica de la EDH; en última instancia, si el objetivo es generar un cambio de comportamiento, las políticas y las directivas deben establecer una conexión más profunda con lo que está sucediendo en el terreno.

El campo de la EDH en Chile ha tenido un giro significativo en los últimos cinco años, sostenido por instituciones como el INDH y comunidades de práctica como la Red de equipos de EDH. Aquellos que trabajan con la EDH comparten y adoptan plenamente un enfoque transformador, y reconocen la importancia de tomar una postura crítica hacia las relaciones de poder y conocimiento como educadores en derechos humanos. Por el contrario, a nivel de políticas públicas, la atención se centra en la educación ciudadana como el “paraguas” que abarca temas como los derechos humanos, la democracia, y la participación cívica. Sin duda, la última reforma educativa a la fecha ha puesto los derechos humanos como base para elaborar

los marcos curriculares y los planes de estudio, pero sigue siendo un esfuerzo bastante tímido que podría responder al persistente malestar en torno al concepto de derechos humanos.

Hay también un cambio sociocultural en curso que la política pública tiene que tomar en cuenta. El recambio generacional, junto con un poderoso movimiento social que ha ido creciendo en la última década, ayudó a sobrepasar algunos límites y a ampliar los horizontes de las organizaciones de derechos humanos y de EDH. Sin embargo, este proceso no ha terminado y varios participantes afirmaron que sólo en una o dos generaciones más será posible hablar de un verdadero enfoque basado en los derechos humanos.

Los avances de la última década han permitido a los profesionales de la EDH sistematizar su experiencia con el fin de rescatar las lecciones aprendidas. Iniciativas como el Curso Básico de Derechos Humanos son un signo prometedor, pero su éxito dependerá en gran medida de la voluntad de las instituciones de educación superior de introducirlo en sus programas de estudio. Luego, a nivel de políticas públicas, las reformas recientes como el Plan de Formación Ciudadana tienen falencias

sustanciales en cuanto a la formación inicial docente, responsabilidad que las organizaciones de la sociedad civil no pueden asumir. Es necesario un firme compromiso del Estado para la inclusión de la EDH en la formación inicial; sin embargo, como reveló este estudio, falta todavía llegar a ese punto de inflexión debido a la persistente controversia en torno al discurso de los derechos humanos. Por último, para que este compromiso sea fructífero, las instancias de conocimiento oficial (es decir, las instituciones gubernamentales y el mundo académico) deben reconocer la experiencia y la experticia de las organizaciones de la sociedad civil y las ONG en relación a la EDH.

Otro desafío para la EDH en Chile es asegurar sostenibilidad y relevancia. Esta investigación destacó algunos de los altos y bajos que este campo ha experimentado desde la transición, y sin duda hay más por venir. Al momento de concluir este estudio, varios temas relacionados directa o indirectamente con los derechos humanos forman parte de la agenda pública: los derechos de los migrantes, la reforma de pensiones, los derechos reproductivos de las mujeres, los casos de corrupción y los asuntos indígenas, entre otros. Ciertamente, las organizaciones de la sociedad civil, las

ONG y el INDH han sido vitales para informar y educar sobre la importancia de defender los derechos fundamentales de las personas, pero como reveló esta investigación, el cambio sociocultural no ha terminado por completo, y por lo tanto, queda mucho por hacer a fin de reducir la discriminación, la violencia de género y la desigualdad.

En este sentido, el campo de la EDH tiene un papel crucial que desempeñar no sólo en la educación formal, sino también en otros espacios educativos para diferentes audiencias – profesionales de la salud, policías, funcionarios públicos y grupos sociales marginados o excluidos. Al hacerlo, esta investigación llama a los profesionales de la EDH a "continuar la resistencia", independientemente de los progresos realizados, para generar espacios alternativos de aprendizaje para aquellos que son ignorados o difíciles de alcanzar. Como lo subraya Flowers (2015), "los gobiernos pueden optar por la EDH en relación a sus propios fines ideológicos, negando la interdependencia de los derechos mediante la 'selección' de los derechos que desean respaldar, omitiendo o ignorando otros que puedan cuestionar sus políticas y prioridades" (Flowers, 2015:11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahonen, S. (2012).** Coming to terms with a dark past: how post-conflict societies deal with history. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bajaj, M. (2011).** “Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches” (SSRN Scholarly Paper No. ID 2143410). Rochester, NY: Social Science Research Network. Disponible en: <http://papers.ssrn.com/abstract=2143410>
- Bajaj, M., Cislighi, B., & Mackie, G. (2016).** “Advancing Transformative Human Rights Education”. Disponible en: <https://www.openbookpublishers.com/shopimages/The-UDHR-21st-C-AppendixD.pdf>
- Barahona de Brito, A. (2001).** “Truth, Justice, Memory, and Democratization in the Southern Cone”. En: A. B. D. Brito, C. Gonzalez Enriquez, & P. Aguilar (Eds.), *The Politics of Memory and Democratization*. Oxford University Press. Pp. 119–160.
- Barder, A. D. (2013).** “American Hegemony Comes Home: The Chilean Laboratory and the Neoliberalization of the United States”. En: *Alternatives: Global, Local, Political*, vol. 38, nro. 2: pp. 103–121.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2014).** “Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice”. En: *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 45, nro. 2: pp. 131–147.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016).** “Strong Content, Weak Tools. Twenty-First-Century Competencies in the Chilean Educational Reform”. En: F. Reimers & C. K. Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Harvard Education Press.
- Bellei, C., & Cabalin, C. (2013).** “Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-Oriented Educational System”. En: *Current Issues in Comparative Education*, vol. 15, nro. 2: pp. 108–123.
- Cabalin, C. (2012).** “Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and Malaise”. En: *Policy Futures in Education*, vol. 10, nro. 2: pp. 219.
- Cardozo de Da Silva, E., Hillman, R. S., & Peeler, J. A. (2002).** *Democracy and human rights in Latin America*. Westport, Conn.: Praeger.
- Claude, R. P. (1997).** *Methodologies for Human Rights Education* by Richard Pierre Claude. Disponible en: <http://www.pdhre.org/materials/methodologies.html>

- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000).** “Determining validity in qualitative inquiry”. En: *Theory into Practice*, vol. 39, nro. 3: pp. 124–130.
- Deutsche Welle. (2016, October 17).** “Protesters demand reforms to Chile’s private pension system”. Disponible en: <http://www.dw.com/en/protesters-demand-reforms-to-chiles-private-pension-system/a-19491321>
- Escobar, P., & LeBert, C. (2003).** “The new labor market: The effects of the neoliberal experiment in Chile”. En: *Latin American Perspectives*, vol. 30, nro. 5: pp. 70–78.
- Financial Times. (2016, December 9).** “Chile pension reform comes under world spotlight”. Disponible en: <https://www.ft.com/content/b9293586-7680-11e6-bf48-b372cdb1043a>
- Flowers, N. (2015).** “The Global Movement for Human Rights Education”. *Radical Teacher*, vol. 103, nro. 5.
- INDH. (n.d.).** “Quiénes Somos”. Disponible en: <http://www.indh.cl/resena-institucional>
- INDH. (2012).** Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile 2012. Disponible en: <http://www.indh.cl/informe-anual-situacion-de-los-derechos-humanos-en-chile-2012>
- Kennedy, C. M., Kennedy, C. M., & Murray, W. E. (2012).** “Growing apart? The persistence of inequality in Chile”, 1964-2010. En: *Urbani Izziv*, vol. 23, nro. 2: pp. 22–35.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steinberg, S. R. (2011).** “Critical pedagogy and qualitative research”. En: *The SAGE Handbook of Qualitative Research*: pp.163–177.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011).** “Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited”. En: *The Sage Handbook of Qualitative Research*, vol. 4: pp. 97–128.
- Magendzo, A. (2003, June).** “Propuesta hacia el nunca más desde la educación en derechos humanos”. *La Nación*. Disponible en: <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/propuesta-hacia-el-nunca-mas-desde-la-educacion-en-derechos-humanos/2003-07-07/120820.html>
- Magendzo, A. (2005).** “Pedagogy of Human Rights Education: A Latin American Perspective”. *Intercultural Education*, vol. 16, nro. 2: pp. 137–143.
- Magendzo, A, & Pavez, J. (2015).** “Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial”. Disponible en: <http://www.sredecc.com/blog-node/educaci%C3%B3n-en-derechos-humanos-una-propuesta-para-educar-desde-la-perspectiva-controversial>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016).** *Designing qualitative research* (Sixth edition.). Thousand Oaks, California: SAGE.

- McLaren, P. (2003).** “Critical pedagogy: A look at the major concepts”. The Critical Pedagogy Reader.
- Meintjes, G. (1997).** “Human rights education as empowerment: Reflections on pedagogy”. En: Human Rights Education for the Twenty-First Century. Pp. 64–79.
- MINEDUC. (2009).** “LEY-20370 12-SEP-2009 MINISTERIO DE EDUCACIÓN”. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2016, January 21).** “Congreso aprueba proyecto de ley que crea Plan de Formación Ciudadana y Derechos Humanos”. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/2016/01/21/congreso-aprueba-proyecto-de-ley-que-crea-plan-de-formacion-ciudadana-y-derechos-humanos/>
- OHCHR. (2003).** “Summary of national initiatives undertaken within the Decade for Human Rights Education (1995-2004)”. Disponible en: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Initiatives.aspx#latin>
- OHCHR. (n.d.).** Human Rights Education and Training. Disponible en: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/HREducationTrainingIndex.aspx>
- Osorio, J. (2013).** “La Educación de los Derechos Humanos en Chile al 2000”. En: Revista Contexto & Educação, vol. 16, nro. 62: pp. 79–98.
- Sacavino, S. (2015).** “Pedagogía de la memoria y educación para el ‘nunca más’ para la construcción de la democracia”. En: Revista de La Facultad de Humanidades, vol. 41: pp.69–85.
- Silva, E. (1993).** “Capitalist coalitions, the state, and neoliberal economic restructuring: Chile, 1973–88”. En: World Politics, vol. 45, nro. 4: pp. 526–559.
- Struthers, A. E. (2016).** “The underdeveloped transformative potential of human rights education: English primary education as a case study”. En: Journal of Human Rights Practice.
- Suarez, D. (2006).** “The Institutionalization of Human Rights Education”. En: The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory (Vol. 7, pp. 95–120). Emerald Group Publishing Limited. Disponible en: [http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1016/S1479-3679\(06\)07005-8](http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1016/S1479-3679(06)07005-8)
- Suarez, D. F. (2007).** “Human Rights and Curricular Policy in Latin America and the Caribbean”. Comparative Education Review, vol. 51, nro. 3: pp. 329–352.
- Taylor, M. (2003).** “The Reformulation of Social Policy in Chile, 1973—2001. Questioning a Neoliberal Model”. En: Global Social Policy, vol. 3, nro. 1: pp. 21–44.

- Taylor, M. (2006).** *From Pinochet to the Third Way: Neoliberalism and Social Transformation in Chile*. London, GB: Pluto Press.
- Tibbitts, F. (2002).** “Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education”. En: *International Review of Education*, vol.48, nro. 3–4: pp. 159–171.
- Tibbitts, F. (2005).** “Transformative learning and human rights education: taking a closer look”. En: *Intercultural Education*, vol. 16, nro. 2: pp. 107–113.
- Tibbitts, F. (2017).** “Evolution of Human Rights Education Models”. En: Bajaj, M. (Ed.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Tibbitts, F., & Keet, A. (2017).** “Curriculum Reform in Transitional Justice Environments: The South African Human Rights Commission, Human Rights Education and the Schooling Sector”. En: *Globalisation, Human Rights Education and Reforms*, Springer. Pp. 87–109.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., & Gazmuri, R. (2011).** “Teaching recent history in countries that have experienced human rights violations: Case studies from Chile”. En: *Perspectives in Education*, vol. 29, nro. 2: pp. 19–27.
- Vavrus, F., & Bartlett, L. (2006).** “Comparatively Knowing: Making a Case for the Vertical Case Study”. En: *Current Issues in Comparative Education*, vol. 8, nro. 2: pp. 95.
- Villaseca, M. A. (2016).** “Contenidos Esenciales de la Educación en Derechos Humanos en el Ámbito Escolar: Una Propuesta de Monitoreo”. Presented at the IHREC 2016, Santiago de Chile. Disponible en: <http://bit.ly/2oSICSG>
- Yin, R. K. (2009).** *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.

Educación en Derechos Humanos en el tratamiento del período de dictadura militar en Chile, en sexto año básico

Johana Toro Bustamante¹

En el marco de una Educación en Derechos Humanos (EDH) como una disciplina emergente y la constante problemática del tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile en el aula, durante el año 2016 se realizó una investigación que evidencia la importancia de la enseñanza de la historia, en el desarrollo de una sociedad que reconozca, exija y promueva los derechos humanos, como facultades que el Estado debe respetar y promover en el país. La investigación denominada, “La enseñanza de los derechos humanos, en el tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile (1973 a 1990) de la unidad III de sexto año básico. Estudio de caso para el análisis de la mediación del currículum y percepciones docentes” permitió abordar distintos ejes acerca del tratamiento del periodo en el aula, y también establecer la necesidad de promover una educación en derechos humanos, a partir de un estudio de casos realizado a cuatro docentes de la Región Metropolitana, quienes por medio de una entrevista semi-estructurada y una observación de clase no participante, evidenciaron diversas reflexiones relevantes acerca de la temática planteada. Por esta razón, el presente texto abordará las siguientes interrogantes en relación a uno de los ejes de esta investigación que es Educación en Derechos Humanos: ¿Cuál es la relación entre la educación en derechos humanos y el tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile (1973 a 1990) en la Unidad III de sexto año básico?; ¿Existe una necesidad de educar en derechos humanos desde el conocimiento del pasado?; Y, finalmente, establecer si los docentes poseen conocimientos acerca de una educación en derechos humanos.

Palabras clave: educación, derechos humanos, dictadura militar, currículum escolar.

¹ Profesora de Educación Básica con mención en Ciencias Sociales, y Licenciada en Educación de la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. Se ha desarrollado en el área de Derechos Humanos, desde la investigación en el ámbito educativo específicamente a partir del tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile. jo.toro@hotmail.com

HACIA UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE EL PERIODO DE DICTADURA MILITAR

En la actualidad, la Educación en Derechos Humanos (EDH) se ha transformado en un contenido clave en la promoción de una formación ciudadana, sin embargo, este texto busca dar cuenta de su relevancia en el tratamiento de periodos históricos como es el caso de la dictadura militar en Chile.

Según Abraham Magendzo (2002) el desarrollo de una educación en derechos humanos se vincularía con las problemáticas actuales que enfrenta la sociedad, por esta razón, se establece una necesidad de enseñar los derechos humanos por medio de tensiones históricas, donde los estudiantes puedan evidenciar las contradicciones valóricas de un Estado ya sean políticas, económicas o culturales (Magendzo, 2012: 62).

Esta disciplina se encuentra sustentada en actitudes de respeto, compromiso y promoción desde el establecimiento de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y que a su vez se proyecta desde una transformación cultural, que genere una sociedad capaz de

resolver de manera constante los problemas globales o locales de la humanidad (Kohagura, 2011: 84).

En cuanto al currículum escolar, la EDH sería una materia desconocida, en relación a las posibles vinculaciones de esta con el tratamiento de los contenidos. Sin embargo, en la Unidad III de sexto año básico, específicamente en el programa de estudio de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, el Ministerio de Educación (2013) señala que los estudiantes deben conocer diversas visiones sobre el proceso de quiebre de la democracia, a partir del golpe de Estado de 1973, que dio lugar a un régimen o dictadura militar, por medio del conocimiento de la existencia de violaciones a los derechos humanos y la supresión de las libertades políticas de los ciudadanos (Ministerio de Educación, 2013: 126).

En este sentido, el currículum escolar debe promover a raíz del conocimiento del periodo de dictadura militar en Chile (1973 a 1990), la importancia de los DDHH a partir de las violaciones ocurridas en la historia de Chile. Esto desde la noción de que el aprendizaje, por medio del conocimiento del pasado, constituye una valoración hacia los derechos

de las personas, enfatizando la promoción de actitudes, valores y opiniones frente a la proclamación de estas facultades y, a su vez, proyectando una transformación cultural de la sociedad a partir del reconocimiento de esta declaración universal (Toro, 2016: 13).

Sin embargo, este enfoque hacia los DDHH en la enseñanza del periodo no sería parte del proceso de enseñanza -aprendizaje en las aulas en nuestro país-. Esto es lo que el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), en el año 2012, estableció como parte de su informe anual, señalando que el programa de estudio entregado por el Ministerio de Educación, mantiene una presentación centrada en factores explicativos del golpe de Estado, lo cual promovería justificar o legitimar las violaciones de los derechos humanos en el periodo (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2012: 303). Esto indicaría que, desde la práctica del docente en el aula, debe existir una mediación del curriculum enfocada hacia las relaciones descriptivas y analíticas que existen del periodo en base a las violaciones ocurridas, debido a que éstas no serían aspectos tratados por los profesores en relación al periodo, anulando una reflexión crítica por parte de los estudiantes ante actos de violencia en el país.

Una de las obligaciones generales del Estado es promover y garantizar la educación en derechos humanos, por esta razón la Asamblea General de las Naciones Unidas (2011) estableció en la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, que un Estado debe propiciar que la EDH se encuentre presente durante todas las etapas de la vida de una persona, siendo entregada a toda la sociedad sin excepción dentro de un territorio y profundizada en todos los niveles de enseñanza y en todos los tipos de educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2011: 3).

De esta manera, el periodo de dictadura militar en Chile, desde la enseñanza de una EDH es necesario que se comprenda por parte de los y las docentes, como un proceso de la historia reciente que contribuye al conocimiento del pasado desde un enfoque en derechos humanos, que permite a la sociedad actual formar, informar y sensibilizar a los estudiantes, por medio de la promoción del respeto universal y efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas que conforman la sociedad.

TRATAMIENTO DEL PERIODO DE DICTADURA MILITAR EN CHILE EN LA UNIDAD III DE SEXTO AÑO BÁSICO

El tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile, en el ámbito educativo luego de la recuperación de la democracia en el año 1990, se transformó en un contenido curricular que con el paso de los años no ha dejado de ser una temática controversial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a las diversas opiniones que genera el periodo de dictadura militar, por parte de los docentes y la subjetividad que pudiesen tener estos actores educativos al momento de entregar los contenidos.

El curriculum escolar establecido por el Ministerio de Educación en Chile, indica que la enseñanza de la historia debe promover el conocimiento del ser humano y de su entorno a partir de diversos hechos, acontecimientos, periodos y épocas que interpretan el pasado y que a su vez han construido el mundo actual (Ministerio de Educación, 2013). Por esta razón el periodo de dictadura militar en Chile, que se trabaja en la Unidad III de sexto año básico, busca que los estudiantes conozcan distintas visiones sobre el proceso de quiebre de la democracia, con el Golpe de Estado de 1973

a través de la comprensión de los distintos elementos que influyeron en este episodio de la historia (Ministerio de Educación, 2013: 126).

Del mismo modo un indicador de evaluación establecido en el programa de estudio plantea que los estudiantes deben emitir opiniones sobre la importancia del reconocimiento y resguardo de los derechos humanos a partir del conocimiento y reflexión acerca de las violaciones a estos derechos por parte del Estado durante el régimen o dictadura militar (Ministerio de Educación, 2013: 108).

De esta forma, el abordaje de las violaciones a los derechos humanos en el tratamiento del periodo, evidenciaría la vinculación del curriculum escolar en la asignatura de historia, con una educación en derechos humanos, la cual permita a los estudiantes conocer, exigir y promover estas facultades en la actualidad por medio del conocimiento de un periodo histórico de nuestro país.

LA ENSEÑANZA DE LA DICTADURA MILITAR DESDE UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La educación debe ser la herramienta mediante la cual las nuevas generaciones conozcan, comprendan, analicen y reflexionen acerca de aquellos acontecimientos del pasado, con el objetivo de que no vuelvan a producirse en la actualidad nuevos episodios de vulneración hacia la humanidad como lo fue el periodo de la dictadura militar en Chile.

El conocimiento de los derechos humanos para los docentes ha sido una materia desconocida debido a que esta no sería parte de su formación profesional. Sin embargo, en la actualidad ha existido un interés por desarrollar este enfoque por parte de algunas instituciones que imparten carreras pedagógicas, como también de nuevas redes de derechos humanos, quienes han desarrollado programas y cursos para el profesorado, que promuevan el conocimiento de los derechos humanos como eje fundamental en la formación de ciudadanos.

No obstante, existen autores que han evidenciado el desconocimiento de esta temática por parte de los profesores. Este es

el caso que señala Alma Torquemada en relación a la práctica docente acerca de la educación de derechos humanos en la educación primaria o inicial, afirmando que los docentes no tienen los conocimientos básicos acerca de cuáles son los derechos humanos, ni la relación que existe de estas facultades con los valores que se pueden enseñar en el aula (Torquemada, 2007). Esta afirmación establece la necesidad de que los docentes conozcan la Declaración Universal de Derechos Humanos, con motivo de adquirir los conocimientos básicos acerca de cuáles son aquellos derechos, su importancia valórica y la relación que debe existir entre ellos y el pasado reciente para realizar una educación en derechos humanos (Toro, 2016: 16).

Por esta razón, durante el año 2016 se desarrolló una investigación acerca de la enseñanza de los derechos humanos, en el tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile (1973 a 1990) de la Unidad III de sexto año básico, que por medio de un enfoque cualitativo busca conocer la influencia de las percepciones personales de los y las docentes en el tratamiento de los contenidos. Este estudio se desarrolló, por medio de un estudio de casos, sobre cuatro docentes de la región Metropolitana, de las

comunas de Santiago Centro, San Miguel y Maipú, y estableció lo siguiente:

- 1) Con respecto al desarrollo conceptual de los derechos humanos, los docentes evidenciaron desconocer la Declaración Universal de los DDHH y el desarrollo histórico de estos (Toro, 2016: 105).
- 2) Por otra parte, los docentes no plantean una definición acerca de los derechos humanos como aquellas garantías esenciales del ser humano para vivir en sociedad, siendo estas facultades que tienen todas las personas, para vivir libres ante una intervención arbitraria del Estado (Toro ,2016: 105). Esto indicaría una serie de ejemplos erróneos en cuanto a la violación de los DD. HH en Chile por parte de los profesores en el aula, lo cual no aclara que éstas sólo pueden ser cometidas por agentes de Estado.
- 3) En cuanto al conocimiento de una EDH, los profesores establecen no tener un conocimiento teórico acerca de su definición, sin embargo, esta es asociada a la entrega de valores en el aula por medio del respeto (Toro, 2016: 107).
- 4) Cabe señalar que los docentes reconocen la importancia de los DDHH en la sociedad, por medio de su valoración en la conformación de un Estado democrático, estableciendo asimismo una vinculación desde el conocimiento del pasado y la construcción del mundo actual (Toro, 2016: 108). Lo cual indicaría que, por medio de una EDH, la enseñanza del periodo de dictadura militar en Chile permitiría un reconocer la influencia del pasado en la sociedad que emerge en nuestro país.

CONCLUSIONES

Durante el proceso de construcción de una educación en derechos humanos, se ha evidenciado que esta disciplina permite desde la problematización y la reflexión acerca de la importancia de los DDHH, comprender episodios de la historia que se han transformado en parte esencial de la memoria colectiva del país. Por esta razón, la relación entre la EDH con el tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile, se establece desde la violación a los DD HH ocurrida durante los años 1973 a 1990, la cual permitiría rescatar la importancia de los

derechos de las personas dentro de una sociedad justa, indagar cómo influye en la vida de aquellos sujetos, profundizar en la definición conceptual de sus derechos y reconocer que acciones pueden realizar para que estos no sean transgredidos en el futuro.

De esta forma generar aprendizaje desde el pasado es una instancia que permite acercar al estudiante a una realidad social, que les permita adquirir un valor por la democracia desde el reconocimiento de los DDHH, potenciando la importancia de la verdad y la apropiación de un aprendizaje basado en las características y principios de los derechos humanos. Entendiendo que una educación en derechos humanos, se relaciona con el reconocimiento, la defensa y promoción de estas facultades, como también con el conocimiento de contextos históricos que permita una comprensión del mundo actual, para generar una

transformación social a favor de los DDHH.

Asimismo, se debe promover el conocimiento de EDH por parte del profesorado, ya que les permitiría entregar de forma teórica y práctica a los estudiantes, un aprendizaje que potencie sus habilidades como futuros ciudadanos, desde el conocimiento de estrategias didácticas que les permita abordar los contenidos en relación al periodo de dictadura militar desde un enfoque de derechos.

Finalmente, a partir de lo señalado por el Ministerio de Educación (2013), es necesario que el tratamiento de la Unidad III del programa de estudio de sexto año básico se desarrolle por medio del reconocimiento del pasado, desde los procesos históricos que han moldeado la realidad actual, donde se reflejan las huellas y los cambios del ayer y hoy (Ministerio de Educación, 2013: 31).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Informe del Consejo de Derechos Humanos.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2012). Informe Anual 2012: Situación de los Derechos Humanos en Chile. Santiago, Chile: Consejo Instituto Nacional de Derechos humanos.

Kohagura, J. (2011). Educación en derechos humanos. Consensus, pp. 83-90. Disponible en: <http://www.unife.edu.pe/pub/consensus/consensus16/jesuskohagura.pdf>. Fecha de la última consulta: agosto 2017.

Magendzo, A. (2002). Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago, Chile: LOM.

Ministerio de Educación (2013). Programa de Estudio Sexto Año Básico, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, primera edición.

Ministerio de Educación (2012). Bases curriculares de la asignatura de historia, geografía y ciencia sociales. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, primera edición.

Toro, Johana (2016). La enseñanza de los derechos humanos, en el tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile (1973 a 1990) de la unidad 3 de sexto año básico. Estudio de caso para el análisis de la mediación del currículum y percepciones docentes. Tesis de pregrado, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.

Torquemada, D. A. (2007). La práctica educativa en derechos humanos en la educación primaria. Eikasia, Revista de Filosofía (N° 3), pp. 181-204. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358883>

Fecha de la última consulta: agosto 2017

Aprendizajes a partir del testimonio. Usos pedagógicos de la Historia Oral y Archivos Orales.

Enrique Gatica Villarroel ¹

Omar Sagredo Mazuela ²

El presente escrito es un reporte del taller “Aprendizajes a partir del testimonio. Usos pedagógicos de la historia oral y archivos orales” que el Área Educación del Parque por la Paz Villa Grimaldi realizó en el Segundo Encuentro de Historia Oral y Archivos Orales. Se contextualiza la implementación de este espacio de trabajo mediante la identificación de algunas temáticas transversales en la relación entre pedagogía de la memoria e historia oral. La instancia se centró en la revisión de conceptos fundamentales para la educación en derechos humanos, las ventajas del uso de testimonios en las labores pedagógicas y la creación de estrategias de trabajo educativo en materias de memoria, historia local y patrimonio en base a lo testimonial.

Palabras claves: testimonio; pedagogía de la memoria; historia oral; patrimonio.

INTRODUCCIÓN

El Segundo Encuentro de Historia Oral y Archivos Orales se realizó el jueves 5 de octubre de 2017, bajo el título “Sentidos y usos de los testimonios”. Fue organizado por la Red de Historia Oral y Archivos

Orales, conglomerado de sitios de memorias, museos, organismos de derechos humanos y académicos, de la cual, el Parque por la Paz Villa Grimaldi participa desde su fundación en 2014. La jornada fue diseñada a partir de las interrogantes relacionadas a los diversos usos que existen en el presente de la historia oral, más allá de su estudio y

¹ Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile. Profesional del Área Educación del Parque por la Paz Villa Grimaldi.

² Politólogo, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magíster en Estudios Internacionales, Universidad de Santiago de Chile. Encargado del Archivo Oral del Parque por la Paz Villa Grimaldi.

abordaje académico. Luego de intensas instancias de discusión respecto del contexto de la historia oral y los archivos orales, realizadas por los integrantes de la Red durante el año 2016, se acordó que el principal foco de tensión acerca del trabajo testimonial en la actualidad es la diversidad de sentidos en torno a sus distintos usos.

Tanto la historia oral como los archivos testimoniales han atravesado por un desarrollo profundamente ligado con la educación, la democratización y la memoria. En su artículo “El desarrollo de la historia oral en Chile: de los talleres de educación popular a los estudios multidisciplinarios (1980-2013)”, la historiadora Nancy Nicholls reconoce que los principales hitos en el devenir histórico del trabajo con fuentes orales se relacionan directamente con los usos pedagógicos en términos de enseñanza de los derechos humanos y la historia local (Nicholls, 2013). Diversos estudios realizados por el historiador Mario Garcés y la ONG ECO Educación y Comunicaciones, destacan también cómo la historia oral ha sido una herramienta fundamental para la construcción de identidades y la recuperación y puesta en valor de la memoria de sectores sociales postergados a través, principalmente, de la educación popular (ECO, 2012).

En consideración de la relevancia de la oralidad respecto de la educación en materia de memoria histórica, la Red de Historia Oral y Archivos Orales decidió que, en el marco de su segundo encuentro, se realizaría un espacio de trabajo en torno a la descripción y elaboración de estrategias pedagógicas relativas a la historia oral y archivos orales. A partir de la experiencia del Parque por la Villa Grimaldi respecto de la pedagogía de la memoria y educación en derechos humanos, se propuso que el Área Educación de este sitio de memoria impartiera un taller en el cual, se otorgaran algunas de las más importantes herramientas teóricas y prácticas necesarias para el desarrollo de dinámicas pedagógicas basadas en el testimonio respecto del abordaje del pasado reciente, los derechos humanos, la memoria y la convivencia democrática. El taller se denominó “Aprendizajes a partir del testimonio. Usos pedagógicos de la historia oral y archivos orales”, y fue realizado por los autores de este escrito.

Este reporte describe la presentación que el Área Educación realizó al inicio del taller, así como las principales dinámicas generadas a partir del trabajo conjunto que las y los participantes de esta instancia desarrollaron. En primer lugar, se

describe el trabajo que esta área efectúa, destacando su modelo educativo de transmisión y ejercicio de memorias sobre las violaciones a los derechos humanos. En segundo lugar, se presentan algunos de los conceptos fundamentales para el quehacer pedagógico respecto de la enseñanza tanto del pasado reciente como de los derechos humanos. Y, en tercer punto, se describen los ámbitos abordados en el ejercicio de trabajo efectuado en el taller.

EL PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI Y SU PROPUESTA EDUCATIVA

El Área Educación del Parque por la Paz Villa Grimaldi tiene como función principal el desarrollo de la política educativa de este sitio de memoria, cuyo objetivo central es promover una cultura por la paz. Para ello, ha implementado un modelo pedagógico de empleo exclusivo del Parque por la Paz, que vincula la Pedagogía de la Memoria (PEM) con la Educación en Derechos Humanos (EDH), en torno a cuatro ejes didácticos:

1. Vinculación pasado-presente.
2. Promoción de una cultura de los Derechos Humanos.
3. Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.
4. Fomento de una memoria crítica.

Estas dimensiones articuladoras atraviesan todas las labores del Área Educación, las que, a su vez, se organizan en cuatro líneas de trabajo: pedagogía de sitio de memoria con comunidades; formación, recursos para el abordaje de la EDH y la PEM; redes, extensión y difusión. Las labores directamente ejecutadas con estudiantes se efectúan, principalmente, en la primera línea de trabajo, mediante recorridos pedagógicos en el Parque por la Paz. Estos ejercicios tienen como objetivo general incentivar la vinculación del pasado reciente de Chile y la historia de Villa Grimaldi con las experiencias/apreciaciones de las y los estudiantes sobre el presente, a través de un recorrido participativo y dialogado por el sitio de memoria.

En términos particulares, los recorridos pedagógicos realizados en el Parque por la Paz con comunidades educativas buscan: graficar/presentar, a través de la historia de Villa Grimaldi, las principales expresiones del terrorismo de Estado implementado en Chile; reconocer y visibilizar las formas represión estatal y atropellos a los Derechos Humanos en la actualidad; valorar el ejercicio de construcción de memorias, con énfasis en el testimonio y la propuesta del Parque por la Paz Villa Grimaldi y; promover la

participación activa de las y los estudiantes a través de compartir experiencias que les involucren y/o que observan, reconociéndose como sujetos de memoria.

Además de los recorridos pedagógicos, el Área Educación también realiza ejercicios de mayor especificidad denominados “Rutas Temáticas”. Este material pedagógico elaborado por el Área Educación de Villa Grimaldi surge como respuesta a la dificultad diagnosticada al trabajar con comunidades educativas de estudiantes de enseñanza media. La problemática en cuestión tiene que ver con la diversidad de temáticas que aparecen en un recorrido pedagógico tradicional, en consideración de que en casi la totalidad de las ocasiones, es la primera oportunidad en que las y los educandos visitan el Parque por la Paz, por lo que aparecen muchas preguntas generales sobre la dictadura cívico-militar, la Unidad Popular, la violencia política, el movimiento de derechos humanos, entre muchas otras dimensiones.

Este material educativo busca vincular el trabajo en el sitio de memoria con la labor de las y los docentes en el aula, entregando propuestas de trabajo previo y posterior. Junto a lo anterior, para apoyar el trabajo en el aula, se entregan propuestas de

actividades, recursos audio-visuales y materiales de apoyo en general para los docentes. Finalmente, un último elemento a ser destacado es la elaboración de una adecuación curricular para sub-sectores de Historia y Geografía (plan común y diferenciado humanista); Artes Visuales; Lenguaje y Comunicación; Filosofía y Psicología.

A diferencia de las visitas pedagógicas tradicionales, las Rutas Temáticas se proponen el trabajo en hitos específicos del Parque (3 o 4), a fin de dar mayor espacio a las actividades pedagógicas, a través de la discusión y reflexión colectiva.

- Dinámica de inicio: encuadre general histórico y taller de inicio (30 min.)
- Visita: recorrido por hitos específicos (45 min.)
- Dinámica de cierre: taller de cierre y plenaria (30 min.)

I.- Ruta: Contexto histórico y partidos políticos de la izquierda chilena.

La primera ruta se enmarca en el estudio y reflexión de la sociedad chilena desde la década del 60' hasta el golpe de Estado de 1973, buscando analizar,

particularmente, el clima de movilización y efervescencia política del periodo.

La dinámica de trabajo en la visita al sitio de memoria posee un momento previo de reflexión con material audiovisual; un recorrido temático por el Parque que se detiene en algunos puntos específicos que se vinculan con la politización y movilización de la sociedad chilena en el periodo antes mencionado; y finalmente, un taller de reflexión que presenta una actividad participativa que busca poner en relación los contenidos trabajados durante la visita con las movilizaciones y prácticas organizativas de la sociedad chilena en la actualidad.

El objetivo de esta primera ruta, entonces, busca que las y los educandos se familiaricen con el contexto social del periodo previo al golpe de Estado de 1973, entendiendo algunas de las principales motivaciones y aspiraciones de la población de la época, poniendo en relación dichas experiencias con las nuevas demandas y aspiraciones de las organizaciones sociales en el presente.

II.- Ruta: Movimiento de Derechos Humanos en Chile.

El sentido de esta ruta está centrado en los fundamentos que originaron el

nacimiento y desarrollo de los distintos organismos de defensa de los DDHH creados durante el gobierno dictatorial. El movimiento de DDHH es abordado, por una parte, como resultado de las políticas represivas desplegadas por la dictadura, y por otro lado, como un medio de búsqueda de la paz y la reinstalación del régimen democrático y el estado de derecho.

Su desarrollo comprende una dinámica de inicio, en la que se revisa material audiovisual sobre el trabajo de los organismos de defensa de los derechos humanos (principalmente de las agrupaciones de familiares de víctimas del terrorismo de Estado), una visita guiada temática al Parque por la Paz, en el cual, se revisan algunos de los hitos más relevantes del sitio, y finalmente un espacio de reflexión al cierre.

El objetivo de esta ruta es comprender las amplias luchas que se gestaron durante el gobierno dictatorial en torno a la defensa de los derechos humanos y recrear, a través de testimonio de víctimas y familiares, el desarrollo del movimiento de derechos humanos y su demanda y contribuciones al actual proceso de verdad y justicia.

III.- Ruta: Memoria y testimonio.

La tercera ruta temática busca poner en valor el testimonio y la recuperación de la memoria como elementos constitutivos de una sociedad crítica, reflexiva y respetuosa de los derechos fundamentales de todos los miembros de la misma. Para lograr este fin, se asume como objetivo el comprender que todo relato histórico está sujeto a interpretaciones y lecturas subjetivas de los mismos, motivo por el cual se hace fundamental el recuperar testimonios y poner en diálogo diferentes memorias y puntos de vista sobre situaciones complejas, como es la violación a los derechos humanos acaecidos durante el régimen dictatorial (1973-1990).

Al igual que en las otras rutas temáticas, además del trabajo previo y posterior en el aula, esta ruta considera una visita al Parque por la Paz, lugar en el que se busca conocer diferentes formas de recuperación y rememoración de la memoria de las víctimas del ex Cuartel Terranova. Por otro lado, esta ruta pretende invitar a las y los estudiantes a reflexionar sobre el valor de la memoria, el testimonio y la complejidad de la interpretación de los hechos históricos a través de talleres

participativos que se desarrollarán como parte de la visita.

TESTIMONIO, MEMORIA Y PATRIMONIO

El taller propuso desarrollar el diálogo teórico a partir de la relación entre testimonio y memoria. Para ello, se identificaron tres dimensiones básicas para el abordaje del quehacer pedagógico sobre esta materia. Primero, la memoria es siempre un ejercicio de rememoración y calificación del pasado reciente que los sujetos individuales y colectivos realizan desde el presente, con fines cognitivos y performativos (Garreton, 2014). Los fines cognitivos se refieren a la memoria histórica en tanto recuerdo y reelaboración de episodios clave del pasado común de una sociedad. Este ejercicio, que implica selección y aprendizaje, apunta a la construcción de una “memoria de la memoria” y constituye el núcleo de la definición de la identidad colectiva. Respecto de lo performativo, la memoria también aparece asociada a un proyecto de país, como una fuente de principios sobre la que se construye el futuro colectivo (Garreton, 2014: 243-244).

En este sentido, el testimonio, en tanto narrativa de las memorias, posee

características políticas en el nivel de la denuncia de situación críticas (Strejilevich, 2015), así como también, pedagógicas en el campo del estudio y la resignificación del pasado (Jelin, 2013). En esta última dimensión, en el taller se indicaron algunas de las principales ventajas pedagógicas del uso de testimonios en actividades con estudiantes (Benadiba, 2007): acercamiento a las fuentes primarias (fotografías, cartas, diarios personales, etc.); incentivos para construir memoria local (apropiación del conocimiento histórico); revaloriza los lazos inter-generacionales; respeto hacia los diferentes puntos de vista (significado afectivo); reconocimiento de la complejidad del tiempo y espacio (el pasado es un componente del presente inscripto en la memoria). En un sentido amplio, se hizo alusión a la historia oral como la principal herramienta para la exploración de campos del pasado fragmentados o inaccesibles a través de documentación y la ampliación de concepciones de éste mediante perspectivas socioculturales (Niethammer, 1997).

En segundo lugar, la memoria requiere de espacios y materialidades para ser rememorada y transmitida. Desde aquella visual, se presentaron las definiciones de sitio de memoria, sitio de conciencia y museo de de sitio, entrelazando

sus principales propiedades en el marco del trabajo sobre el patrimonio cultural. Respecto de los sitios de memoria, se señaló que éstos corresponden a “todos aquellos lugares donde se cometieron graves violaciones a los derechos humanos, o donde se resistieron o enfrentaron esas violaciones, o que por algún motivo las víctimas, sus familiares o las comunidades los asocian con esos acontecimientos, y que son utilizados para recuperar, repensar, y transmitir procesos traumáticos, y/o para homenajear y reparar a las víctimas” (IPPDH, 2012). Luego, acerca de los sitio de conciencia, se indicó que estos espacios se caracterizan por interpretan la historia, fomentar el diálogo sobre temas sociales apremiantes, promueven los valores democráticos y humanitarios y brindar oportunidades para la participación colectiva en temas que se plantean en el sitio (Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, s/f) Por último, sobre los museos de sitio, se presentó la definición de la Coalición Internacional de Museos: “Museo concebido y organizado para proteger un patrimonio natural y cultural, mueble e inmueble, conservado en su lugar de origen, allí donde este patrimonio ha sido creado o descubierto” (ICOM, s/f).

Y tercero, el testimonio y la memoria son elementos vitales para el rescate de valores sociales como la democracia y los derechos humanos, asociándolos a espacios y tradiciones concretas. En este sentido, el patrimonio cultural se convierte en el principal foco de preocupación de la memoria histórica, en tanto su gestión contempla el aprendizaje y el cuidado por parte de la comunidad de lugares y costumbres propios de la memoria local. La definición de la UNESCO sobre el patrimonio cultural fue presentada en el taller como una forma de acercar las relaciones entre oralidad, memoria, conmemoración, transmisión y valorización social: “El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional”.

Ciertamente, en esta relación entre patrimonio y memoria, se destaca el valor testimonial de los bienes culturales. Los medios de gestión y promoción del

patrimonio cultural, entendido este último a partir de la definición más reciente de la UNESCO, se basan, principalmente, en la oralidad, elemento que aparece como el medio de transmisión, mientras que la memoria, figura como elemento de conservación y expresión (Repetto, 2006). Esta articulación, además, implica una dimensión política acerca de la definición del patrimonio: qué nos contamos, qué tiene valor y por qué tiene valor (Garcés, 2009). En esta interpretación está el giro más importante en el tratamiento del patrimonio: intencionar que las y los estudiantes sean sujetos del patrimonio.

EJERCICIOS DE MEMORIA: DINÁMICAS GENERADAS EN EL TALLER

El taller “Aprendizajes a partir del testimonio. Usos pedagógicos de la historia oral y archivos orales” tuvo como objetivo describir y proponer estrategias de usos pedagógicos de los testimonios relativos a las violaciones a los derechos humanos y la organización popular a partir del trabajo del Área Educación del Parque por la Paz Villa Grimaldi en materia de pedagogía de la memoria y educación en derechos humanos. Se organizó en torno a cuatro momentos: presentación y ventajas de lo testimonial para el trabajo educativo; abordaje de

conceptos claves para los trabajos de memoria y derechos humanos; revisión de las “Rutas temáticas” del Parque por la Paz Villa Grimaldi y; construcción colectiva de propuestas.

Las tres primeras etapas de taller fueron descritas en los apartados anteriores. Con respecto a al cuarto momento, se realizó una actividad en torno a la identificación de situaciones potencialmente abordables a través de la historia oral y la creación de estrategias pedagógicas para su resolución. En concreto, se invitó a las y los participantes a conformar grupos de 2 o 3 personas y seguir las siguientes instrucciones:

1. Plantear y anotar una pregunta sobre una problemática vinculada a la memoria local y/o patrimonio cultural de la comunidad en que se desenvuelven.
2. Describir el problema asociado a esta pregunta.
3. Elaborar una propuesta (memorial, mural, intervención en el espacio público, archivo testimonial, entre otros), que busque dar respuesta a la pregunta y el problema.

Para estimular la realización de las preguntas antes mencionadas se presentó el video “El Rincón de los Tiestos”³, que relata una experiencia de recuperación de la historia local de un colegio ubicado en un pequeño pueblo colombiano, donde a partir de las inquietudes de sus estudiantes, se plantea el objetivo de investigar el origen del nombre de su comunidad en el Municipio de Tutazá, patrona que es también conocida como la Virgen de los *Tiestecitos*. A partir de este objetivo, las y los estudiantes comienzan a integrar, con la ayuda de sus docentes, diversos conocimientos propios de la comunidad, que dar origen al nombre de la misma y que, en gran medida, moldean su economía local.

A partir de este ejemplo de rescate de las memorias locales, se invitó a las y los participantes del taller a compartir sus experiencias personales o colectivas respecto a problemáticas vinculadas a historia, educación y rescate de memoriales locales. Al respecto, luego de las discusiones grupales, los tres grupos conformados compartieron las problemáticas escogidas y las reflexiones realizadas a partir de las mismas:

³ “El Rincón de los Tiestos”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AVRU3V5gyv0> (Fecha de última consulta: noviembre de 2017).

- a) **Migración permanente:** un primer grupo expuso respecto al profundo cambio generado en diversas comunidades educativas en el marco del aumento sostenido de la inmigración en la sociedad chilena, lo que ha repercutido en establecimientos educacionales donde el número de inmigrantes ha dinamizado a dichas comunidades. En este escenario, resulta preocupante el surgimiento de discursos xenófobos y racistas. Frente a esta problemática, el grupo en cuestión propuso la realización de mapas, donde las y los educandos pudiesen completar las rutas familiares de “movimientos”, intentando exaltar la idea de que prácticamente todas las familias e individuos se mueven permanentemente, sean migrantes o no. Finalmente, un punto interesante a ser exaltado, es la idea de que este mapa esté “abierto” para cualquier estudiante que se integre a la comunidad educativa, a fin de compartir sus memorias y las memorias familiares en esta herramienta en permanente construcción.
- b) **Resignificar espacios:** el segundo grupo presentó una interesante problemática, ¿cómo resignificar un espacio –comunidad- a fin de que ésta reconozca su historia local? Esta pregunta, se encontraba asociada a la recuperación del nombre original de la población “Luis Emilio Recabarren” de la comuna de Renca. Con este horizonte, el grupo en cuestión discutió respecto a los pasos necesarios para que una comunidad se vuelque al objetivo de cambiar (o “recuperar”) el nombre original de la población de la que son parte. En este sentido, algunas de las reflexiones pusieron el acento en la importancia de que solicitar la reinstalación del nombre original (Luis Emilio Recabarren) podría ser una práctica “vaciada” de contenido, puesto que es posible que dicho nombre no tenga relevancia para la comunidad en el presente. Debido a lo anterior, se discute respecto de diversos mecanismos a fin de involucrar a las y los miembros de la comunidad en el rescate de la historia local: archivo testimonial, espacios de memorias y discusión colectiva, etc.

c) **Usos de sitios de memoria:**

finalmente, el tercer grupo participante presentó una reflexión respecto al uso de “las memorias” que se encuentran fuera del currículum oficial, donde la historia oral pasa a tener un rol clave. Asumiendo el punto antes mencionado, el grupo hizo hincapié en la “utilidad” que pueden tener los sitios de memoria como espacios contenedores de diversas memorias que, en muchos casos, serían disidentes de la historia oficial. En palabras de los creadores de esta propuesta, los sitios de memoria como Villa Grimaldi serían “lugares de convergencia” de memorias.

Pese a poner en valor el rescate de las memorias asociadas a la dictadura cívico-militar (que potencian y trabajan sitios de memoria), lo importante sería, de acuerdo a este grupo, recoger el ejemplo de éstos en el ejercicio mismo de rescate de memorias, más allá de las experiencias concretas asociadas a la represión política. En este sentido, el interés radicaría en realizar emprendimientos de memoria local en los contextos en los que se encuentran las y los educandos,

recuperando memorias locales a fin de fortalecer la “identidad local”.

Luego de esta plenaria, donde cada grupo compartió sus reflexiones, se dio paso a que cada miembro del taller entregara sus apreciaciones, opiniones y sugerencias a las propuestas. A partir de estos diálogos conjunto es interesante algunos “nudos” neurálgicos que fueron apareciendo recurrentemente, que nos hablan de los intereses y amalgamas que los testimonios y uso de las memorias, en un ámbito pedagógico, tienen para cuando se trabaja con comunidades.

A nuestro entender, dos serían los grandes nudos convocantes. En primer lugar se encuentra la idea de que las memorias, la historia oral y los testimonios, en general, deben anclarse en los territorios propios desde donde son emanados. En este sentido, un concepto que aparece con recurrencia es el de “identidad”, reconociéndose y poniéndose en evidencia la vinculación inseparable de ambas (memoria e identidad), lo que se pone en tensión con el profundo “desarraigo” que existe en el presente en cada vez más comunidades donde se desenvuelven, por lo general, las y los estudiantes. Desde esta perspectiva, temáticas como la migración o

la necesidad de reconocer y apropiarse de las historias locales tienen mucho que ver con la potencialidad de fortalecer los vínculos que se puedan generar entre las diversas comunidades en las que nos encontramos con las distintas generaciones existentes (colegio, población, club deportivo, etc.).

En segundo lugar, otro gran “nudo” que aparece en las actividades en cuestión es la premisa de que las memorias y el trabajo con testimonios no tendrían razón de ser si es que no posee un vínculo entre el pasado y el presente, ya que se pretende que el primero tenga un impacto real en el segundo. Esta situación, plantea una problemática interesante para los sitios de memoria, en el sentido de preguntarse, obligándoles a reflexionar, sobre los peligros de clausurar sus propias memorias, sesgando y limitando el diálogo con las nuevas generaciones, haciéndose impermeables a las inquietudes y necesidades que puedan presentar las nuevas generaciones. Esta reflexión, que aparece a partir de las propuestas de los participantes del taller, nos habla de la necesidad de que los sitios de memoria sean lugares “con sentido” para las y los estudiantes, dándole espacio a los mismos como constructores e interventores de los mismos.

CONCLUSIONES

El taller “Aprendizajes a partir del testimonio. Usos pedagógicos de la historia oral y archivos orales” representó una instancia de diálogo sobre diversas miradas en torno al trabajo pedagógico del pasado reciente en relación a situaciones del presente. Se articuló a partir de tres dimensiones constitutivas: historia oral, memoria y patrimonio. Todas ellas fueron abordadas teniendo como objetivo el rescate de la memoria local y la identidad.

Las propuestas desplegadas por las y los participantes destacaron, por una parte, por su rápida identificación de situaciones críticas en contextos locales referidas al cuidado del patrimonio cultural, lo que refleja la relevancia social que estos fenómenos poseen en la comunidad. Por otro lado, es importante subrayar la importancia de los planteamientos como instancias de aprendizaje significativo, en donde la conexión entre “problema-solución” radica en el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y comunidad.

Para el Área Educación del Parque por la Paz Villa Grimaldi realizar esta jornada significó una valiosa oportunidad no sólo de aportar a la formación de pedagogos

y estudiantes, sino que, además, permitió poner en práctica supuestos teóricos relativos al uso del testimonio en actividades educativas. En particular, se logró ejercitar propuestas que transformaban el testimonio en algo más que la narrativa de la memoria,

desarrollando espacios políticos y metodologías educativas sobre la construcción de lazos sociales fundamentales para el tejido de las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benadiba, Laura (2007). Historia oral, relatos y memorias. Ituzaingó: Maipue.

Garcés, Mario (2009). “Conceptos de patrimonio, ciudadanía y memoria”. En: VVAA.; Tercer Congreso de Educación, Memoria y Patrimonio. Aprendizaje en espacios alternativos de educación patrimonial. Santiago: DIBAM; CECA Chile. Pp. 171-176.

ECO, Educación y Comunicaciones (2012). La persistencia de la Memoria Popular. Historias locales, historias de vida. Santiago: Edición ECO.

Garretón, Manuel Antonio (2014). Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina. Santiago: Ediciones LOM.

Nicholls, Nancy (2013). “El desarrollo de la historia oral en Chile: de los talleres de educación popular a los estudios multidisciplinares (1980-2013)”. En: Revista del Programa de Historia Oral, nro. 6: pp. 267-302.

Niethammer, Lutz (1997). “¿Para qué sirve la historia oral?”. En: Historia Oral, México D.F., Instituto Mora.

Repetto, Luis (2006). “Memoria y Patrimonio: algunos alcances”. En: Revista de Cultura Pensar Iberoamérica, nro. 8 - abril-junio. (Online). Disponible en: <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric08a06.htm>. Fecha de última consulta: octubre de 2017.

Strejilevich, Nora (2016). “El testimonio de los sobrevivientes: figuración, creación y resistencia”. En: Pizarro, Carolina y José Santos (comps.); Revisitar la catástrofe. Prisión política en el Chile dictatorial. Santiago: Editorial Pehuén. Pp. 17-34.

Testimonios en la Educación en Derechos Humanos y Memoria

Jo Siemon ¹

El siguiente artículo aborda el trabajo con testimonios sobre las violaciones de los Derechos Humanos durante la dictadura chilena en la Educación de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria. Lo anterior a partir de la revisión de los desafíos planteados en la bibliografía internacional y las respuestas, necesidades y desafíos que surgen de la práctica de la educación en los sitios de memoria y del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile.

Palabras claves: Testimonio, educación, sitios de memoria, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

INTRODUCCIÓN

Los sobrevivientes y familiares de víctimas de la dictadura chilena de 1973 a 1990 jugaron y siguen jugando un rol imprescindible en la lucha por la verdad y justicia en relación a las violaciones de los Derechos Humanos. Fueron, y son, el

motor de la recuperación e implementación de sitios significativos de la memoria para las víctimas; y sus testimonios permiten la reconstrucción de la historia de estos sitios, y la elaboración de guiones y relatos que allí se presentan. Estos sitios y el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH), a más de 40 años del golpe de Estado, cumplen varias funciones. Su

¹ Magíster en Historia, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Alemania. Jefa del Departamento de Audiencias, Museo de la Memoria

y los Derechos Humanos. Especialista en educación en derechos humanos y pedagogía de la memoria. jsiemon@museodelamemoria.cl.

función original es el rol conmemorativo: son un homenaje y recuerdo a las víctimas, sus vidas y luchas. Además de la conmemoración conllevan varias otras funciones, como lo es la investigación y documentación en archivos de los atropellos a los Derechos Humanos, la transmisión de conocimiento acerca de la historia a través de la musealización, y ser un lugar educativo para la sensibilización de las nuevas generaciones acerca de los Derechos Humanos. En estas funciones participan distintos actores: los primeros son las personas directamente afectadas, las agrupaciones de víctimas y familiares, muchas veces apoyados por académicos y otros profesionales o instituciones (ONGs), además del Estado post dictadura que también se hace parte y actúa en el campo de la memoria a partir de los Informes Rettig y Valech y con una formulación de una política de reparación. Así, por ejemplo, el Estado también declara (por demanda de las agrupaciones) algunos sitios y edificios como patrimonio nacional, evitando la derrota y el olvido del lugar, apoya el financiamiento de algunas casas de memoria, realiza y financia el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Además, realiza actos conmemorativos como parte de su agenda política. O sea, el Estado que fue el perpetrador durante la dictadura, actúa con programas públicos como actor propio en el campo de la memoria. Adicionalmente, a más de 20 años de la recuperación del primer sitio de memoria (Parque por la Paz – Villa Grimaldi), se registra una profesionalización en estos espacios debido a la experiencia ganada en el campo de la memoria, los intercambios con sitios y profesionales que trabajan en el mismo campo en otros países con experiencias parecidas y debido al financiamiento estatal o por fondos de terceros, además del ingreso de las siguientes generaciones que permiten que cada vez más profesionales (historiadores, sociólogos, educadores etc.) ingresen a la temática.

Estos distintos actores y las diferentes funciones de los sitios de memoria no se pueden separar uno de otro, y según Kössler (2015) “la labor pedagógica enfrenta el reto de hacer las superposiciones entre las dimensiones [conmemorativa, representativa política y educativa] a ser experimentadas”² (2015: 72) en el lugar. Así

² Cita en idioma original: “Die pädagogische Aneignung steht vor der Herausforderung, diese Überlagerungen erfahrbar zu machen.”

que, el trabajo educativo en los sitios y museos de memoria se concreta generalmente en tres tareas: la transmisión de la historia de los atropellos a los Derechos Humanos, el vínculo pasado-presente con una educación enfocada en la formación de ciudadanos activos y responsables, y la conmemoración de las víctimas (Scheurich, 2010: 39 y Haug, 2015: 114).

En este sentido, los testimonios en esta labor pedagógica tienen un papel importante, ya que permiten abarcar las tres tareas mencionadas. El diálogo con una persona que ha vivido y sobrevivido los atropellos de los Derechos Humanos suele ser, por un lado, una experiencia especial para los participantes de las nuevas generaciones: Sus historias y experiencias abren perspectivas individuales y emocionales a la temática, logran crear una mayor empatía con las víctimas y sus familiares a través de esta visión personal y auténtica, emocionan y sensibilizan. Por otro lado, para el pedagogo a cargo de la actividad significan un gran desafío ya que no solamente debe lograr cumplir con el objetivo pedagógico de la actividad, sino al mismo tiempo debe cumplir con sus deberes hacia los diferentes actores (el testimoniante y las jóvenes audiencias).

Acerca del testimonio sobre procesos de violaciones de los Derechos Humanos, se ha investigado y escrito bastante a partir del testimonio de sobrevivientes del Holocausto. Pero también a partir de testimonios actuales sobre las dictaduras latinoamericanas. Estos estudios e investigaciones se enfocan en su contenido y el testimoniante. Abarcan el testimonio desde la historia oral como fuente para estudios históricos y en su relación con la historiografía (Nicholls, 2015). O también desde la psicología enfocándose en el testimonio y el trauma (Jelin, 2002). La bibliografía también menciona a la persona que escucha el testimonio, o sea, el entrevistador, resaltando algunas calidades que se requieren de esta persona y cómo influye en el proceso de dar testimonio (Laub, 1992). Sin embargo, hay pocos trabajos que se refieren al testimonio en la labor educativa, aun cuando el testimonio ha sido un método pedagógico ya desde los años ochenta y noventa del siglo XX para acercar y sensibilizar las nuevas generaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, este ensayo busca revisar el testimonio en la labor educativa en los sitios de memoria y el Museo de la Memoria y los Derechos

Humanos con el afán de plantear algunos desafíos a los que los pedagogos se enfrentan en estas actividades. Para eso se recopilan las experiencias y desafíos planteados en la bibliografía existente sobre el tema (en su mayoría desde la experiencia alemana y argentina) y se revisan las experiencias en el trabajo práctico de la educación en Chile a través de entrevistas. Éstas se realizaron para este artículo, con personas que trabajan o trabajaron en educación en algunos de los sitios de memoria de Santiago, y en el Museo de la Memoria.

EL TESTIMONIO Y LAS HISTORIAS FAMILIARES

La figura del testimonio se origina del juicio de Eichmann en Jerusalén, donde por primera vez los testigos no solamente hablaron de hechos y datos, como se espera de un testigo judicial, sino que contaron el entorno inhumano de la vida como perseguidos y en los campos de concentración. La fiscalía buscaba transmitir una imagen más completa, o bien, la memoria de la vida judía durante el

Holocausto al público y a la atención mundial que siguió este proceso judicial.

Actualmente, ya varias décadas después del Holocausto y de los primeros juicios, los testimonios se dirigen a las nuevas generaciones que no han vivido esta época. Se supone que la situación más natural de conversaciones y testimonios transgeneracionales serían las conversaciones familiares, pero en cuanto a esta fuente de testimonios, existen diferentes percepciones. En una encuesta a jóvenes escolares chilenos, que realizó OPCION en conjunto con el Museo de la Memoria en el año 2014, el 36,6% de los jóvenes encuestados indica acceder con frecuencia a información sobre los Derechos Humanos en sus casas. Por otro lado, el 32,4% responde “nunca/casi nunca” acceder a información sobre los Derechos Humanos en sus casas.³ Sin embargo, es interesante que más allá de la frecuencia de recurrir a esa información, el 54,1% califica la información recibida en casa sobre los Derechos Humanos como “buena/muy buena”.⁴ Tendencias parecidas se encuentran en la bibliografía sobre la historia familiar en la memoria del

³ Información contenida en un documento de trabajo no publicado: OPCION/MMDH, 2014/2015. Hay que tomar en cuenta que el término *Derechos Humanos* fue usado en su generalidad en esta pregunta, aunque

el estudio después se enfoca en los hechos ocurridos en Dictadura.

⁴ Información contenida en un documento de trabajo no publicado: OPCION/MMDH, 2014/2015.

Holocausto, donde resalta la alta valoración de la información entregada por la propia familia, pero al mismo tiempo los hijos y nietos reclaman que se da en pocas ocasiones. Reiter (2015) señala que las nuevas generaciones se enfrentan al desafío de integrar las memorias e identidades familiares con la historia y memoria oficial, aunque muchas veces no coinciden. De este modo, terminan modificando las memorias familiares o escuchando selectivamente. Weelzer et al. (2010) analizan situaciones de testimonios familiares a través de tres generaciones en familias alemanas, donde la mayoría tiene historias de complicidad y colaboración con el régimen Nazi. Resulta que en estos casos las dinámicas familiares desarrollan ciertas estrategias de testimonio, que evitan u obvian situaciones de culpabilidad y temas sensibles como el Holocausto. Por consecuencia, uno de los problemas vinculados al testimonio en las familias, es que normalmente se transmiten solamente fragmentos de las experiencias, muchas veces fuera del contexto en el cual ocurrieron y en formas anecdóticas. Las nuevas generaciones que escuchan estos testimonios evitan en estas constelaciones familiares preguntar de manera más profunda, supuestamente, para sortear complicaciones emocionales y para evitar

descubrir verdades que podrían poner en peligro la identidad colectiva familiar.

De cierto modo, el trabajo con testimonios y diálogos directos con sobrevivientes en la educación en sitios y museos de memoria complementa esta falta de transmisión de memoria familiar, ya que no sólo la situación de diálogo es diferente, sino también el vínculo emocional con el testimoniante. Una relación de respeto mutuo es indispensable, pero la ausencia de una relación familiar y la presencia de un pedagogo para guiar la actividad, normalmente, permiten estructurar la conversación y superar algunos de los desafíos que ocurren en los testimonios familiares. También para los nietos que acceden a testimonios en sus familias, resulta ser enriquecedor escuchar otras historias individuales que abren nuevas perspectivas. Además, el encuentro con un sobreviviente permite vivir un vínculo directo con la época, en la que ocurrieron las violaciones de los Derechos Humanos en cuestión. El testimonio resulta ser sumamente importante para hacer a las víctimas presentes en una situación de aprendizaje, que muchas veces se enfoca en datos duros, contextos, fechas y políticas, y en la que las voces de muchas víctimas están ausentes porque fueron desaparecidos. El

hecho de escuchar un sobreviviente o familiar, permite entender que estos datos generales transmitidos por la historiografía tuvieron impactos reales y graves en las vidas de las personas. El pedagogo complementa la experiencia individual del testimoniante, entregando el contexto historiográfico para una mejor comprensión.

LOS ACTORES DEL DIÁLOGO TESTIMONIAL

En las situaciones educativas y entrevistas para archivos orales, el sobreviviente da testimonio de su historia de vida, que por definición representa una memoria personal y parcial de la historia. Jaiser (2015) lo define como sigue: “La historia que se cuenta es una reconstrucción biográfica significativa, la historia subyacente se experimentó de forma individual y no siempre es compatible con la narrativa de los hechos investigados”⁵ (2015: 231). El testimonio está enmarcado en la situación de vida de la persona, su profesión, la ciudad donde vivió, su etnicidad, género, militancia política, empleo, situación familiar, etc. Eso es completamente

legítimo, ya que la memoria colectiva se construye a partir del diálogo y el análisis de memorias individuales. Lo importante es, transparentar este entorno que marcó, y que sigue marcando la memoria de la persona. Pero aunque la mayoría de los testimoniados se presentan transparentemente, y explicitan que su testimonio es personal y no reclama totalidad, los participantes muchas veces suelen generalizarlos, corriendo el riesgo de cerrarse a las múltiples perspectivas y causalidades de la historia. Es deseable complementar la experiencia personal escuchada con diferentes fuentes y otros casos, para resaltar esta pluralidad de perspectivas.

Este detalle da cuenta de la importancia de considerar la situación misma del encuentro y los diferentes actores, así como la complejidad y las contradicciones que le son inherentes. Un testimonio no existe desconectado de la situación dialogada de dar el testimonio. Hay tres actores que se tienen que considerar en la actividad junto a sus lecturas e intenciones: primero, el sobreviviente que da su testimonio y que necesita estar

⁵ Cita en idioma original: “Die erzählte Geschichte ist eine sinnstiftende biografische Rekonstruktion, die zugrundeliegende Geschichte wurde individuell

erlebt und ist eben keine immer mit den recherchierten Fakten kompatible Erzählung.”

dispuesto a volver a confrontarse con el trauma. Jelin (2002) ha escrito sobre la relación entre el testimonio y el trauma, y en este contexto ha enfatizado los silencios, pero también el rol de la persona que escucha el testimonio. Jaiser (2015) resalta en este contexto que “cada sobreviviente que da su testimonio más frecuentemente ha desarrollado una estrategia (legítima!) (sic) de lidiar con la situación retraumatizante de volver a confrontarse con estos recuerdos”⁶ (2015: 234). Por lo mismo suelen repetir ciertas historias y construyen una narración de lo vivido bajo cierta lógica y asignación de significado. En este contexto de dar testimonio, la contraparte en el diálogo (o el “escucha”) es importante, ya que “en referencia a este otro, idealmente se realizan una reconstrucción del testigo mismo, la descripción de los hechos, una definición de las causas y la conmemoración de los muertos”⁷ (Jaiser, 2015: 228).

El segundo actor es el público. Los silencios en los testimonios y las ausencias de testimonios muchas veces se deben a la ausencia de un público o un “escucha” que estaría interesado y dispuesto a empatizar y a enfrentarse a lo narrado (Jelin, 2002: 82-

86). Así que, el rol del “escucha” es importante para este proceso del testimonio. Jelin (2002) determina que las siguientes habilidades son claves para esta persona: “la narrativa testimonial puede a veces ser una repetición ritualizada, más que un acto creativo de diálogo. Se requieren ‘otros’ con capacidad de interrogar y expresar curiosidad por un pasado doloroso, combinada con la capacidad de compasión y empatía” (2002: 86). También Laub (1992) señala que el que escucha debe tener un rol no obstructor, sino visible y activo. Seguramente estas habilidades se requieren para una entrevista con un sobreviviente que da su testimonio por primera vez. Pero para el diálogo con estudiantes y jóvenes no se puede esperar el mismo nivel de profesionalización y habilidades por parte de ellos. Así que, el testimoniante que se invita a la actividad tiene que ser una persona que ya tenga desarrollada una cierta estrategia para lidiar con la situación de dar testimonio. Pero el rol del público en la actividad educativa sigue siendo importante, ya que tiene que estar preparado y dispuesto a enfrentarse a algo completamente desconocido y estremecedor (Jaiser, 2015: 227). De esta forma, merece una

⁶ Cita en idioma original: “Jeder Zeitzuge, der häufiger spricht, hat dazu eine entsprechende (und legitime!) Strategie entwickelt.”

⁷ Cita en idioma original: “In der Bezugnahme auf den anderen finden idealerweise Selbstvergewisserung, Ereignisbeschreibung und Ursachenbestimmung sowie Totengedenken statt.”

preparación previa a su rol en el diálogo. Además, la bibliografía hace énfasis en la necesidad del público de vincular y re-significar lo escuchado desde su propia vida y realidad, para que el testimonio se convierta en una experiencia significativa y activa para ellos. Raggio (2010), hablando sobre el vínculo pasado-presente-futuro en la educación en sitios de memoria, hace énfasis en este proceso de apropiación de la memoria y del relato:

“¿Qué es lo ofrecido? [...] una experiencia que en el proceso de apropiación por parte de las nuevas generaciones es transformada e interpelada, y en donde se ponen en juego incluso otras posibilidades de selección de lo considerado significativo del pasado, por el efecto que provoca su vínculo dialéctico con el presente” (2010: 79).

Las nuevas generaciones aportan en este proceso sus propias experiencias y perspectivas, a partir de las cuales interactúan con el testimonio. A través de sus preguntas e intervenciones en el diálogo, pueden participar en la producción de nuevos sentidos y memorias. Pero, dependiendo del testimonio y de la situación de diálogo esta posibilidad de intervención se puede ver limitada cuando se sienten emocionalmente abrumados o se enfrentan a una narración cerrada. Las necesidades de

los diferentes actores pueden resultar contradictorias en algunos casos, y es tarea del pedagogo a cargo de la actividad encontrar la manera de resolverlas.

Finalmente, el tercer actor es el pedagogo que debe coordinar el diálogo y velar por la protección emocional de las dos otras partes. Por un lado, debe hacer visible la persona detrás del testimonio, y valorar el esfuerzo y desafío emocional que enfrenta el sobreviviente en la situación del testimonio. Es así que tiene que estar preocupado por la situación y las necesidades del testificante. Y por otro lado, tiene que proteger a los participantes de ser abrumados. Es importante proveer la posibilidad para los jóvenes participantes de jugar un rol activo en el diálogo o posterior a ello, ya que se requiere de éste para convertir el encuentro en una experiencia significativa para ellos. Para eso es importante reflexionar sobre los propios objetivos de la actividad. Es decir, si el testimonio es básicamente un ejemplo para la historia enseñada y aporta a la función de transmitir conocimientos, si cumple un rol mayoritariamente conmemorativo de las víctimas o si el enfoque pedagógico está puesto en el vínculo pasado-presente. Muchas veces estas diferentes funciones se van complementando. Sobre este tercer

actor es muy poco lo que se encuentra en la bibliografía revisada, es por esto, que el alcance práctico de este artículo, entre otros, es fijarse en él y su rol.

EXPERIENCIAS CON TESTIMONIOS EN LA LABOR PEDAGÓGICA DE SITIOS DE MEMORIA Y EL MMDH

Para complementar lo anterior con algunas experiencias prácticas de Chile, se realizaron para este artículo entrevistas con personas que trabajaron o trabajan en las Áreas de Educación y Audiencias de las siguientes instituciones: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, Casa Memoria José Domingo Cañas, Londres 38. Además, se aportan experiencias del trabajo educativo en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Estas entrevistas referían al uso de testimonios en el sitio en general, al uso educativo de los testimonios directos y audiovisuales, los objetivos y las metodologías de su uso.

En estos sitios de memoria y el Museo, los testimonios de sobrevivientes forman parte integral de las exposiciones y las visitas guiadas. Son una base para la investigación del sitio y para la elaboración de los guiones. En varios sitios cuentan con archivos orales con testimonios de

sobrevivientes y familiares, cuyas historias están vinculadas al lugar. Las exposiciones y visitas guiadas incluyen extractos de testimonios escritos, orales o audiovisuales para reconstruir e ilustrar lo sucedido en el lugar y hacer ver el dolor y el trauma que esto significa para las víctimas, sus familias y la sociedad, así como también la vida previa y la reconstrucción de identidad posterior.

En los sitios revisados para este artículo existen diferentes estrategias frente a la integración de testimonios en las labores educativas y de audiencias. La Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi y el Museo de la Memoria trabajan ocasionalmente con testimonios directos, mientras que Londres 38 decidió no usar el testimonio directo, y trabaja con cápsulas de testimonios audiovisuales. En cambio, Casa Memoria José Domingo Cañas no ha tenido la posibilidad de trabajar con testimonios directos ni audiovisuales, debido a las circunstancias de falta de financiamiento y pocas víctimas sobrevivientes, así que, el

equipo en sus visitas guiadas incluye la cita de extractos testimoniales escritos.⁸

En las visitas ocasionales especiales con testimonios directos, que se realizan en Villa Grimaldi y en el Museo de la Memoria, el grupo visita el sitio o la exposición del Museo acompañado por un guía habitual de la institución y un testimoniante. El testimoniante tiene el rol primordial en esta actividad: relata su experiencia individual y a través de su relación con el objeto, le da sentido (Karen Bascuñán, 2.9.2016). En estas actividades el testimoniante puede tener un rol más específico, ilustrando un tema del recorrido a través de su propia experiencia, o puede tener un rol más amplio, donde el guía oficial básicamente presenta el tema de cada sala expositiva, y el testimoniante habla acerca de sus experiencias vinculadas a los objetos y espacios. El primer formato se aplica especialmente con grupos escolares, donde la actividad permite la entrega de conocimiento de conceptos, contexto y de la historiografía general por parte del pedagogo a cargo, quien también plantea el tema que se conversará con el testimoniante. El testimonio en la actividad está limitado a

un momento y tema concreto durante el recorrido, donde aporta con su experiencia individual. Sin embargo, su rol en esta actividad es de suma importancia ya que crea un vínculo auténtico con el tema y genera empatía en el grupo con la época histórica y las personas.

Para el segundo formato que se elige, por ejemplo, para las visitas con testimonio en el Museo de la Memoria (que se ofrece en el día del Patrimonio) el marco pedagógico se minimiza. En estas actividades, la interacción entre el grupo y el testimoniante se genera de manera más libre. El objetivo principal es vivir el contacto directo con el testigo de la época y su experiencia individual, así que, la conversación en este formato puede desviarse hacia temas inesperados de interés del grupo.

Otros formatos pedagógicos parecidos que usan testimonios directos son talleres con testimonios que se realizaron en Villa Grimaldi y en algunas fechas conmemorativas en el Museo de la Memoria. Estos talleres generalmente tienen un enfoque temático como el exilio, infancia

⁸ Desde el año 2015 en Casa Memoria José Domingo Cañas las visitas guiadas se realizan muy esporádicamente y ya no se realizan talleres.

en dictadura, la búsqueda de la verdad de los familiares o también el testimonio mismo como objeto de estudio. En estas visitas más libres y los talleres temáticos, el término de *testigo de época* o *testimoniante* se usa de manera más abierta, incluyendo también testimonios de personas que no vivieron directamente la tortura o la desaparición de sus familiares. En estos formatos se incluyen tanto experiencias de resistencia como aspectos de la vida cotidiana. De este modo, en el Museo se han invitado pobladoras para narrar su experiencia en los talleres de arpillera, exiliados que hablaron de lo que significa tener que vivir forzosamente lejos de sus familias y de su país o personas que eran niños para el golpe de Estado y compartieron sus percepciones de infancia. Estas actividades entregan un espacio principal al diálogo con el testimoniante.

Finalmente, un formato diferente que fue descrito en las entrevistas es el trabajo con cápsulas de testimonios audiovisuales, que se aplican en visitas guiadas y talleres en Londres 38 y Villa Grimaldi. El trabajo con testimonios audiovisuales en Alemania es una reacción a la edad avanzada de la generación de los sobrevivientes del Holocausto, que hace imposible integrar testimonios en la educación en los sitios de memoria. Pero las

prácticas de los sitios demuestran que también en Chile se trabaja con testimonios audiovisuales. Eso por diferentes razones: por un lado, no siempre hay disponibilidad de testimoniante para la alta demanda de grupos que visitan los sitios, y por otro lado, el trabajo con el formato audiovisual permite mantener una cierta distancia a los diferentes testimonios de ex presos políticos, familiares de víctimas, y otros tipos de testimonios desde la vida cotidiana y de la actualidad de las nuevas generaciones, sin jerarquizar entre ellos. Así que, a través del trabajo con cápsulas testimoniales audiovisuales en los talleres permite trabajar diferentes objetivos: Por una parte, permite revisar con los participantes cómo funcionan los mecanismos de la memoria, cómo también por otra parte pueden gatillar testimonios de los mismos participantes. Muchas veces su memoria familiar mantiene silencios acerca de la dictadura, así que, “los testimonios escuchados en los talleres pueden gatillar el interés de los jóvenes participantes para aportar como sujeto activo en la construcción de memoria” (Felipe Aguilera, 2.9.2016), sea a través de la investigación de la memoria barrial, a través del aporte de sus propios testimonios sobre situaciones actuales o a través de la indagación de su propia memoria familiar.

Las diferentes actividades con testimonios descritas en las entrevistas, según los profesionales, aportan mayoritariamente a dos funciones educativas de los sitios de memoria y el Museo: a la transmisión de conocimientos de la historia del lugar y al vínculo pasado-presente. La función conmemorativa no fue mencionada en las entrevistas y no se abarca como objetivo primordial en las actividades con testimonio, aunque, casi siempre, el testimonio lo aborda de cierto modo cuando los sobrevivientes hablan de sus compañeros desaparecidos y muertos o cuando se realiza la actividad en una fecha conmemorativa.

En las actividades con el objetivo de transmitir conocimientos sobre la historia del lugar y los atropellos de los Derechos Humanos ocurridos allí, la función del testimonio puede ser un apoyo complementario a los datos y procesos historiográficos que relata el guía. Se aplica como un apoyo para narrar la “historia abstracta a través de relatos de personas concretas que vivieron esta historia” (Felipe Aguilera, 2.9.2016). Describiendo esta metodología, Aguilera hace énfasis en la

complementariedad entre el marco historiográfico y el testimonio que es un relato subjetivo a partir de una experiencia concreta. Así que, existen distintas percepciones de la verdad debido a las distintas situaciones personales vividas en el lugar y los distintos momentos de la historia del sitio (2.9.2016) que explican porque los testimonios pueden variar uno de otro y porque no reemplazan a la historiografía, pero la complementan.⁹ El objetivo principal del uso de testimonios como apoyo a los datos historiográficos es la “creación de emoción y empatía histórica” (Anahí Moya, 28.8.2016), ya que “los relatos de los sobrevivientes le dan sentido al lugar y a los objetos a través de su vínculo directo que tienen con ellos” (Karen Bascuñán, 2.9.2016). En cambio, la historia general narrada por el guía y la complementación con otros casos, permite agregar múltiples perspectivas y evita el riesgo de atraparse en explicaciones mono causales.

Por otro lado, en las actividades que buscan crear un vínculo pasado-presente, el testimonio puede cumplir la función de gatillar un diálogo y memorias personales de los participantes. Así, se busca dar un

⁹ Revisar Nicholls (2015: 30) para una breve explicación sobre la relación entre testimonio e historiografía.

sentido concreto actual a la memoria colectiva y hacer partícipe las audiencias y nuevas generaciones a que compartan su propio testimonio, actuando como sujetos activos en la construcción de memoria (Felipe Aguilera). Los profesionales entrevistados de Londres 38 y Villa Grimaldi hacen énfasis en la importancia de reconocer el valor de las diferentes memorias y los diferentes testimonios. El testimonio de un sobreviviente y expreso político del sitio es un tipo de testimonio importante para entender y reconstruir la historia y memoria del sitio, pero también existen los testimonios sobre las experiencias cotidianas y barriales que permiten una lectura “no heroica, pero cotidiana” (Karen Bascuñán, 2.9.2016). Para el trabajo educativo que pretende abrir espacios de participación para las nuevas generaciones también esta memoria cotidiana resulta importante, ya que, genera más cercanía con la realidad de los jóvenes participantes y les da la posibilidad de entender que también ellos pueden aportar a la construcción de memoria desde sus experiencias concretas.

En las diferentes experiencias y formatos recopilados a través de las entrevistas se nota la necesidad de diferenciar entre el testimonio y el trabajo

pedagógico que lo enmarca. Todos los entrevistados diferencian entre los roles del guía y del testimoniante, y definen su relación de manera similar a la relación entre historia y memoria que se complementan. Los entrevistados explicitan en relación al rol de guía y mediador dos aspectos: la entrega de datos, contexto y conceptos historiográficos para contextualizar y complementar el testimonio y la realización sistemática de un objetivo pedagógico. Además, velan por el empoderamiento de los estudiantes (las nuevas generaciones) a tomar un rol más activo de “sujeto y constructor de memoria”. Pero especialmente respecto a lo último, hay pocos ejemplos metodológicos que abarcan esta necesidad de empoderar los participantes para ponerlos en una posición más activa durante o posterior a la situación del testimonio. Sandra Raggio (2010) y otros autores se refieren a la importancia del vínculo pasado-presente, ya que las nuevas generaciones tienen que apropiarse de los relatos y testimonios y resignificarlos desde sus propias perspectivas, experiencias y esperanzas, interpelándolos y transformándolos según sus propias selecciones de lo que consideran significativo (2010: 78). Llama la atención en los resultados de las entrevistas, que un mayor trabajo pedagógico en torno a la

resignificación de la memoria desde la perspectiva de las nuevas generaciones se logra en los talleres con testimonios audiovisuales. Preguntando por las razones resulta que según la experiencia de los entrevistados el testimonio directo deja el grupo con más necesidad de “masticar lo escuchado” (Karen Bascuñán, 2.9.2016). Un trabajo creativo inmediatamente posterior al diálogo con un sobreviviente resulta pedagógicamente y emocionalmente casi imposible. Por otro lado, el sistema escolar no permite (o solamente en casos muy especiales) un segundo encuentro con el mismo grupo para retomar el tema. Por este lado, se requiere un trabajo coordinado con los profesores para que retomem la actividad con el testimonio con un poco más de distancia temporal. En cambio, en los casos de testimonios audiovisuales ya editados en cápsulas temáticas, esto permite emocionalmente un trabajo crítico y creativo posteriormente.

En la bibliografía alemana acerca del trabajo educativo con testimonios audiovisuales se plantean algunas críticas, (Jaiser, 2015) ya que en algunos casos son utilizados con el objetivo de agudizar la conciencia de los estudiantes por los mecanismos de la memoria y el recuerdo individual. Para lograr este objetivo se usan

metodologías de edición audiovisual recortando y editando el testimonio. Se puede destacar positivamente de esta metodología, que el participante se encuentra en una posición muy activa, pero la crítica se refiere al rol del testimonio, lo cual pierde de importancia. En este ejercicio el tema del testimonio es reemplazable, y por ende, el testimonio corre riesgo de ser banalizado y hasta deslegitimado. Por otro lado, en la bibliografía los autores resaltan en relación al trabajo pedagógico con testimonios audiovisuales que los jóvenes pierden la interacción y el encuentro personal con el sobreviviente. Los participantes no pueden hacer preguntas según su interés, ya que las cápsulas están prefabricadas. Así, los participantes corren peligro de convertirse en audiencias pasivas. Requiere de especial precaución y metodologías por parte del pedagogo para que los participantes se conviertan en sujetos activos que cooperan en la construcción de la memoria (Jaiser, 2015: 235). Sin embargo, desde el punto de vista de los profesionales entrevistados, en Chile, estos formatos audiovisuales abren más posibilidades para motivar los participantes a tomar papeles activos en la construcción de memoria.

CONCLUSIÓN

Como conclusión cabe destacar que el testimonio juega un rol importante en la Pedagogía de la Memoria y la Educación en Derechos Humanos. Pero, la bibliografía y las entrevistas muestran que estas actividades significan un gran desafío pedagógico para los profesionales a cargo. Esto debido a los diferentes actores partícipes, sus diferentes objetivos y necesidades, así como la situación compleja que significa el testimonio dialogado en general. Los profesionales afirman trabajar con testimonios para crear emoción y empatía, para dar vida a los objetos y sitios a través de la experiencia individual, complementando los datos historiográficos, y también para trabajar el vínculo pasado-presente, gatillando memorias personales y la participación en la construcción de memoria colectiva. El potencial que tiene el testimonio para abarcar la función conmemorativa en la educación de la memoria se puede profundizar todavía, ya que puede ser una alternativa a los actos oficiales y políticos de conmemoración.

El artículo se planteó revisar los desafíos relacionados al uso del testimonio en la educación, revisándolos desde la bibliografía y desde la práctica en los sitios de memoria

y en el Museo de la Memoria en Chile. Entre ellos destaca en primer lugar el uso de testimonios audiovisuales. Los profesionales afirman trabajar con documentos audiovisuales porque hay cada vez menos disponibilidad de testimoniantes en vivo, pero también porque se ha demostrado que los testimonios audiovisuales mantienen más distancia emocional, abruman menos y así permiten realizar un trabajo creativo y participativo con los jóvenes. Ya existen propuestas en algunos sitios que prometen tener buenos resultados con los participantes y los objetivos pedagógicos planteados, ya que generan espacios de participación activa para las nuevas generaciones. También destaca la necesidad de abrir espacios de apropiación del relato por parte de los participantes, empoderar y activarlos durante y posterior al diálogo. La práctica chilena presenta algunos primeros ejemplos en talleres con testimonios audiovisuales. Los buenos resultados animan a seguir explorando estas propuestas participativas.

El énfasis especial de este ensayo está en la situación pedagógica del testimonio y en el rol del pedagogo quien es responsable por el objetivo pedagógico y el manejo de la situación delicada de dar testimonio frente a un grupo de

participantes no profesionales. Este mediador tiene que guiar la actividad y tratar de encontrar los equilibrios entre la empatía deseada y el no abrumar, entre la experiencia individual que entrega el testimonio y el riesgo de generalizar a partir de una sola perspectiva, entre el protagonismo del testimoniante y la necesidad de hacer partícipe a las nuevas generaciones, entre el significado aplicado a lo vivido por el testimoniante y la resignificación de la memoria por las nuevas generaciones.

Finalmente, es importante destacar de las entrevistas algunas indicaciones fundamentales para el trabajo educativo con testimonios. En primer lugar, no usar testimonios heroicos porque conllevan el riesgo de abrumar a los participantes y así

obstaculizar su apropiación del relato y una percepción de sí mismo como constructores activos de memoria. A esto se suma hacer trabajo crítico y creativo a partir del testimonio audiovisual, ya que posterior a un encuentro en vivo con un sobreviviente el grupo necesita un tiempo para masticar lo escuchado y generalmente no es capaz de un trabajo reflexivo. Por otro lado, rescatar el impacto de escuchar la voz en primera persona y en vivo. El testimonio en vivo puede ser un ejercicio conmemorativo para el cierre de una unidad de trabajo, por ejemplo. Finalmente, es imprescindible trabajar con diferentes tipos de testimonios y diferentes casos, para presentar múltiples perspectivas y evitar el riesgo de conclusiones mono causales.

PERSONAS ENTREVISTADAS

Karen Bascuñán es Psicóloga titulada de la Universidad de Chile y trabaja desde el año 2015 como Jefa de Área de Educación en la Corporación Parque por la Paz – Villa Grimaldi.

Felipe Aguilera es Licenciado en Educación con mención en Historia y Profesor de Historia y Geografía de la UMCE. Trabaja en Londres 38 como Encargado de Visitas Guiadas.

Anahí Moya es Profesora de Historia y Geografía de la UMCE y Magíster en Políticas Educativas de la UAH. Trabajó de 2005 a 2015 en la Corporación Parque por la Paz – Villa Grimaldi en los equipos de educación y archivo oral y de 2012 a 2014 en Casa Memoria José Domingo Cañas en el equipo de educación, además, trabajó de 2015 a 2016 en el Memorial Paine en el equipo de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Haug, Verena (2015). “Gedenkstättenpädagogik als Interaktion – Aushandlung von Erwartungen und Ansprüchen vor Ort”. En: Gryglewski, Elke et al. (Ed.), Gedenkstätten Pädagogik – Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: MetropolVerlag. Pp. 113-126.

Jaiser, Constanze (2015). “Zeugenschaft in der Bildungsarbeit”. En: Gryglewski, Elke et al. (Ed.), Gedenkstätten Pädagogik – Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol Verlag. Pp. 221-235.

Jelin, Elizabeth (2002). Los trabajos de la Memoria. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Kössler, Gotfried (2015). “Aura und Ordnung – Zum Verhältnis von Gedenkstätten und Museum”. En: Gryglewski, Elke et al. (Ed.), Gedenkstätten Pädagogik – Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol Verlag. Pp. 67-81.

Laub, Dori (1992). An Event without a Witness: Truth, Testimony and Survival. En: Testimony. Crisis of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History. Nueva York: Routledge.

Nicholls, Nancy (2015). “La representación de lo inenarrable: Historia y memoria de la represión en el Chile de Pinochet”. En: Aravena, Pablo y Roblero, Walter (Ed.), Memoria, Historiografía y Testimonio. Santiago de Chile: Universidad de Valparaíso, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Red de Historia Oral y Archivos Orales. Pp. 26-31.

OPCION/MMDH (2014/15). Documento de trabajo no publicado.

Raggio, Sandra (2010). “La relación pasado-presente en las propuestas educativas de los ‘sitios de memoria’”. En: Ciudadanía y memorias – Desarrollo de Sitios de Conciencia para el aprendizaje en Derechos Humanos. Santiago de Chile: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Pp. 73-86.

Reiter, Margit (2015). “Das Familiengedächtnis oder Die Tücken der Erinnerung”. En: Baader, Meike Sophia y Freytag, Tatjana (Ed.), Erinnerungskulturen: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung. Köln: Böhlau Verlag. Pp. 39-57.

Scheurich, Imke (2010). “NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung”. En: Thimm, Barbara, et al. (Ed.), Verunsichernde Orte – Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes&Apsel. Pp. 38-52.

Welzer, Harald et al. (2010, 7ªed.). “Opa war kein Nazi” – Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Experiencia de formación de educadoras en el Parque por la Paz Villa Grimaldi

Paz Morales Alarcón¹
Violeta Sandoval Castillo²

En marzo de 2016, el Área Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi abrió la convocatoria para formar parte de un programa de formación de guías, con el objetivo contar con colaboración para la realización de recorridos pedagógicos. Este artículo presenta una descripción reflexiva del proceso, desde el panorama de la pedagogía de la memoria y la educación en derechos humanos en Chile, hacia la experiencia de la formación y trabajo como educadoras en un sitio de memoria. Se proponen consideraciones para una caracterización de las educadoras y educadores de sitios de memoria, así como también potencialidades y alcances de la labor.

Palabras clave: educación; sitios de memoria; derechos humanos; pedagogía de la memoria.

MEMORIA Y DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN EN CHILE.

La llegada de la transición a la democracia en Chile significó la emergencia de críticas y denuncias públicas en torno a la política de exterminio ejecutada durante la

administración cívico-militar del Estado. En este contexto, la elite de izquierda chilena inicia un proceso de reconstrucción de los hechos del pasado reciente, mediante la instalación del relato oficial en torno a la violación a los Derechos Humanos, construyendo una narrativa oficial en torno

¹ Historiadora Social. Licenciada en Historia y Profesora de Historia y Geografía, Universidad de Chile. Estudiante de Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile. Observadora de Derechos Humanos, Comisión Ética contra la Tortura. Educadora en Memoria y Derechos Humanos, Área Educación, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. morales.mariapaz@gmail.com

² Licenciada en Antropología con mención en Antropología Social, Universidad de Chile. Educadora en Memoria y Derechos Humanos, Área Educación, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. violetasancas@gmail.com

a las prácticas represivas. El relato que predomina en los primeros años de los noventa, se enmarca en el pacto de continuidad política y económica del proyecto de la dictadura, juramentado por la naciente administración transicional. En contraste con la demanda de justicia que emergía desde la defensa de los Derechos Humanos, la salida pactada de la dictadura generó un lazo explícito de complicidad justificativa con el proyecto represivo.

Durante la década de los noventa, el currículum escolar se constituyó en un instrumento para la transmisión oficial del pasado. En las escuelas se presentaba la temática de los Derechos Humanos de manera conceptual y descontextualizada, sin puentes vinculantes entre el pasado reciente del país y el presente histórico. Esta exposición de enunciados vaciados de sentido no fomentaba la comprensión crítica, y menos aún, la reflexión humanitaria. Además, estos contenidos se relegaron al plano exclusivo de la Historia y las Ciencias Sociales, presentando omisiones de información y contenido en torno a la dictadura cívico-militar, desvirtuando las confrontaciones sociales que marcaron dicho período. La temática de los Derechos Humanos se enlazaba con acontecimientos históricos a nivel internacional,

independiente de la experiencia humana concreta, y la memoria no existía como contenido curricular.

Los silencios intencionales de los textos escolares eludían la reflexión acerca de la condición histórica del estudiante. A la vez, imponían caracterizaciones dicotómicas que caracterizaban el período de la dictadura cívico-militar como un “conflicto irresoluble entre dos bandos”, simplificando el contenido histórico. Esta estrategia comunicativa consolidaba la política de la reconciliación, bajo el supuesto de la prosperidad nacional, soportada por el éxito del modelo económico diseñado por los *Chicago Boys*. Dichas afirmaciones omitían la violación a los Derechos Humanos y la posibilidad de construir memorias no oficiales; en consecuencia, el contexto educativo se convirtió en un espacio cercenador del pensamiento crítico. Estos lineamientos impulsaron la pretensión de neutralidad para la enseñanza de la historia, consolidando la herencia autoritaria (Reyes, 2013).

La discusión sobre memoria y Derechos Humanos en la educación, comienza con la llegada del nuevo milenio, reduciendo el tema a la inclusión o ausencia de contenidos en el currículum de Historia

Geografía y Ciencias Sociales. El año 2000 surge un primer debate público sobre los contenidos de Derechos Humanos en el currículum escolar, donde la polémica refería, específicamente, a la incorporación de la historia del pasado reciente en el currículum de sexto básico. Por primera vez se incluía la sub-unidad “Régimen militar y transición a la democracia” (Izquierdo, 2013), incorporando enunciados del tema, aunque sin profundidad. Posteriormente, la propuesta de ajuste curricular del MINEDUC del año 2007 generó un nuevo debate público, esta vez, con respecto al tratamiento del tema y no sólo a su enunciación nominal. Más tarde, en el año 2011, el gobierno de Sebastián Piñera realiza nuevas propuestas de modificaciones curriculares en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, estableciendo que para referirse al período se utilizaría el término de “régimen militar” en vez de “dictadura”, argumentando que posibilitaría una diversidad de miradas frente al tema; esta propuesta reabre el debate de repercusión pública. Opiniones contrarias a las medidas propuestas indicaban que estas determinaciones invisibilizaban aspectos centrales del período, lo que generaba impactos morales y cívicos en jóvenes en formación, por ejemplo, al suprimir factores como la supresión del Estado de Derecho y

la violación sistemática de los Derechos Humanos (Reyes, 2013).

Las discusiones descritas anteriormente son manifestación de la controversia que –aún hoy en día- surge al referirnos a la dictadura cívico-militar, incluso tras décadas de su término. Izquierdo (2013) indica que las principales dificultades para la enseñanza de los contenidos relacionados con la dictadura, se traducen en obstáculos que impiden la asimilación y la comprensión significativa de los crímenes cometidos durante aquel período. Entre los problemas que dificultan el trabajo pedagógico de la memoria, nos encontramos con que las herramientas pedagógicas que disponen las y los docentes para el trabajo en aula son insuficientes; las definiciones ideológicas institucionales tienden a censurar los contenidos; la falta de especialización en materia de historia reciente produce una falencia de dominio disciplinar; y además, la bibliografía que el MINEDUC aconseja a las y los profesores, no se ajusta a sus necesidades de información y formación en este campo específico (Izquierdo, 2013). En relación a lo mismo, Magendzo y Toledo señalan:

“(…) uno de los problemas que enfrentan los establecimientos para desarrollar actividades de

Derechos Humanos, en especial referido al período del régimen militar, es la carencia de textos, fuentes históricas, documentales, video u otros recursos audiovisuales y materiales didácticos apropiados, no existiendo diferencias según la dependencia del establecimiento educacional. Los datos revelan que existe escasez de materiales y de fuentes bibliográficas, tanto en aquellos establecimientos que asumen el tema de los Derechos Humanos en el PEI como los que no, lo que estaría, sin lugar a dudas, mostrando que la educación en Derechos Humanos tiene obstáculos serios para su adecuada atención pedagógica y didáctica” (Magendzo y Toledo, 2009: 151).

En este escenario, las políticas educativas no han logrado resolver con consistencia el desafío de promover el pensamiento histórico crítico en esta materia, en tanto “una educación integral en Derechos Humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana.” (ONU, 2005, citado en Alegría, 2010:9).

Las voces críticas que se ocupan del problema de la educación en Memoria y Derechos humanos, han articulado como eje central, el análisis en torno al currículum.

El proceso de discusión y cuestionamiento al sistema de educación en general, ha sido impulsado constantemente por sectores de la sociedad civil, y ha decantado en movimientos estudiantiles, de docentes y de trabajadores de la educación, quiénes se han constituido como actores protagónicos de la movilización social, tras el fin de la dictadura. Las readecuaciones curriculares en la educación formal no han sido sino respuestas a las demandas –entre muchas otras- de actualización del currículum nacional por parte de la comunidad escolar. En esta línea, el Bloque Social por la Educación -la primera articulación de actores movilizadores por el derecho a la educación-, dentro de las propuestas frente a la crisis educativa en Chile en el año 2006, consideraba como indispensable una reforma curricular que considerara:

“una relación reflexiva, consciente y autónoma respecto a los cambios contingentes desde una valoración histórica de pasado, presente y futuro del país, su sociedad y nuestra región - América Latina-. Todo ello implica cambiar la actual cultura escolar, es decir, modificar las concepciones de sujeto y de saber, de enseñanza y de aprendizaje; las relaciones de los sujetos entre sí y con el conocimiento. Obliga, en definitiva, a resolver el problema de la democracia y de la participación.” (Bloque Social, 2006, en Foro por el Derecho a la Educación (Comp.), 2015).

Al margen de la educación formal, los sitios de memoria han realizado un trabajo pedagógico, constante en el tiempo, en torno a la memoria y los Derechos Humanos, generando un panorama más favorable para la reflexión actual. Es así como, paralelamente al proceso descrito anteriormente, en los sitios de memoria se gestionan propuestas que orbitan en torno a estas temáticas con la intención de generar espacios educativos en estos mismos sitios, llegando a posicionar el tema a nivel nacional y fomentando la gestión de políticas públicas –aun precarias y limitadas– ligadas al tema. Entendiendo los sitios de memoria como espacios que contienen y soportan memorias del pasado reciente de Chile, se proponen como lugares de reflexión y significación de este período para nuevas generaciones.

De esta manera surgen las primeras propuestas de Educación en Derechos Humanos (EDH) y Pedagogía de la Memoria (PEM), desde fuera de la educación formal, a partir de la reflexión en torno al quehacer educativo de los sitios de memoria. Estas reflexiones surgen desde los equipos educativos que conforman los sitios, o por parte de quienes trabajaban activamente en ellos en la primera década de los 2000, constituyéndose como

precedentes para la discusión actual con respecto a este tema. Este trabajo emerge a partir de la experiencia europea en torno a los recintos utilizados por el terrorismo de Estado, hoy convertidos en sitios de conciencia, contenedores de relatos y experiencias de relevancia nacional.

La EDH, como se describió anteriormente, comprende la entrega de conocimientos y aptitudes para promover y aplicar el respeto a los derechos humanos de todas las personas que conforman la sociedad. En cuanto a la PEM, se entiende como la propuesta de utilizar la memoria social para dar a conocer acontecimientos de la historia reciente, entendiendo la memoria como una experiencia social que da sentido al pasado y permite la transmisión de dichos recuerdos, poniendo en diálogo pasado, presente y futuro desde una mirada crítica (Alegría, 2010). Esta propuesta pedagógica articula los procesos de apropiación y significación de la historia reciente, que las personas experimentan desde el presente en espacios de memoria, fomentando la reflexión y el pensamiento crítico.

Estas propuestas educativas son desarrolladas en la actualidad gracias a la constante discusión y reflexión respecto al quehacer de los sitios de memoria en el

plano de la educación, tanto en lo particular como en algunas instancias colectivas entre sitios. Los sitios, al entenderse no solo como espacios conmemorativos, sino también como espacios dinámicos, construidos y significados desde el presente, funcionan como un medio pertinente para la reflexión acerca del terrorismo de Estado y la educación en pos de la no repetición de dichos acontecimientos, atravesados por los campos de la memoria y los Derechos Humanos. Estos sitios de memoria presentan una oportunidad para las nuevas generaciones, de dialogar sobre el pasado y construir perspectivas de futuro, abriendo espacios educativos autónomos y alternativos, complementarios a la formación escolar.

FORMACIÓN DE EDUCADORAS Y EDUCADORES EN DERECHOS HUMANOS, LA EXPERIENCIA DEL PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI

En el contexto explicado anteriormente, la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi ha sido uno de los primeros -y principales- espacios en impulsar propuestas pedagógicas en sitios de memoria, a través del trabajo del Área Educación de la institución. Es así como en el año 2010 se elabora una propuesta

educativa, desde la EDH y la PEM, articulada en torno a cuatro ejes didácticos. A saber: a) vinculación pasado-presente: consiste en relacionar la experiencia histórica del Parque por la paz Villa Grimaldi, en tanto ex centro secreto de secuestro, tortura y exterminio, con problemáticas actuales de la sociedad vinculadas al respeto y promoción de los Derechos Humanos; b) promoción de una cultura de los Derechos Humanos: corresponde a la educación y a la difusión de los Derechos Humanos como principio básico de una verdadera democracia. Esto incluye el respeto al otro y otra, el impulso de una *cultura de la paz*, el desarrollo de la ciudadanía y la participación social efectiva y anti autoritaria; c) desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico: implica el estímulo de la autonomía y responsabilidad personal en la toma de decisiones con el objeto de trabajar por una sociedad justa, pacífica y democrática; d) fomento de una memoria crítica: valorar el ejercicio del recuerdo y la memoria como una forma válida de construcción de conocimiento social (Área Educación Corporación Parque por La Paz Villa Grimaldi y Equipo Asesor Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2010:7).

Esta propuesta ha sido revisada y rediscutida durante los dos últimos años por parte del equipo Educación, con la intención de fortalecer y actualizar la propuesta educativa del sitio, desde la posición de educadoras y educadores de derechos humanos. La reflexión acerca del trabajo en educación en el sitio de memoria se da desde una perspectiva crítica con respecto a lo que significa e implica educar desde un sitio de memoria y sus potencialidades.

En este contexto, el Área Educación de la Corporación realizó una convocatoria a un espacio de formación de guías en marzo de 2016, dirigido a personas interesadas en la EDH y en la historia reciente del país. La misiva indicaba que el equipo de guías sería capacitado en un proceso de formación histórica y pedagógica, con el objetivo de materializar su colaboración en tareas y funciones propias del área, tales como visitas guiadas pedagógicas, labores de investigación, gestión y apoyo en el desarrollo de actividades conmemorativas, entre otras. Además, potenciaría las capacidades pedagógicas de los postulantes con la intención de formar un equipo de trabajo enfocado en asumir tareas en el trabajo con estudiantes, en el contexto de visitas guiadas pedagógicas. La convocatoria

se dirigía a personas con estudios superiores en carreras del campo de las Humanidades y que tuvieran disponibilidad para perfeccionamiento periódico relativo a EDH y, quienes calificaran en el proceso de formación, apoyarían directamente en el trabajo de recorridos pedagógicos generales.

Las autoras de este artículo participamos de este proceso a partir de abril del mismo año; la primera instancia consistió en una reunión introductoria en la que, además de presentarnos y exponer las motivaciones e inquietudes personales de las y los postulantes, se nos presentó el programa de trabajo para la formación. Este consistía en propuestas enfocadas en potenciar conocimientos históricos, museográficos y pedagógicos del PPVG para abordar la historia reciente a partir de las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura, desde la PEM y la EDH. A lo largo del proceso se entregaron una serie de herramientas para la realización de recorridos pedagógicos organizadas en tres etapas: acompañamiento a recorridos pedagógicos realizados por profesionales del Área Educación, con el fin de conocer las lógicas propias del proceso de guiado para estudiantes y los principales elementos desarrollados en ellos; visionado de testimonios de la colección del Archivo

Oral, como pieza clave en el desarrollo de las competencias necesarias para transmitir la memoria histórica de Villa Grimaldi y como instancia clave para el abordaje de interrogantes subjetivas que surgen en el desarrollo de los recorridos pedagógicos; la revisión de documentos relevantes para las visitas guiadas; lectura y discusión de publicaciones relativas a las visitas guiadas en Villa Grimaldi.

El proceso de formación de guías tuvo una extensión de cuatro meses; las herramientas educativas y la utilización de la EDH y PEM fueron un eje reflexivo que sirvió como soporte de las lecturas y referencias utilizadas. También, un aspecto relevante del programa de formación estuvo marcado por la discusión en torno a problemáticas socio-políticas del presente, en tanto trabajo de reflexión constante, en búsqueda de insumos para la práctica. El proceso contempló tres evaluaciones, orientadas a acompañar la recepción crítica de los recursos entregados, evaluar el manejo de conocimientos y de la didáctica pedagógica. La medición de estos elementos determinó la continuidad de las guías.

De esta manera, la formación contempló un amplio espectro de recursos e instancias pedagógicas en donde las

dimensiones a potenciar en las y los postulantes eran variadas, pero enfocadas intencionalmente a generar un perfil acorde al contexto, que integrara las discusiones actualizadas en torno al tema. Esta labor se desarrolló a partir de la revisión y discusión de múltiples aristas implicadas en el proceso de la realización de recorridos, así como también en el desarrollo mismo de la EDH y PEM. En relación a los recorridos pedagógicos, constantemente se abrían espacios de debate en relación a las interrogantes que surgían en medio de su desarrollo, por ejemplo, en torno a las preguntas que se reiteraban en grupos diversos, los temas que se profundizaban a raíz del interés de las/os estudiantes, el manejo de situaciones complejas y la dinámica grupal al momento de la conclusión de la experiencia pedagógica.

Los contenidos abordados en los recorridos pedagógicos, se nutrían de los testimonios referidos a las violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos en el sitio; éstos retrataban experiencias personales vinculadas a la militancia política, la prisión política, la tortura y el exilio. Dichos elementos se organizaron en base a una propuesta de orden ajustada al esquema histórico planteado a partir del desarrollo de Villa Grimaldi, donde se periodizaba la

historia de esta en etapas: el contexto histórico de la época, el sistema represivo y el movimiento de Derechos Humanos y el período de democracia y elaboración de memorias. Esto también fue acompañado de espacios colectivos para discutir reflexiones y dudas a raíz del visionado.

Otro de los criterios centrales en relación al orden de contenidos, fue la clara intención de enfocar el relato de Villa Grimaldi hacia el establecimiento de relaciones desde el presente hacia el pasado reciente, en una cronología del espacio en sí mismo. De esta manera, se hizo clara la intencionalidad y el cuidado con el que el proceso fue elaborado, enfocado a desarrollar habilidades y potenciar herramientas y recursos enfocados en el desempeño integral de los recorridos pedagógicos, como espacios de reflexión y elaboración de dinámicas educativas a partir de la EDH y PEM, utilizando estas propuestas pedagógicas en el proceso. De esta manera, el proceso formativo de educadoras y educadores se planteó como un espacio dinámico y de constante reflexión sobre sí mismo, explotando recursos del sitio como elementos educativos para trabajar sobre sus propias memorias.

Con todos estos elementos, la constitución de guías del Parque por la Paz devino en formación de educadoras y educadores, a partir de la reflexión elaborada desde el Área Educación en torno a su propia labor. Así, se diferenció y determinó estratégicamente el término “educadores” con el fin de darle un carácter pedagógico al trabajo realizado, en contraposición a la función de “guías” de un espacio, que no necesariamente incorporan los lineamientos establecidos desde un espacio educativo. Entendernos como educadoras implicó direccionar la práctica bajo objetivos formativos, mediante un diálogo dinámico y reflexivo con las/os jóvenes en edad escolar.

Este modelo educativo complejiza y pone en valor la labor con estudiantes, ya que abre la posibilidad de generar dinámicas pedagógicas contra hegemónicas, distintas de cualquier espacio de educación formal. Esto nos permite fomentar el pensamiento crítico en conjunto con las/os estudiantes, en tanto sujetos históricos portadores de sus propias memorias. Como resultado, esta metodología de trabajo permitió la generación de experiencias significativas en la práctica de los recorridos pedagógicos, tanto para jóvenes como para educadores. Luego, finalizado el proceso de formación,

iniciamos una etapa de trabajo pedagógico autónomo.

Las educadoras promovemos la elaboración del juicio crítico en torno a las temáticas trabajadas. Bajo esta perspectiva, la información que entregamos a lo largo de los recorridos se constituye como recurso para el desarrollo del pensamiento reflexivo, orientado a generar la identificación empática con las y los actores del pasado, mediante el ejercicio de construir colectivamente la memoria, a partir de las experiencias que portan consigo en relación al atropello y la defensa de la dignidad humana. Las inquietudes que surgen de este diálogo, orientan la reflexión sobre el pasado y su vinculación con el presente, en un esquema de interacción horizontal y fraterna, rompiendo con los formatos de distribución jerárquica del conocimiento en contexto de enseñanza-aprendizaje, propios de las instituciones educativas tradicionales. El principal objetivo de esta dinámica es desmitificar la historia entendida como proceso estático, mediante el trabajo con las memorias individuales de las y los estudiantes, estableciendo vinculaciones entre las experiencias de vida y la memoria social. Como resultado, esperamos contribuir al fortalecimiento de la capacidad de emitir juicios críticos en tanto sujetos

activos en la construcción de memorias en el presente.

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES DE SITIOS DE MEMORIA

A partir de nuestra experiencia en el trabajo con estudiantes, hemos identificado características de primera relevancia para el cumplimiento de la labor de educadoras de un sitio de memoria. En primer lugar, es preciso contar con habilidades comunicativas para la conducción de reflexiones críticas, puesto que, la consecución de los objetivos trazados exige tener capacidad para potenciar discusiones significativas para la autoafirmación como sujetos de derecho. Por otra parte, el cumplimiento de la labor pedagógica exige contar de las habilidades de sistematización de la información bajo criterios pedagógicos, orientados a facilitar la comprensión de conocimientos organizados de manera secuencial y lógica, en distintos niveles y a través de estrategias y plataformas diversas. En tercer lugar, las habilidades de manejo de grupo son fundamentales para fomentar, efectivamente, la emergencia de reflexiones críticas y consientes, estimulando la participación de estudiantes en tanto sujetos portadores de memorias

(Equipo Educación Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, 2017: 7).

Las educadoras y educadores de sitios de memoria, cumplimos un rol de intermediación en la entrega y construcción de conocimientos, mediante la articulación de procesos de significación y la apropiación de la historia reciente. La transmisión de información histórica se conjuga con la reflexión acerca de las prácticas cotidianas de las y los estudiantes, mediante la invitación a pensar críticamente sobre las condiciones de desarrollo histórico del presente. En consecuencia, el compromiso pedagógico de las y los guías de sitios de memoria está vinculado a un despliegue didáctico capaz de potenciar las habilidades de interacción social propias de cada joven, bajo la perspectiva de sí misma/o en tanto sujeto histórico participante del desarrollo social.

El trabajo pedagógico en materia de Derechos Humanos, al interior de sitios de memoria, implica sensibilizar a personas provenientes de realidades múltiples, mediante la transmisión de memorias en torno a la persecución y la represión política, bajo la aspiración de promover la participación y la convivencia colectiva. Así, la pertinencia de las visitas guiadas no sólo

se relaciona con la transmisión de información en torno a las labores represivas de la dictadura cívico-militar mediante el uso de centros represivos, sino que al mismo tiempo, permite generar conciencia en torno a aspectos fundamentales de la vida cotidiana, individual y social.

POTENCIALIDADES Y ALCANCES DE LA LABOR DE EDUCADORAS EN EL SITIO DE MEMORIA

La pertinencia de los recorridos pedagógicos y de la labor de educadores en los sitios de memoria, está dada por las posibilidades que entrega el *sitio* para la generación de experiencias significativas mediante la observación atenta del lugar mismo dónde ocurrieron los acontecimientos que se transmiten. La resignificación de los espacios, así como su valoración desde el presente, abre campos de acción y pensamiento crítico, en tanto funciona como experiencia colectiva donde todas las voces son valoradas.

Desde una posición crítica frente a las estrategias de narración del pasado reciente de Chile que clausuran el alcance de la historia en el pasado, asumimos la función política de nuestra labor, mediante la

generación de sentidos alternativos de comprensión del pasado, con dinámicas autónomas de interacción colectiva. La función política de la labor educativa, en materia de Derechos Humanos, nos convoca a abrir discusiones que se han invisibilizado y desvalorado a nivel nacional y, específicamente, en espacios educativos y formativos. Considerando este panorama, el uso de la EDH y PEM en contextos externos a la educación formal, permite desarrollar una pedagogía libre de los condicionamientos y limitaciones institucionales que caracterizan las propuestas educativas estatales. Contrapesar los silencios de la educación formal a través de esta práctica, permite exponer aquellos silencios sobre la dictadura, como por ejemplo, las experiencias de los movimientos sociales y las distintas formas de resistencia a la dictadura. Así también, esperamos contribuir a la observación crítica de las repercusiones presentes en nuestra realidad cotidiana, como la desigualdad social, la falta de garantías de recursos y servicios mínimos, y todas aquellas condicionantes políticas y económicas que operan en el presente, como efectos de un modelo socioeconómico impuesto por medio del terrorismo de Estado. En adición a aquello, las problemáticas actuales y

contingentes se disponen al diálogo con los eventos del pasado reciente, como las vulneraciones actuales a los derechos humanos, en Chile y en distintos lugares del globo.

La intención de abrir instancias de discusión y pensamiento en torno a la historia reciente, además de transmitir información histórica y valorar las memorias en torno a ella, generan conciencia en las y los estudiantes sobre sus capacidades y su legítimo derecho a elaborar relatos propios sobre sus experiencias, en tanto sujetos activos e influyentes en sus realidades. Esta tarea implica generar empatía en la alteridad, al relacionarse con la historia reciente ubicándose en la experiencia de la otra y el otro, en función de resignificar y valorar las experiencias que no son propias. Este ejercicio pone en valor el respeto a las y los otros y la defensa de su dignidad, repercutiendo de manera positiva, tanto en la convivencia escolar, como en la convivencia y experiencia social en general, puesto que sitúa a la juventud en la posición de sujetos activos y responsables de su devenir histórico, y, por lo tanto, como parte fundamental en la construcción y proyección de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, Luis (2010). “Pedagogía de la Memoria y Educación en Derechos Humanos. Un modelo para armar.” En: Cuaderno De Trabajos Educativos. Año I VOL. I. Pp: 9-18. Disponible en: <http://www.educacionvillagrimaldi.info/wp-content/uploads/2016/06/trabajos-educativos-1.pdf> Fecha de la última consulta: Octubre 2017.

Área Educación Corporación Parque por La Paz Villa Grimaldi y Equipo Asesor Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2010). “La labor educativa en un sitio de memoria.” En: Cuaderno De Trabajos Educativos, vol. 1, nro. 1: pp. 5-8. Disponible en: <http://www.educacionvillagrimaldi.info/wp-content/uploads/2016/06/trabajos-educativos-1.pdf> Fecha de la última consulta: Octubre 2017.

Bloque Social (2006). “La crisis educativa en Chile: propuestas.” En: Foro por el Derecho a la Educación (comp.); Una década de luchas y propuestas por el derecho a la educación. Pp. 17-34. Disponible en: <http://www.opech.cl/wp/wp-content/uploads/2015/08/Década-luchas.pdf> Fecha de la última consulta: Octubre 2017.

Equipo Educación Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi (2017). “La labor educativa en un sitio de memoria.” En: Cuaderno De Trabajos Educativos. vol.8, nro.8: pp. 3-11. Disponible en: <http://www.educacionvillagrimaldi.info/wp-content/uploads/2016/06/Versión-final-PDF-Año-IV.-Vol.-VIII.pdf> Fecha de la última consulta: Octubre 2017.

Izquierdo, Teresa (2013). “El lugar de la memoria en la Educación Pública: Una política para el olvido” En: Cuadernos De Trabajos Educativos, vol. 7, nro 7: pp. 33-68. Disponible en: http://villagrimaldi.cl/wp-content/uploads/2011/07/Cuaderno_vii.pdf Fecha de la última consulta: Octubre 2017.

Magendzo, Abraham. y Toledo, María Isabel (2009). “Educación en Derechos Humanos: Curriculum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad “Régimen militar y Transición a la Democracia”” En: Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: pp. 139-154 Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art08.pdf> Fecha de la última consulta: Octubre 2017.

Ministerio de Educación (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-37136_bases.pdf Fecha de la última consulta: Octubre 2017.

Reyes, Leonora (2013). “A 40 años del Golpe de Estado: el debate curricular inacabado.” En: Revista Docencia, nro. 50: pp. 30 – 46. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20130905224718.pdf> Fecha de la última consulta: Octubre 2017.

DIÁLOGOS SOBRE PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

Pedagogía de la Memoria. La importancia del aprender haciendo.

Anahí Moya Fuentes¹.

Buenos días, Anahí. Esta conversación busca indagar en los inicios del Área Educación de Villa Grimaldi, destacando el proceso de creación de estrategias pedagógicas en este sitio de memoria. Para comenzar, quisiera preguntar ¿cuáles fueron tus motivaciones para ingresar a trabajar en el Área Educación de la Villa y a la Corporación en general?

Antes que todo, quisiera precisar que para mí es súper complejo referirme directamente a las estrategias pedagógicas porque cuando llegué a Villa Grimaldi, en el invierno del 2005, originalmente no había Área Educación y no había gente trabajando como ahora. Lo único que existía en ese tiempo, era una oficina, que se ocupaba

“tarde, mal y nunca”. Aquí, en aquellos años, las visitas guiadas las realizaban sólo los sobrevivientes y la forma de funcionar era que las visitas eran solicitadas directamente al Presidente del Directorio, que en esa época era Rodrigo Del Villar, y él iba llamando a quien estuviera disponible para realizar la visita. Yo me uno a esa labor después de una capacitación que hicieron los ex presos. Ahora, no sé si llamarle capacitación, aunque sería el único concepto que se podría comprender, porque fue una conversación sobre cuáles eran los puntos neurálgicos en la visita, o por decirlo así, cuáles eran los lugares que más se repetían, los que cada uno iba nombrando. Porque era una visita más bien testimonial, en la que el sobreviviente dice: “Yo pasé por acá o por acá”, o “yo viví esto”, o “yo vi esto”. Aun

¹ Pedagoga de la memoria y los derechos humanos. Ex profesional de las Áreas Educación del Parque por la Paz Villa Grimaldi y Memorial Paine. Actualmente es asesora pedagógica en Habilidades del Siglo XXI. anahi.moya@gmail.com

así, se tocaban temas como la apertura, la recuperación y el funcionamiento de Villa Grimaldi, entonces, se trataba de aunar criterios. Cuáles son los temas importantes que deben ir sí o sí. Entonces ahí, en un primer momento, se vislumbran, yo diría, los hitos, los lugares donde se cimentó el recorrido, porque los hitos ya estaban más o menos señalizados, con la señalética. Pero, por ejemplo, podrían los ex detenidos que estuvieron en la Torre, detenerse más en ese hito, y explicar, muy someramente, la Celda de las mujeres o al revés. Entonces, había que decidir cuál era el “esqueleto”, que es lo que debe relatarse sí o sí transversalmente para todos los ex presos, y qué es testimonial que puede variar en cada sobreviviente.

Ese fue el primer elemento en estas definiciones. Primero, quedó súper establecido el portón de ingreso. Entonces, se partía desde ahí, del portón de ingreso de los presos y celda, etc. Bueno, lo que hoy día se hace. Junto a eso, estaba presente historia de la Villa Grimaldi, explicación sobre el momento que funciona como Cuartel Terranova o alguna explicación del funcionamiento, en términos de lo observable, o sea, lo que ellos (los secuestrados) de alguna manera pudieron percibir estando encerrados, en ese contexto. Finalmente, también estaba

presente la recuperación del sitio, que es sobre lo que se tiene más información, la creación por supuesto del Parque y la Corporación y hasta nuestros días, o por lo menos, hasta ese momento, que era el año 2005.

En esa oportunidad participamos dos mujeres jóvenes, que no estuvimos detenidas, y los ex presos políticos. Ese era el equipo. Pero yo llegué un poco antes a Villa Grimaldi. Yo llegué un día de lluvia muy intenso (me preguntaba por qué había ido pese a todos los inconvenientes de movilización). En ese tiempo, uno se bajaba en cerca del supermercado Líder y caminaba hacia arriba. Probablemente, llegué por un compromiso con mi familia, porque mis padres estuvieron presos acá. Entonces, conocían y conocen a muchos sobrevivientes de la Villa. Sin embargo, lo que me trae con fuerza es la necesidad de conocer metodologías pedagógicas sobre derechos humanos. En el momento en que yo llego, finalmente, a Villa Grimaldi, se estaban iniciando conversaciones con el Ministerio de Educación. Entonces, llegué más bien a la reunión a *enchufarme*, como a entender un poco de qué es lo que se trataba todo eso, y en qué podía yo apoyar y si es que en realidad se podía apoyar, porque,

además, el círculo de mujeres ex detenidas es bastante cerrado.

Bueno, y ahí empieza algo muy incipiente que fue la primera capacitación de profesores que se dio en la comuna de Peñalolén. La reunión era sobre cómo podíamos ponernos de acuerdo en puntos importantes frente a esta conversación con el Ministerio de Educación. Qué cosas queríamos y qué cosas se podían realizar, en el fondo. Entonces, la primera idea era tratar de incidir en el currículum escolar, eso era como la gran meta. Que pudiera el currículum escolar tener algunos contenidos con respecto, no sólo de la Villa, sino que principalmente sobre la dictadura. En aquellos días la pelea era que la sociedad comenzara a llamarle “dictadura” y no “Régimen Militar”. Aún no vislumbrábamos siquiera el “término dictadura cívico-militar”.

En ese momento, ¿cómo era el contexto de educación formal en derechos humanos?

En ese contexto, al menos en el plano de los libros de estudios que se utilizan para las clases en las escuelas municipales, en los libros de sexto año básico aparecía sólo una hoja sobre el golpe de Estado; se hacía

alusión al golpe, a los desaparecidos, pero quedaba muy en la enunciación, la Mesa de Diálogo y eso. Solamente mencionar que hubo un ataque a la Moneda, ni siquiera dictadura, porque no se utilizaba ni siquiera ese término; el tema de que “se les pasó un poco la mano” y el tema de la Mesa de Diálogo. Eso para el caso de los libros que entrega el Ministerio. No sé los privados en esa época, los Santillana, ni idea, pero ese era el panorama en las escuelas. En derechos humanos, había algo más extenso, pero ahí era Ghandi, Mandela, y la Segunda Guerra Mundial con la Declaración de los Derechos Humanos, o sea, eso era lo que se trabaja en general en las aulas en nuestro país, pero lo que nos concernía, como te digo, sólo eran enunciados.

Por el escenario descrito anteriormente, era muy importante para los ex presos hacer una capacitación a profesores. Que los profesores pudieran saber que aquí se hacían visitas y que trajeran a las y los niños. Aquí, hay dos procesos: cómo traemos visitantes (que era una primera inquietud), y cómo aunamos criterios respecto al relato. Y cuando yo me involucro, conozco a una expresa profesora, Lelia Pérez, y ella venía de todo esto de la Segunda Guerra Mundial, o sea, de sitios, museos de sitios, que tuvieron lugares que

operaron, en la Segunda Guerra Mundial, en el genocidio de judíos. Ella trabajó en la Casa de Wannsee y, si no me equivoco, en Auschwitz. Entonces, tenía conocimiento sobre metodologías que por allá se ocupaban y cuando ella me pregunta mi interés, y ahí está la respuesta a tu primera pregunta, el motivo, siempre fue la metodología. Yo quería aprender metodologías sobre la enseñanza de la memoria y los derechos humanos, eso era. Ahora, el concepto “memoria”, así como hoy día se conoce, en ese momento, no estaba tan claro. Bueno, “Memoria” y “Pedagogía de la Memoria”, sí, pero en parte, no había muchas lecturas al respecto en Chile, en realidad nada, mucho venía de los argentinos, no era como hoy en día. Me lo explicaba Lelia, pero no lo tenía muy claro en ese momento. Muy escaso, casi nada académico, y claro, yo diría que ella empezó a hablarme un poco de esto, de la Pedagogía de la Memoria, y que era importante lo que estaban haciendo los ex presos, que era contar su relato, pero que teníamos que *pedagogizar* ese relato.

Entonces, ella me explicaba “¿cómo hacemos participar al público?”. Ahí, nació un primer folletito que hicimos, que yo lo doné incluso. Y ese primer folleto hablaba sobre qué le preguntamos a los estudiantes

en las visitas, cómo hacemos esas preguntas. La idea no era hacer un monólogo, sino que hacerlos participar. Dinámicas pedagógicas, porque esto no era un museo, o sea, no lo veíamos como un museo; además, no hay objetos, se trabaja mucho con la imaginación. Pero claro, no es como decir “aquí hay una celda y es lo que hay”, sino que tenía que haber una interacción y ese fue el primer paso, hacer preguntas a los visitantes. El segundo desafío era ponerlos en situación, hacerlos pensar críticamente, por ello era muy importante el tipo de pregunta... debía convocar una reflexión y una toma de decisión. Lindo, ¿no?

Esta Pedagogía de la Memoria y Educación en Derechos Humanos, que ahora aparecen como las bases del trabajo que se da en el Área, ¿aparecen en este trabajo más práctico de desarrollar metodologías? ¿Cómo se relacionan?

Creo que no se da ni ese año, ni el año siguiente, ni el siguiente. Ya en 2008 y con seguridad, en 2009.

Estos años que tú describes, ¿son de formación entonces?

Autoformación, autoaprendizaje, porque en realidad no había nada y nadie quería hablar, y nadie quería venir. Y todo esto era *dejar la escoba* en la escuela, entonces, era muy complicado. Pero, además, no existía ni el concepto. Creo que yo en mi tesis empecé a hablar del uso del pensamiento crítico en los estudiantes como una manera de develar el currículum oculto y acceder a la verdadera democracia en nuestras aulas (recordemos que las aulas eran muy autoritarias), y cómo hija de ex preso político, no me ha gustado nunca el autoritarismo. Buscaba maneras de tratar a los jóvenes de una manera más transversal, quizás por eso también llego a la Villa. En fin, el pensamiento crítico, tenía que estar en las visitas y eso era una de las cosas que teníamos que lograr con Lelia. Ella lo tenía mucho más desarrollado, yo venía leyendo, pero aún no podía aplicarlo. Yo egresé en 2004 y me titulé en marzo de 2006, y en mi universidad, que era el Pedagógico, *jamás de los jamases* me pasaron a los sociólogos, como Durkheim, Bourdieu. O sea, esto del pensamiento crítico, no lo tenía claro en la práctica. Digo, como uso didáctico.

¿Fue un proceso más personal?

Claro, y como casi de revelación, yo decía “oye, ¡qué interesante!”. Yo creo que

ahí recién me apasioné por la pedagogía y en este caso por la pedagogía en derechos humanos. Y más que nada era, y sigue siendo, una cosa clave en mi norte. En cualquier cosa que hago, mi norte es el mismo y no lo he cambiado jamás. Y tiene que ver con la relación con mi niñez, con los silencios, con esta cosa como tormentosa de estar nacida y criada en dictadura y tú no poder decir por años que tus padres fueron militantes; entonces, operó el silencio, yo diría, hasta que salí de la universidad. Por tanto, el silencio, el miedo, la inseguridad y para mí, los derechos humanos, tienen relación con eso y con la pregunta sobre cómo hacemos que los niños no tengan más miedo en cualquier ámbito y no sean discriminados. La discriminación, por ejemplo, es transversal y no tiene momento político. Entonces, ¿cómo hacemos para que los profesores hagan esta apertura? Porque, en el fondo, la discriminación también operaba desde los profesores. Hasta qué punto nosotros mismos también, perdemos el miedo a ‘hablar’ y a ‘decir’. Y esa es la pregunta que hasta el día de hoy, la puedes hacer en cualquier sitio de memoria en cualquier parte, a excepción de Alemania, donde lo tienen más claro. Pero, no hace muchos años, hace dos, tres años atrás, sitios o lugares en Brasil seguían con la misma

pregunta, cómo atraemos más gente y que pierdan el miedo.

Esto no se trata de sacar la bandera y mandar a los estudiantes a luchar. Entonces, con Lelia fuimos muy cuidadosas; ella parte transmitiendo estos elementos. Uno de estos es el que te acabo de decir, no llamar a los *estudiantes* a la bandera de lucha. O sea, esto, si bien es un tema político, no es responsabilidad de ellos hacerlo. Lo que hay que hacer es aunar criterios básicos de conducta general, o sea, la muerte, la tortura, la desaparición, esos son actos que ninguna sociedad debe transgredir. Para todos es así. Pero el tema de levantar banderas de lucha (en el plano político, me refiero), no. Si como profesores, irresponsablemente les estamos inyectando ésta visión a los *cabros*, ¿cuál es el sentido? ¿Para que ellos se hagan responsables de una lucha?, si no es su lucha. Hoy día, hay otras batallas, no la dictadura. La “pedagogía del horror”, tampoco. Principalmente porque en Alemania se hizo en un primer momento y el horror, lo que hace, es que te paraliza y tú no quieres volver a tener conexión con eso. Entonces, no queríamos que los estudiantes se paralizaran y no viniera, sino que queríamos que ellos, a través del pensamiento crítico, crearan esta necesidad de cuestionarse y de ‘hacerse

cargo’ de cómo hacemos para que esto no vuelva a ocurrir.

En ese sentido, el “Nunca Más” siempre fue la dirección. Yo creo que Lelia me dio una batería de información que yo en ese momento no entendí mucho. Pero este es el primer momento en que se hace un trabajo ya más, derechamente, pedagógico, sin tener equipo educativo. En ese contexto, surge el proyecto de armar una exposición itinerante. La Casa de Ana Frank nos entregó su exposición con la condición de que debíamos armar una exposición de la Villa Grimaldi y llevar ambas a las escuelas. Y logramos armar, en el año 2006, una exposición de once paneles. Eso significó que gente de la Casa de Ana Frank viniera y nos enseñara un poco la dinámica de la capacitación a los estudiantes sobre la exposición sobre Ana. Yo creo que eso ha sido clave para la base de mi trabajo pedagógico. Imagínate, hoy día, en las escuelas se está instalando, muy de a poco, algo que se llama “Habilidades del Siglo XXI” y, curiosamente, tiene todos estos elementos que me enseñaron desde la casa de Ana Frank. Estaba súper adelantado a eso y para mí, hoy día, ponerme a asesorar docentes sobre las Habilidades Siglo XXI ha sido muy fácil porque es como “¡ah! Esto lo conozco”.

Volviendo a lo anterior, ahí, yo aprendí ese sistema de cómo armar talleres, gracias a la gente de la Casa de Ana Frank. En ese momento, se capacitan estudiantes de la escuela, se lleva la exposición y realizábamos dos días de capacitación. Un día completo era destinado para Ana Frank, y el segundo día, era para Villa Grimaldi, con media jornada de talleres y la otra media jornada, era la visita a la Villa. Y eso fue súper interesante porque se requerían seis escuelas en el proyecto y yo al final hice once, y fue así, maratónico.

¿En cuánto tiempo fue eso?

Yo lo hice en seis meses, porque el primer semestre fue armar la exposición. Buscar fotografías, conseguirnos los permisos de las fotos, meternos en el diseño. Esto se mandó a diseñar, pero igual nosotros hicimos una estructura (“queremos esta foto aquí”, “esta foto acá”, “este texto”), aprendiendo, también, cómo se hace una exposición de acuerdo a los parámetros que también utilizó la exposición de Ana Frank. Teníamos una gran diferencia, de cincuenta y seis paneles de la exposición de Ana Frank, y sólo once de la Villa Grimaldi. Y con la desventaja de que no teníamos maqueta para trasladar a las escuelas como el caso de la expo Ana Frank.

Lamentablemente, Lelia regresa a Alemania el segundo semestre y yo parto el 5 de agosto con la itinerantica en las escuelas.

O sea, fue un proceso de todo un año, porque hay un primer semestre de coordinación y otro semestre de trabajo práctico.

Claro, y eso fue porque con Lelia estábamos viendo colegios privados porque la Municipalidad de Peñalolén no nos *daba respuestas* y a pesar de que ya habíamos tenido vinculaciones con la comuna por la capacitación de los docentes, el tiempo pasaba y nada, hasta que nos confirmaron recién el segundo semestre. De hecho, ya habíamos capacitado profesores, durante los primeros días de enero de 2006, pero estaban en la misma tónica, o sea, con miedo. Si era el municipio, ningún problema, ellos estaban muy dispuestos, pero necesitaban la aprobación del DAEM, y ahí, como en último momento, se subieron seis escuelas de Peñalolén. Entonces, como ya teníamos cinco privadas, se sumaron estas seis municipales y con ellas se calendarizó, eso fue muy bonito también. Esa experiencia en la que tuve que trabajar sola un tiempo, mientras conseguía a alguien que me ayudara. Pasé de ayudante a coordinar el proyecto (porque el proyecto

financiaba a una coordinadora y una ayudante). Entonces, el tema para mí fue súper fuerte porque yo estaba recién egresada, muy inexperta en realidad, no *cachaba* nada, así como hablar con gente, llegar a acuerdos. Por suerte, ahí hubo un apoyo grande del Directorio, en especial de Rodrigo del Villar y Margarita Romero, que en esa época eran Presidente y Vicepresidenta de la Corporación, respectivamente. Había un apoyo y así como tan sola, no estaba. Y así, partimos. Partimos con “bombos y platillos”. Era una bonita escuela de Peñalolén, una de las más grandes, la 171, con el Embajador de Holanda en Chile, de aquella época, así que con alcalde y todo. Incluso, la Fundación Futuro quiso estar en la inauguración, imagínate. Ese proyecto fue precioso, pero lamentablemente para mí, el proyecto contemplaba un cierre de un seminario de dos días, agendado para el 10 de diciembre y no vino nadie. Vino muy poquita gente, porque el 10 de diciembre igual es una fecha súper simbólica, pero estaban todos de paseo de curso, porque aquí participaron estudiantes de primero medio hasta cuarto. En ese tiempo, los *cabros* salían en la quincena de diciembre, entonces, estaban los profesores muy complicados y lamentando no poder asistir, pues había un compromiso. Dentro de todo, casi todos

vinieron para el cierre, pero no al seminario que era un día y medio.

¿Y ese seminario era una sistematización de lo que se había hecho? ¿Contar la experiencia?

En parte, ya que sólo les mostré un video sistematizando las capacitaciones realizadas en las once escuelas. En realidad, el seminario era un programa de actividades prácticas para realizar con los estudiantes. Sin embargo, cometimos un pequeño, no sé si error, son aprendizajes. El proyecto contemplaba un día y medio de actividades y no vino prácticamente nadie, con excepción del acto de cierre del seminario. ¿Las razones? Los docentes argumentaron que los estudiantes tenían jornada de clases normales y ellos estaban cerrando el año, colocando las notas y tomando evaluaciones atrasadas, unido a los viajes de fin de año de los cuartos medios, etc. A pesar de lo anterior, las veinte personas que llegaron finalmente, todos lo pasaron maravilloso con las actividades, o sea, aprendimos un montón. Incluso, como hubo muchos estudiantes capacitados en la exposición, la Casa de Ana Frank mandó a dos camarógrafos para grabar el seminario, todo con “bombos y platillos”. En el año, había capacitado como a cuatrocientas personas y

esperaba cien. En mi inocencia absoluta, decía “demás que pueden llegar cien”, y llegaron, con suerte, veinte. Si no se hubiera muerto Pinochet ese día, hasta el día de hoy, lamentaría el tremendo viaje que hicieron los holandeses, por un seminario de 20 personas.

Pero bueno, ese fue el primer año en que se hizo una Pedagogía de la Memoria, por decirlo así. Y ahí, el sistema, que ha perdurado hasta el día de hoy, por lo menos para mí. Que haya actividades que tienen que ver con cómo poder afianzar un poco los contenidos que se han pasado, también formas de indagación. Por ejemplo, una de las actividades que se hacía en las capacitaciones de la exposición, era preguntar a los estudiantes por dos palabras, por el holocausto (si sabían lo que era el holocausto), y la dictadura; ¿cuáles eran los elementos que les evocaba esa palabra? Y se hacía una lluvia de ideas. Claro, ahora hay más información, pero aquí necesitábamos testear más o menos desde dónde nos parábamos. Y ahí, empezar ya como un trabajo más específico. Primero, se parte con el contenido, a través de un video con la historia (Ana Frank y Villa Grimaldi, respectivamente). Luego se trabajaba mucho con fotografías, principalmente, con fotografías de la exposición de Ana Frank y

Villa Grimaldi, después, se concluía con un producto final que era una presentación de las fotografías que más les impactaron y la razón de la elección. Eso es, más o menos, la estructura. Ahora con visitas, después va a ser un poquito parecido, va a ser un poco lo mismo. Se va a hacer un taller inicial, o un pseudo-taller inicial, como una introducción donde se pasa el contenido del pasado reciente (testimonio, derechos humanos, discriminación a la mujer, etc.), después pasas a la visita, donde se cimienta lo aprendido y finalizas, con una actividad más lúdica y práctica (como es analizar una canción, filmar un testimonio, etc., todo desde el presente).

¿Hay un momento en que se establece formalmente que se va a aplicar la pedagogía de la memoria desde un área educativa en Villa Grimaldi? ¿Cómo se empieza a esbozar un área de educación? ¿O hay otros procesos a parte de este del 2006 que van apuntando hacia allá?

Mira, yo creo que tuvimos una pequeña dificultad, porque en el año 2009, antes, el año anterior, se presentó un proyecto por tres años a la embajada de Holanda, el cual buscaba, justamente, contar con recursos para tener un área de

educación. Este proyecto (no lo sé en detalle), pero tenía como finalidad, armar un área propiamente tal, hacer visitas guiadas, armar un centro de documentación, hacer seminarios y capacitar profesores. Al ganarse ese proyecto, se contrató a una persona, quién trajo a dos personas para que trabajaran con él. Como el proyecto estaba contemplado para tres personas, la Corporación no contaba con recursos para pagarle a mi compañera y a mí. Obviamente, a nosotras no querían “soltarnos” por nuestro compromiso. Pero se asumió también, a la gente que llegó. Bueno, no hay una explicación clara para eso, sin embargo, en esa época llegó Luis Alegría, y ellos nos explicaron la situación, pero que no había intención de echarnos ni mucho menos, así que lo que se iba a tratar de hacer era generar proyectos que buscaran, de alguna manera, pagarnos el sueldo. Cubrir al menos nuestra parte. Y en eso nos ayudó mucho Lelia, en armar proyectos y armamos como dos o tres y con eso, fuimos sobreviviendo. Por lo que ese fue el inicio del Área Educación, y el primer objetivo fue profundizar en la Pedagogía de la Memoria (puesto que antes, con dos personas, no había tiempo para profundizar). Por lo tanto, desde ahí se comienza a trabajar en éste concepto. Es tanto así, que Luis sacó varios artículos de esa materia, así como seminarios que

impulsaron la discusión al respecto. Hoy, todo eso está impreso en libros que se encuentran en el CEDOC de Villa Grimaldi.

En términos prácticos, ¿cómo eran las instancias para definir los proyectos y sus sentidos?

Yo creo que se trabajó mucho con la urgencia de este proyecto mayor. Porque el proyecto venía muy enmarcado: tienen que lanzar un libro al año, capacitar profesores, armar un CEDOC, etc. Estaba muy estructurado. Y lo otro que estaba dentro del proyecto, era el financiamiento: el primer año era más fuerte, el segundo año, con menos, y el tercer año, mucho menos, iba decreciendo. Entonces, la idea era que el equipo de educación, en ese tiempo, cimentara un sueldo, era como un buen *punta pie inicial*. Y eso fue, yo creo, que lo que marca el trabajo pedagógico.

Siempre estuvo esta cosa como urgente, no pudiendo sentarse y discutir de manera más profunda o generar acuerdos. Siento que eso lo logra mejor el equipo de audio guía, a partir de las visitas guiadas que realizábamos. No es que uno no discutiera en las reuniones de equipo; siempre había conversaciones interesantes sobre los libros que leíamos o aprovechar que alguien nos

hiciera un taller sobre algún tema que requeriáramos con urgencia. Sino que me refiero a una discusión más amplia y profunda, con sobrevivientes, por ejemplo, definiendo conceptos mucho más específicos o sistematizar estas conversaciones o aprendizajes que obteníamos. Todo quedó en las reuniones de manera oral. Lo único que hay, y que quedó de ese equipo, fue el trabajo que hizo cada uno en términos escritos sobre reflexiones de manera individual, como lo son las exposiciones en los seminarios (plasmados en libros) y algunas reflexiones plasmadas en “Cuaderno de Trabajos Educativos”, que fue una gran idea para poder ir sistematizando lo que estábamos aprendiendo. Pero siempre estuvo más ligado al interés personal más que una mirada colectiva. Había habilidades que estaban claras, pero no estaba claro, o nunca estuvo muy claro, el rol específico, algo así como el perfil. Yo creo que con el tiempo nos fuimos acomodando a un perfil, algo así como: “ya, tú te encargas del CEDOC”. Por ejemplo, todos nos encargábamos de las visitas, pero después viene el audio-guía y nos preguntamos: “¿quién se encarga de los audio-guías?” ¿Quién de Archivo Oral y en qué horarios? Entonces, como que no había un perfil claro de quienes integrábamos el equipo. La verdad, esto fue transversal en

todos los trabajadores de la Villa Grimaldi, distinto a como existe hoy día. Nos fuimos perfilando en el camino.

¿A medida que iban apareciendo proyectos o actividades se iban estableciendo las tareas?

Ahí íbamos viendo quién hacía qué cosa. Yo creo que había una auto-exigencia de que todos escribieran, pero, por ejemplo, en mi caso, yo soy pedagoga. Por el contrario, no todos los compañeros de esa época habían hecho clases en escuelas y algunos sólo en universidades, pero yo hice clase en escuela, entonces para mí, mi foco siempre fueron estudiantes de enseñanza media, principalmente. Entonces, mi habilidad no está en escribir, mi habilidad está en hacer talleres. Y eso no fue muy bien comprendido tampoco, yo por lo menos lo sentí así. Porque había más presión desde la investigación, desde generar conceptos y que, desde aquí, desde la Villa, salieran todos estos conceptos, todas estas propuestas que no estaban instaladas en la academia. Había mucha necesidad en eso, que desde Villa Grimaldi saliera esto. Entonces, el trabajo se fijaba más en la academia que en las visitas con estudiantes. No es que no fuera una preocupación, pero sí, yo siento, que es una cosa que pasa en todos los museos también,

que es instalar conceptos e ir marcando pauta en el medio, puesto que se visualiza más que la visita guiada, que es cuestión interna. Quizás ahora, se está valorando más los equipos educativos de los museos, que es una cosa que tiene que ver con la relación con el objeto. Y cómo en este objeto, que es nuestro sitio de memoria, se generen actividades que gatillen, reflexión y pensamiento crítico. Es una metodología muy específica que busca la integración de un conocimiento, generar un análisis o reflexión al respecto y que culmine con la toma de posición del educando. Me refiero, en este sentido, a la didáctica sobre pedagogía de la memoria, el cual, sin temor a equivocarme, aún es el “pariente pobre” puesto que aún no hay una clara idea de cómo generar o cimentar el pensamiento crítico en las visitas y principalmente en los talleres, para que todos tomen posición de un “Nunca más”.

O sea, en ese momento que describes, me imagino que Villa Grimaldi eran los únicos que estaban proponiendo algo así.

Sí, en general eran los únicos y los primeros. Recordemos que el Museo de la Memoria parte su trabajo en enero del 2010, por lo que claramente llevábamos la

delantera. No es que no existiera análisis. Londres 38 tienen como sello el darse tiempo para reflexionar, pero no estaba la estructura que hoy día tenemos en los museos de sitios. Además, era como el *circo pobre*, todos hacían de todo. Eso era una debilidad. Los responsables del trabajo educativo deben ser profesores que tengan una metodología y que entiendan de didáctica. Y estoy hablando de la memoria, Pedagogía de la Memoria. Y esa es la razón principal por la cual no tenemos trabajos con niños, por ejemplo. Claro, que la discusión inicial era “niños, no”, y esto porque venía desde Alemania, que para hablar sobre estos temas que pasaron acá, la muerte, la tortura, no se puede hablar de eso con niños y niñas. Es decir, se planteaba que necesitas una edad básica, un piso, una estructura mental que te permita entender esto. Por eso, “niños, no”. Además, que tampoco se nos daba con frecuencia. Por lo general, eran estudiantes de enseñanza media y universitaria. Pero yo siento, sin ánimo de desmerecer el trabajo que se hizo, que estaba más centrado en estudiantes universitarios. Eso no significaba que estudiantes de enseñanza media no participaran. Yo, hasta el día de hoy, me cuestiono sobre cuán preparados estamos para el trabajo con estudiantes de enseñanza básica o media. Un estudiante universitario,

súper bien, la reflexión, pensamiento crítico, ya están habituados. Eso no nos quitó crédito, pero sí yo creo que pudo haberse dado mucho mejor. Podría haber sido más didáctico. Haberlos hecho trabajar con su cuerpo, haberlos hecho trabajar con fotografías, con esculturas, con la música, etc. Se trabajó una vez con canciones discriminatorias a la mujer, con reggaetón, y eso fue maravilloso; los chicos lo entendieron todo...clarito. Había elementos súper buenos, sí. La estructura general de esos talleres que hicimos, era más bien reflexiva y donde todos podían opinar, que de verdad no creo que esté mal. Sin embargo, mi idea siempre fue hacerlos participar. “Hay que pararlos, hay que moverlos, hay que hacerlos participar, pero desde el haciendo”. Hacerlos hacer y construir dinámicas que los hagan trabajar su cuerpo, la oralidad, con sus manos, desde sus experiencias, etc., como en los talleres de la Ana Frank, ¿entiendes? Pero eso no fue muy comprendido en el área, la lectura y la conversación reflexiva fue la metodología que primo.

Tiene más que ver con activarlos a ellos.

Activarlos a ellos, más que sentarse con ellos y preguntarles únicamente “qué les pareció la visita”. Es necesario, tensionar

con preguntas, que ellos opinen desde el hacer, porque las preguntas eran a nivel muy general. Sólo en las visitas con talleres, trabajamos las preguntas más precisas y complejas, con un nivel de reflexión más profundo. Sin embargo, las preguntas profundas se deben hacer en todas las visitas y no sólo cuando hay talleres. El taller ayuda a profundizar un tema, es evidente porque hay más tiempo para ello, pero en la visita también puedes trabajar en base a preguntas, para que exista una interacción con el público y, en definitiva, el hacerse partícipe activo de la toma de decisión.

Y en este trabajo general, ¿cuáles eran los factores más relevantes para aplicar este trabajo? ¿Qué era lo que se estaba considerando en ese momento?

Yo creo que una de las cosas más interesantes que se dio fue una primera pregunta que nos hace Luis Alegría cuando llega a la Villa Grimaldi. A mí y a mi compañera, él nos pregunta ¿qué se necesita?, ¿cuáles son los elementos que ustedes ven carentes cuando hacen la visita y qué sería necesario desarrollar? Entonces, bueno, nosotras entendíamos que los estudiantes llegaban en cero. Y perdíamos un montón de tiempo tratando de explicar el contexto histórico mundial de la época

que permitiera explicar las causas del golpe. Entonces, sentíamos que era importante que el profesor nos apoyara en eso, no llegara y trajera a los estudiantes a un paseo por el Parque, sino que en su clase previa pudiera introducir este tema. Y tuviera a los *chicos* más o menos listos para mostrarle el Parque y hacerles la vista. Y otra cosa, hubiese sido muy interesante también, saber qué pasaba después. Porque en ese tiempo, no sé si 2008 o 2009, Isabel Toledo de la Universidad Diego Portales, hizo un trabajo de investigación sobre las visitas y lo que ocurría posteriormente, en las escuelas. Entonces, acompañaban la visita y después partían a la escuela y veían qué había ocurrido. Luego, trabajamos nosotros con el libro que resultó de aquella investigación¹. Y a partir de todo aquello, Luis presenta la idea de reforzar todo lo relativo a los conocimientos previos, como un espacio que debían tener las visitas guiadas. Se presentan las siglas “A1+VG+A2”, que significaban “antes de la visita guiada”, “visita guiada” y “actividad posterior”. Se presentan como un trío de antes, durante y después. En paralelo, se presenta el trabajo con el Archivo Oral de Villa Grimaldi, lo que implicó la realización de tres videos que aluden al antes (Villa Grimaldi), durante (ex

¹ Se refiere el libro *Visita a un Lugar de Memoria. Guía para el trabajo en derechos humanos* de Toledo, María

Cuartel) y después (Recuperación de la Villa), estructurando toda esta labor. Y eso estuvo súper potente porque realmente fue un apoyo tremendo. Creo que ha sido uno de los grandes aciertos del equipo de educación con esta propuesta. Porque no existía nada y aún no hay mucho para trabajar el antes y el después de una visita.

¿No había referencias?

Nada, o sea, ni siquiera sobre las causas del golpe. Claro, los profesores traían a los estudiantes así, con escasos conocimientos sobre las causas del golpe, menos sobre la dictadura, porque ellos no querían hablar de eso en la sala. Le tenían mucho miedo a eso, le tenían mucho miedo al conflicto, a lo que pudieran decir los papás en reunión, además, de los problemas que podían tener ellos en la escuela. Y yo siento que ese asunto, sigue siendo un deber de los sitios de memoria, el meterse en esa área.

Ahora bien, el foco en ese momento era la pregunta acerca de cómo los sitios nos relacionábamos con el Estado en materia de políticas o prácticas educativas. Por un lado, se quería evitar las subvenciones estatales porque algunos sobrevivientes o personas

Isabel; Veneros, Diana; Magendzo, Abraham (Santiago: LOM Ediciones, 2009).

ligadas al tema no queríamos (me incluyo) que el Estado nos dijera qué hacer con el público en los sitios. Entonces, la pelea era, al principio, con los sobrevivientes. O sea, ¿por qué no se permitía que llegaran fondos estatales? Algunos decían: “porque habrá un amarre”. Ese es un riesgo real y hoy día, parece estar ocurriendo algo parecido, en donde nos intentan decir qué tipo de visita esperan y cómo debe ser el trabajo con los chicos de básica y antes de básica, con párvulos. Sin embargo, los sitios de memoria son el espacio donde se pueden hablar temas que no se muestran en la escuela. Una de las cosas que se peleaba mucho, cuando llegué a la Villa, era cómo incidíamos en el currículum. Yo pienso lo contrario, que no deberíamos meternos tanto con el currículum. Digo “tanto”, porque igual uno tiene que hacer nexos, tiene que haber una referencia para que el profesor pueda anclarse a eso, pero eso es todo. Los sitios no deben amoldarse a la escuela, ni al currículum, porque precisamente lo que los hace diferentes es estar fuera del ámbito de la educación formal y eso abre un montón de posibilidades de trabajar la memoria.

Claro, por ejemplo, tener una propuesta distinta.

Exacto. En los sitios de memoria tienes muchas posibilidades de trabajar un montón de temas. En cambio, al revés te amarra. Entonces, yo siento que hay una situación crítica en esto, ya que los sitios “nuevos” (me refiero a los que recién tienen financiamiento), le consultan al Estado y buscan ajustar sus propuestas educativas de acuerdo a lo que dice el currículum. Desde mi perspectiva, eso es un error. Debe existir un imperativo ético que debe poner límites. Villa Grimaldi puede y tiene que establecer un margen y decir, por ejemplo, “este tema es importante y voy a tratarlo en el sitio para las escuelas”, porque lleva más años que cualquier otro lugar, tiene más experiencia.

Y lo digo muy a conciencia porque yo también trabajé en el Memorial Paine, donde también surgieron las mismas inquietudes. Fueron al Ministerio de Educación incluso, a consultar qué se hace en pedagogía de la memoria y del Ministerio dijeron: “pero si ustedes lo hacen, nosotros no sabemos”. Así puede pasar con todos los sitios que nazcan. No, yo creo que hay suficientes profesionales que nosotros sabemos que tienen experiencia pedagógica y que pueden implementar elementos

diferentes. Y en esa libertad tenemos que trabajar, porque eso es lo que nos permite hablar de lo que no se habla, que yo lo veo como un *plus*, y no de lo que el Estado quiere que se hable. ¿Se entiende? A eso se referían los sobrevivientes con el “amarre” que finalmente el Estado imponga lo que se debe decir o a quiénes se debe decir.

Ligándolo con la misma pregunta que te hice, ¿estos serían entonces los factores determinantes al momento de generar un trabajo educativo en un sitio de memoria?

Todos estos elementos que yo he estado conversando contigo en estos momentos los menciono para que tú entiendas que la dinámica pedagógica es todo eso, mezclado. Para mí, es muy complejo verlo separado. Algunas personas, en Chile, tienden a ver la pedagogía de la memoria como más ligado a la educación y nos olvidamos del tema político, que es súper necesario.

Porque, ojo, también este trabajo comprende decisiones políticas al interior de los sitios de Memoria. Y yo lo veo como un tema complejo puesto que hay dos temas importantes. Primero, que existe un paradigma. Por un lado, hay sitios que

defienden la política partidista y otros, prefieren omitirla en sus familiares y lidiar más con la victimización. No estamos hablando de defender, por ejemplo, al MIR propiamente tal. Sino que contar lo que perseguía el MIR previo a la dictadura, en el fondo. Es decir, que ellos lucharon por el derecho a un sueldo justo, el derecho a la vivienda, etc. En segundo lugar, ¿cómo nos relacionamos con el público? Muchas veces, algunos visitantes nos pueden llegar a decir: “tú no viviste lo que yo viví”, “tú no puedes decirme a mí lo que pasó”, “yo sí sé”. Incluso, yo hasta llegué a un momento en que tuve que sacar lo mío también: “bueno, yo soy nacida, criada en dictadura y con padres torturados” generando recién una “empatía” con mi interlocutor. La formación es así, uno está leyendo constantemente y obviamente, uno sabe más que el visitante promedio, ya que te dicen “usted para esa época no existía, que va a saber usted”. Y cuando tú llevas tiempo en esto, tienes la habilidad de poder transmitir lo que sabes, sin discutir sobre la memoria de otros, te instalas con datos, con números, con hechos, y con eso todo es distinto.

Retomando el primer punto, en esto del tema político es necesario que la Corporación, o los sitios o la red de sitios

(que tiene mucho más fuerza), se manifiesten sobre, por ejemplo, qué hacemos por nuestros niños. Mirando a la distancia, observo que existen mucho anclados en “lo que a mí me pasó”, más que estar preocupados de que esto no vuelva a ocurrir a otros, en el amplio sentido de la palabra, en términos de instalar la defensa de los derechos humanos como un movimiento transversal. ¿Cómo puede existir una política de apoyo a los conflictos del hoy? Esa pregunta es fundamental. ¿Qué pasa con nuestros niños y niñas mapuche, niños y niñas del SENAME, las mujeres violentadas y asesinadas, etc.? Sólo hay un sitio que mira un poco más allá y nos recuerda a José Huenante, desaparecido en democracia, pero debería ser una exigencia general de los sitios de memoria en pro de la denuncia y la defensa de los derechos humanos en el hoy. En mi opinión, es la única manera de ser presencia en las nuevas generaciones y no un clásico museo que muestra sólo el pasado. La educación por la paz es el futuro de nuestra sociedad o lo que ocurrió en el pasado reciente, será un hecho que se seguirá repitiendo una y otra vez a lo largo de la historia.

Entiendo. Quizás se trate de procesos diferentes. Por una parte, la pregunta sobre cómo enseñamos acerca de las

violaciones a los derechos humanos ocurridas en el pasado y, por otro lado, cómo lo hacemos respecto de las vulneraciones del presente.

Yo creo que todo se puede hacer al mismo tiempo. Lamentablemente, siento que hay una pugna que es generalizada, no solamente entre los sitios de memoria, sino que entre los profesionales de hoy en día. Todos buscan la “hiper especialización”, pero ¿dónde está lo práctico? Te miden por la cantidad de estudios que tienes más que por lo que hiciste. Aún prefieren traer al experto teórico de afuera. El año pasado, en otra entrevista que me hizo un sitio de memoria, me preguntaron cómo hacemos el trabajo educativo y yo dije: “ustedes lo saben, lo que pasa es que le estamos pidiendo al teórico que nos venga a decir cómo hacer el trabajo práctico y el teórico no va a decir nada, porque no tiene idea”. Es decir, nosotros como educadores sabemos lo que tenemos que hacer, porque conocemos nuestro público estudiantil, el tema es que nos restan seguridad e importancia y no sé por qué. Estoy segura, que aún no invitan a los seminarios a los pedagogos o los que hacen didáctica en los sitios, ¿por qué? Porque siguen mirando afuera, muchos siguen más preocupados de

la teoría que de llevar esa teoría a la práctica y, en definitiva, a los estudiantes.

¿Cuáles fueron esas referencias concretas para hacer este trabajo? Me imagino, por supuesto, la experiencia que había tenido Lelia.

Lelia, la Casa de Ana Frank, y lo que aprendí en un taller con un pedagogo europeo en el Museo de la Memoria (no recuerdo su nombre en este momento). Y está también la pedagoga, Elke Gryglewski, quien ha venido otras veces. Elke es una alemana que trabaja en la Casa de Conferencia de Wanssee y ella era también muy práctica y a mí me ha servido mucho su trabajo. En fin, yo aprendí en el haciendo. Yo saqué de aquí, saqué de acá y armé mi propia “comida”. Saqué “ingredientes” de distintas partes e hice mi propio “guisante”. Y sí, siempre está presente el trabajar el pensamiento crítico, hay nortes, por supuesto, que están en los libros, que tienen que ver con trabajar la relación pasado-presente, que es un elemento súper importante. Trabajar desde lo cotidiano, desde el hoy, dónde estamos parados hoy día. Este público que tenemos en frente, quiénes son, cómo son, qué es lo que saben. Entonces, tiene que haber una primera instancia indagatoria, así como un sondeo.

Preguntas van, preguntas vienen, para hacerse una idea de qué tanto saben. Y de ahí, tú vas elaborando el discurso. El discurso que tiene que ver con lo más o menos profundo, con el hacia dónde y desde dónde hablo. Eso se trabaja muy bien en las visitas guiadas. Observas público y vas adiestrando el “ojo” respecto de qué temas tocar. Pero lo mejor es lo que puedes hacer en formato taller. En un taller puedes trabajar la relación pasado-presente y contenidos desde lo cotidiano, los chicos aprenden desde el hacer. El eje está en “para qué” (el objetivo que quiero lograr con “éste” tema), el “por qué” (la razón por la cual quieres tocar ese tema y no otro), el “cómo” (método y recursos) y “para quiénes” (el público objetivo).

Cuando decía “desde el hoy” me refería a que si quiero hablar de la guerra fría no puedo hablar como se haría tradicionalmente en una clase de historia: “en el año...” Eso, no. Sino que con el lenguaje que los niños conocen hoy día, e ir pasándolo a elementos cotidianos. Entonces, se pueden hacer ejercicios prácticos mientras haces el recorrido, para el caso de la Villa y las visitas guiadas. Un ejercicio que a mí me encantaba hacer era preguntar a los estudiantes sobre el registro civil: ¿qué antecedentes de nosotros tiene el

registro civil? La idea es que enumeren entre todos los antecedentes que allí encuentran: tu nombre, los nombres de tus papás, tus hermanos, se sabe si están casados o no están casados. Entonces, partir de aquello, se les explica qué es el terrorismo de Estado. “Que significa que el Estado ocupa todas las instituciones públicas que tienen información nuestra, para buscar, para detener, para torturar y hacer desaparecer personas”. Entonces, ahí los estudiantes, no importando la edad, quedan impactados y más receptivos, puesto que es fácil de entender para ellos desde el hoy. O sea, no había internet, pero no era necesario ya que estaban todas las instituciones trabajando para las detenciones y desapariciones.

También, me compartieron un documento súper interesante del departamento de relaciones humanas en dictadura, creado poco después del golpe, liderado por un psicólogo llamado Herná Tuane, quien escribió el libro sobre Rodrigo Anfruns en dictadura. Eso a mí me sirvió mucho para para trabajar el lenguaje en los discursos y especialmente en la prensa. En ese informe, Tuane presenta una serie de formas de manipular a la población para generar neurosis en la población respecto a lo vivido con la Unidad Popular y por otro lado, cómo mostrar a la dictadura como la

salvación a todos los males acaecidos. Eso me ha servido mucho para analizar los discursos de ciertos políticos o de la prensa de la época y cómo se aplica hasta nuestros días.

Frente al montaje, con Lelia trabajamos con el montaje de los 119 partir del lenguaje utilizado en la prensa de la época y haciendo el paralelo con el “caso bombas”. Entonces, ahí está el trabajo del pensamiento crítico desde el haciendo, porque los estudiantes tienen que leer, tienen que armar, tienen que intervenir un texto. Con este ejercicio, los mismos estudiantes se daban cuenta cómo un texto podía variar según mi ideología o mi pensamiento, según mi opinión o mi intención, puesto que lo hacían ellos. Entonces, la pregunta para mí siempre fue: ¿cuáles son los problemas que tenemos hoy día?, ¿Cómo podemos hacer un trabajo pedagógico con eso? Y lo vamos enlazando con el pasado: ¿qué elementos son parecidos en dos hechos ocurridos (uno en el pasado y otro en el presente)? Un ejemplo, son las y los niños mapuche. En este punto, es claro enlazarlo a las detenciones, siempre son las niñas y los niños los que observan todo y les afecta que golpeen a sus padres o rompan sus casas. Al igual que las niñas y los niños del SENAME, que son reclusos. En

dictadura, hubo niños y niñas en centros de detención, o presenciaron violencia policial en sus hogares. Todo se repite, pero en otros contextos, como la discriminación, el maltrato, abuso de poder, todo es igual. Sólo hay que hablar desde la historia del público que tenemos en frente, desde su contexto cultural. No es lo mismo hacer un trabajo pedagógico en Santiago, Punta Arenas o Iquique.

Me ha pasado ver eso, la otra vez me tocó trabajar con un curso de Linares, por ejemplo. Necesariamente, tiene que haber una dinámica distinta.

Es que partiendo, el lenguaje es diferente, al igual que las referencias. O sea, no es lo mismo. Los estudiantes necesitan una referencia más directa para que a ellos les convoque y les evoque empatía y, en consecuencia, una emoción, es preciso hacer mención a la relación con la reforma agraria en el campo. Y ahí, podría haber una relación. Esos son los *tips*. Adecuarnos a la historia e intereses que traen nuestros estudiantes, me refiero a hablar desde su contexto cultural y también territorial.

Y elementos que obstaculicen el trabajo educativo, aparte de la ignorancia sobre

el tema, la falta de contenidos, el miedo de los profes, ¿habían otros obstáculos?

O sea, inicialmente ese era el miedo. No se sabía tocar el tema en aula, pero al mismo tiempo, no querían llevar a los niños a un lugar donde los fueran a “convocar a las armas” o a “politizar” en términos de política partidista, o sea, que no salieran de aquí como “militantes”. Eso era una cosa así, que les asustaba un montón. Pero a medida que se fueron haciendo las visitas, los docentes empezaron a entender que no era ese el propósito.

Porque, además, nosotras con Lelia y Karen, mi compañera, fuimos e hicimos un proyecto de encuestas. Encuestamos a niños de escuelas, estaban incluidos, padres, profesores, directores, municipalidades, diputados (la gran mayoría de las encuestas estaban dirigidas a los estudiantes). Se les consultaba cómo ellos perciben la educación, si les pasan derechos humanos o no. Ese fue un primer diagnóstico de lo que estaba ocurriendo en aula, (también de la percepción de los mismos profesores y de los diputados). Seguíamos en la idea de poder incidir en el currículum. ¿Por qué se dio ese proyecto? Porque en esa época apareció un artículo de prensa que contaba que se había aprobado una ley en Inglaterra

donde las escuelas tenían, por obligación, visitar museos que traten del holocausto. O sea, tenían que ir a Auschwitz una vez al año o a cualquier museo que permita enseñar sobre el holocausto judío y comprender la importancia del respeto a los derechos humanos. Entonces, las preguntas eran ¿por qué aquí no es obligatorio? ¿Se puede? ¿Estamos en condiciones?

En ese mismo contexto, recuerdo que fuimos al Congreso y hablamos con dos o tres diputados y ellos nos contaban que sí, que podrían, perfectamente, plantear un proyecto de ley sobre la obligatoriedad de visitar sitios de memoria para estudiantes. El tema era que estaba en esa época armándose el memorial a Jaime Guzmán, entonces, nos dijeron, si nosotros hacemos una ley sobre esto, lo que parte como una iniciativa para visitar sitios de memoria va a terminar totalmente distinto. Entonces, nos decían que había dos alternativas. Una que fuera como por el lado del Ministerio, pero no como una ley, para que desde las escuelas se pudiera impulsara la educación en derechos humanos.

Pero lo más importante (y a mí nunca se me olvidó), era la importancia de instalar el sitio en la ciudadanía. Mientras más gente lo visite, se va haciendo “carne”

en la sociedad y también en educación. Los profesores van a sentir que al menos una vez al año tienen que visitar el lugar. Porque la experiencia es buena, no hay horror, no hay llamado a las armas, a las banderas, tiene un criterio pedagógico, nos sirve para el tema de la convivencia escolar, el bullying, etc. Bueno, ahora más todavía en Formación Ciudadana. Mientras más ocupe la ciudadanía el sitio de memoria, no importa que gobierno esté en el poder. Porque eso era una preocupación, que viniera un gobierno de derecha y lo cerrara. Y eso tuvo mucho impacto para nosotras en la definición, en términos de decir, es ésta la opción y tenemos que traer gente. Entonces, vino muy bien este proyecto de Holanda, el cual cimienta este trabajo y fíjate que no estuvo equivocado, porque cuando llegó el gobierno de derecha en 2010, visitó la Villa la Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Diputados. En esa comisión, estaba Evelyn Matthei, por lo que fue muy gratificante para nosotros que todos ellos notaran que la inversión realizada en Villa Grimaldi era la correcta. Vieron evidencias de que lo se dijo que se iba a invertir, estaba. Eso nos dio la razón, porque Piñera, en los primeros meses de su gobierno, dijo que había organizaciones culturales y de derechos humanos que estaban malversando los fondos recibidos. Sin

embargo, en esa visita, se comprueba que los recursos se estaban gastando en lo que se había comprometido. Entonces, para nosotros fue un punto a favor. Yo creo que ahora, difícilmente cierren estos lugares, precisamente, debido a la gran cantidad de público visitante.

Y para finalizar, el panorama actual en memoria y derechos humanos, ¿cómo lo ves tú en relación a cuando estabas empezando tu trabajo educativo acá?

Me remitiré a un tema que ya he mencionado, pero lo voy a precisar, que tiene que ver con el tema político. Éste debiera estar relacionado con la formación ciudadana de los derechos, pero también en cómo aplicarlos. O sea, que desde la Villa Grimaldi, la reflexión que tiene que ser es: ¿cómo este sitio tiene que hacerse cargo?, por antigüedad, por ser los primeros en promover una visión de que los derechos humanos son muy amplios. Yo creo que deben hacerse cargo desde el hoy, frente a las violaciones a los derechos humanos de hoy. ¿Por qué? Porque si no, se quedarán con esto de que “hace 40 años pasó esto”, o “hace 30 años pasó esta otra cosa”. Hay que estar actualizados y defendiendo lo que ocurre hoy. O por lo menos, tener una instancia donde se pueda defender a los

vulnerados en el hoy. Porque las violaciones a los derechos humanos se transgreden constantemente. No es algo que pasó en dictadura, es algo que pasa, que lo tenemos. ¿Por qué? Porque fue una cultura autoritaria, porque por 17 años existió una cultura autoritaria y las movilizaciones aún son condenadas abiertamente en este país.

Es increíble, pero Santiago no es Chile. Tú vas a una región y todavía tienen a los estudiantes tocando en una banda tipo militar. ¿Y tocando qué?, marchas militares. O sea, si no entendemos que hay lugares en que todavía se observa y se idolatra a Pinochet o al menos se sigue enseñando la cultura impuesta por Pinochet, no estamos mirando alrededor. O sea, ¿es importante hablar de reforma agraria en todos lados? Me parece que sí, independiente que la especificidad la tenga Memorial Paine, pero desde regiones visitan los sitios de Santiago y, por ende, todos deben tener al menos una noción de cómo impacta la Reforma en los campos de Chile. O cómo impacta el trabajo de Tuane hoy, cómo se siguen ocupando esas técnicas para persuadir a la población sobre el “enemigo común” llámese delincuencia, llámese mapuche, etc.

Con respecto más al contexto nacional, más allá de Villa Grimaldi, sino que el

contexto nacional en educación formal en derechos humanos precisamente, o en la relación entre el Estado y los sitios de memoria, ¿qué cambios ves tú, qué cosas siguen igual?

Evidentemente hay un cambio. Creo que hay una intención, más edificios, más lecturas y análisis, por ejemplo. Sin embargo, creo que la lucha debe estar en buscar una cultura en derechos humanos, o mejor, una cultura de la paz. ¿Qué se hace en el interno para evitar que estas cosas pasen a todo nivel? Es decir, no solamente en los sitios, en las *pegas*, en relaciones laborales. ¿Qué estamos haciendo todos para asegurar una cultura de respeto por los derechos humanos? En ese sentido, el concepto (que a mí me parece muy bien), la pedagogía de la memoria, debe ir acompañado por la “educación por la paz y los derechos humanos hoy”. Y en eso, creo que estamos a años luz de concretar en muchos sitios. Tengo miedo de asistir a una reunión y encontrarme con las mismas discusiones de hace diez años atrás. Yo creo que en eso tenemos una miopía, no logramos entender cuál es la lucha y cuáles son las demandas del hoy. Desde que dejé de trabajar en los sitios, veo que hay mucho por delante, que se puede trabajar por la paz. Por ejemplo, algunos ex presos dejaron la victimización y

están haciendo sanación, porque entienden que la lucha contra el sistema es sanar a una sociedad enferma. Otros, sienten que su lucha es hacer otro tipo de política. Todo es válido para mejorar lo que hacemos hoy, ahora.

Tenemos que aprender un poco de eso, dejemos de “mirarnos el ombligo”. Sé que existen personas que se molestarán con lo que digo, pero así lo viví. Lloré mucho, saqué la pena y el sufrimiento que viví de niña, con todos estos traumas que me dejó la dictadura y, de verdad, creo que ya hemos llorado mucho y estamos olvidando vivir. Estamos dejando de lado educar por un mundo mejor como lo hicieron nuestros muertos. Tomémosle el peso a las situaciones de violencia que existen hoy día. Yo creo que ahí está la deuda, desde el Estado y desde nosotras y nosotros mismos, perdemos el norte. Aquí, el norte debe ser “la formación” de personas. Entonces, ¿cuáles son los elementos que una persona debe tener para ser un sujeto crítico, pero también, una persona feliz e íntegra? ¿Qué debemos hacer para lograrlo? Y abocarnos a ello. Creo que esas son las preguntas que debemos hacernos de forma individual y colectiva. La paz es lo único que segura el nunca más para nuestros hijos y nietos. Es la opinión de una educadora.

Educar para el futuro. Reparación, cultura y artes como motores de la educación en Derechos Humanos.

Luis Valencia

Moisés Mendoza¹

Corporación Estadio Nacional – Memoria Nacional

Esta entrevista tiene como objetivo dialogar respecto de la pedagogía de la memoria y la realidad de algunas propuestas existentes en el presente. **Antes que todo, comencemos por su presentación.**

LV: Luis Valencia, profesor de música, cantante y guía voluntario, colaborador de la Corporación Estadio Nacional, del sitio de memoria.

MM: Moisés Mendoza, también parte del equipo de colaboradores, guía de la Corporación Estadio Nacional, Memoria Nacional.

La primera pregunta está más bien enfocada a la historia del sitio y cuáles son las propuestas de trabajo que hace

este sitio, ¿cómo las describirían ustedes?

MM: Bueno, básicamente, la historia del Estadio Nacional como sitio de memoria tiene que ver con la utilización del estadio como campo de prisioneros, durante los primeros dos meses, aproximadamente, de la dictadura. Fue uno de los principales lugares donde se recluyó personas, chilenas y extranjeras, durante estos dos primeros meses de la dictadura. Luego, comienzan los gobiernos democráticos y, un poco relacionado con la detención en Londres de Pinochet, es que surge esta organización de ex prisioneros en el Metropolitano de prisioneros y prisioneras políticas. Comenzar a hacer fichas para poder iniciar juicios también en contra de Pinochet, de parte de los ex prisioneros. Y ahí es que

¹ Ambos son profesores de música, guías voluntarios y colaboradores de la Corporación Estadio Nacional, Memoria Nacional. moisismendozac@yahoo.com ; pinvalencia@yahoo.com.

surge. En estas fichas aparece tal información, específicamente, que aproximadamente de cada 10 prisioneros que se incluían en la ficha, 8 habían pasado por el Estadio Nacional. Entonces, ya comienza a tomar forma esto que todo el mundo sabía de manera extraoficial, que el Estadio había sido utilizado y que había sido un gran campo de concentración. Entonces, ahí surgen las iniciativas ya más formales de comenzar a presionar a los gobiernos de turno para recuperar el Estadio como sitio de memoria. Finalmente, gracias a esa gestión es que en el año 2003, el 11 de septiembre, el Ministerio de Educación, en el gobierno de Ricardo Lagos, le confiere una protección especial a todo el Estadio Nacional, a través de la Ley de Monumento Nacional. Sigue funcionando como metropolitano de ex prisioneros, hasta el año 2013, en que, finalmente, se conforma la Corporación Estadio Nacional, Memoria Nacional.

Entonces, ¿en el año 2013 empieza a funcionar el Estadio Nacional como sitio de memoria?

MM: Comienza a funcionar la Corporación, pero en realidad ya hubo ingresos de ex prisioneros, durante estos 10 años, para empezar a ver espacios, porque

comienza a haber acciones de parte del Estado, de parte del Instituto Nacional del Deporte, de empezar a ceder espacios para que sean administrados por la Corporación.

LV: Y esta Corporación desde sus inicios, siempre ha sido formada sólo por ex prisioneros. Solamente este año se incluyó una persona que no es ex prisionero y que también ha sido colaborador por años de esta Corporación.

Considerando esta historia, las propuestas de trabajo que hay en términos educativos, como educación en derechos humanos, que hay desde este mismo sitio, ¿cuándo se empiezan a dar?, ¿y cuándo se integran ustedes?

MM: Mira, hay que entender todo esto dentro del contexto de un sitio que todavía funciona con voluntariado. Este sitio no tiene financiamiento permanente, entonces, todo lo que se hace es en base a proyectos de fondos concursables, no sólo del Consejo de la Cultura, sino que de muchos otros fondos, y todo el equipo es de colaboradores voluntarios. Entonces, hay que entender todo esto que va a continuación, que te vamos a contar en ese contexto.

LV: Porque antes de que llegáramos nosotros habían guías, obviamente. Que hacían visitas guiadas, no sé, dos, tres años antes de que llegáramos.

MM: Básicamente, con ex prisioneros.

LV: Con ex prisioneros y con algunos voluntarios. Pero nosotros llegamos a raíz de una serie de talleres relacionados con derechos humanos el 2015, a mediados del 2015, que la Corporación dictó. Dentro del área en que nosotros nos manejamos, la música y todo, nos pareció interesante un taller que era de arte, cultura y derechos humanos desde el año 1960 hasta el año 1990 por ahí, año 1980, entonces, nos pareció interesante. Y participamos del taller. Luego, venía otro taller, el taller de guías del Estadio, lo tomamos y de ahí que estamos y nos quedamos.

MM: Y finalmente, hemos ido haciendo todos un poco de todo. Por ejemplo, en torno al 11 de septiembre, obviamente trabajamos haciendo las visitas. En noviembre, se inauguraba ya el memorial Pedro de Valdivia, entonces, trabajamos un poco en la producción de esa ceremonia.

LV: O sea, no solamente nosotros, sino que un equipo de todos los voluntarios que quedamos de ese taller de guías, que seguimos trabajando.

MM: Por ejemplo, María José Cox se encarga hoy de redes y de la coordinación general, pero, básicamente, igual entró por estos cursos.

Entonces, estos cursos que en un principio eran cursos para guías del sitio, termina con un grupo que después maneja varias tareas.

LV: Y que conforma este equipo de colaboradores voluntarios, que somos los que estamos haciendo este *teje maneje* de la Corporación.

**¿Y ustedes ven determinados lineamientos por parte del equipo?
¿Hacia dónde va enfocado este trabajo dentro del sitio?**

LV: Sí, yo creo que lo primero es que como el Estadio Nacional fue el primer lugar utilizado desde el 11 de septiembre en adelante, en lo que más se hace hincapié y se trabaja mucho es en el legado de Salvador Allende. Que no se hace en otros sitios, porque obviamente nacieron y surgieron ya

en dictadura, pero éste sí surgió ahí a raíz de ese corte importante que hubo en la historia de Chile. Entonces, también se hace harto hincapié en todo lo previo a este golpe de Estado, para poder entender por qué funcionó el Estadio como tal.

MM: Sí, ese es uno de los principales lineamientos y el otro, indudablemente, es la reparación de las víctimas. Somos absolutamente convencidos de que la existencia de los sitios de memoria cumple ese gran principal objetivo, que es reparar la dignidad de las víctimas. Sobre todo de los prisioneros que pasaron por acá, de sus familiares y de todo su entorno. Y un lineamiento que tiene que ver con el objetivo, con el objetivo general, y que de ahí se desprenden, creo, los específicos, es que particularmente a nosotros (a Luis a mí) nos interesa mucho hacer el ejercicio de resignificación del sitio. Y no sólo de resignificación de la violencia que se vive acá durante los dos meses que funciona, sino también de resignificación, como dice Luis, de los mil días del gobierno del Presidente Salvador Allende. De todo ese entramado de ideales que forma parte del proyecto de gobierno y que creemos que es tremendamente conveniente tomar todo y, sobre todo con los jóvenes que nos visitan, hacer el ejercicio, establecer las conexiones,

los patrones que se repiten. Y en relación a la violencia ejercida durante los dos meses en los que el Estadio fue utilizado como campo de concentración, evidentemente se da el ejercicio de mostrar a cuál nivel de exacerbación puede llegar la violencia, el odio, la intolerancia, y que hoy también, vemos nosotros muchas veces reflejados. Ver esos patrones y que los niños los identifiquen en su entorno y que, además, identifiquen la obligación que tenemos cada uno de nosotros de resguardar los derechos básicos de las personas que nos rodean, especialmente las que son distintas a nosotros, que piensan distinto a nosotros. Básicamente, eso.

LV: Y, además, también una de las misiones es hacer actividades que tengan que ver con educación en derechos humanos, como actividades culturales, como han habido muchos conciertos, obras de teatro, que están relacionadas con eso, proyecciones de documentales, etc.

MM: Claro, y no es sólo extensión cultural, es parte del enfoque de la educación.

LV: No es por el arte porque sí, no más. Bueno, el arte siempre tiene un mensaje.

MM: Sí, y somos artistas, somos músicos los dos. Yo, personalmente, trabajo en uno de los elencos estables de la Universidad de Chile y me consta (de hecho, estamos trabajando ahora en la semana de la memoria), que hay un listado tremendo de músicos del mundo académico, instrumentistas, cantantes, y de otros rubros (el otro día hablaba con un colega bailarín del Ballet Nacional Chileno) que están esperando que uno los llame para venir a trabajar en las actividades del Estadio, porque son toda una generación de artistas convencidos del poder político que tiene el arte. Y eso es docencia, es educación cívica.

LV: No es azar que hayan tomado prisioneros a muchos artistas y que hayan sido considerados peligrosos, porque nos hacían pensar.

Está súper interesante ese vuelco, de trabajar no sólo con el recorrido, sino desde el arte como otra forma de educar. En ese mismo sentido, ¿cuál es el rol que ustedes le atribuyen a los sitios de memoria en la educación en derechos humanos?

MM: Precisamente, hace un momento hablábamos con Luis, y me decía lo siguiente: que antes que aparecieran en los

planes y programas de estudio, los contenidos de derechos humanos, ya los sitios...

LV: Ya los sitios de memoria estaban trabajando en educación en derechos humanos, en forma, no se puede decir informal, porque también hay una formalidad dentro del trabajo que se hace, pero para el sistema, todos los sitios de memoria ya habían empezado. Villa Grimaldi, por ejemplo, lo hace desde muchos años antes. Recién hace seis o siete años que los planes y programas de ciencias sociales empezaron a hablar del concepto de derechos humanos, de dictadura, democracia, etc.

MM: Sí, así que indudablemente, el sitio de memoria, primero, suple un vacío de contenidos en los programas, e, indudablemente, que los estudiantes reciban ese aprendizaje en el sitio de memoria tiene un valor tremendo, porque se imprime, se plasma mucho más fácil el aprendizaje en el estudiante cuando está en el sitio.

LV: La frase lo dice: aprendizaje significativo.

MM: Esto no se puede mirar como una pieza de museo, tengo que tomarla e

incorporarla. Y claro, sucede que, afortunadamente, igual hay un manejo de las emociones. Pero cuando durante todo el recorrido hacemos el ejercicio de resignificación, surgen preguntas: qué haría yo, qué hago yo en caso de, con los estudiantes, guardando las proporciones, qué hago cuando me veo enfrentado a tal situación. Pero al final ya, cuando terminamos el circuito en el camarín de mujeres prisioneras, obviamente están con las emociones a “flor de piel”, entonces, es tan fácil, entre comillas, plasmar el aprendizaje.

LV: Claro, y hay mucho de qué hablar. Por ejemplo, si uno quisiera hablar en cuanto a organización, llevándolo de esos tiempos, de los años setenta, a los tiempos de ahora, puedes referirte a la organización que tenían los trabajadores, la organización que tenían los estudiantes, las mujeres, etc., y comparar con lo sucede ahora. Como también le dije el otro día a un grupo, los cambios grandes no los hacen los presidentes, ni los ministros, ni los congresistas, los hacen las bases. Entonces, hay que generar y desarrollar esa capacidad de organización.

MM: Organización que existió hace 44, 45 años atrás.

Claro, aparte ustedes tienen esa particularidad de ser un sitio que empezó a funcionar justo en el momento en que se inicia la represión sobre estas organizaciones.

MM: Sería una torpeza perder eso.

LV: Sería una torpeza no tomar en cuenta lo previo al golpe de Estado, de parte de nosotros.

Bueno, y sobre lo mismo, como ven la relación entre la propuesta formal de la Educación en Derechos Humanos (la que aparece en el currículum) y su planteamiento como sitio de memoria.

MM: Mira, recién ahora nos empezamos a dar cuenta, dentro de todas las carencias que tenemos (y muchas gracias a este acercamiento que hemos tenido con el equipo de educación de Villa Grimaldi), que necesitamos, por ejemplo, tener un monitoreo previo mayor con los profesores que traen a los cursos. Para saber cuáles son los contenidos específicos que están revisando y por qué consideran que hay que traer a los alumnos, pensando en poder desarrollar más esos aspectos y esos conocimientos. Hasta el momento, no lo hemos hecho así y creemos que es vital que

lo empecemos a hacer. Además, no nos significa una gran gestión adicional.

LV: No es un gran cambio dentro de lo que estamos haciendo, sino que canalizarlo según las necesidades del grupo que viene a educarse.

MM: Claro, porque con los adultos ya lo estamos haciendo. Ahora, últimamente, hemos estado unos meses con un programa de la organización de desarrollo social, y que traen ellos a pobladores de distintas comuna de Santiago, de organizaciones vecinales, dirigentes vecinales. Y obviamente, con ellos el enfoque es que empiecen ellos a sacar sus recuerdos que tienen de aquellos años.

LV: Y el poder de la organización.

MM: De volver a tomar conciencia del poder que tenían las bases durante el gobierno de la Unidad Popular. Ha sido muy entretenido el ejercicio, porque los vecinos han podido tomar conciencia de que es algo que está ahí, está dormido, pero está. Y hay que ver cómo, de manera nueva, está apareciendo en las nuevas generaciones, en el presente.

En este trabajo con estudiantes, ¿cuáles son los aprendizajes que ustedes creen que se benefician al participar de actividades pedagógicas en los sitios de memoria?

MM: Yo creo que tiene que ver con el principal objetivo que nos mueve, que es que los estudiantes son sujetos de derecho. Concepto que desarrolla muy bien el Área Educación de Villa Grimaldi. Creemos firmemente en que el visitante debe irse con una obligación, en relación a que él también es un responsable del resguardo de los derechos básicos de las personas que lo rodean. Y, de hecho, empiezan a aparecer síntomas, en el cierre habitualmente, de cómo se llevan ellos con sus compañeros gays, sus compañeras lesbianas, inmigrantes, de pueblos originarios, o con condiciones físicas o mentales distintas a las de ellos. Porque claro, es muy fácil que los niños se impresionen con la historia del Estadio, pero necesitamos que no la miren como una pieza de museo.

Que lo lleven a su realidad.

LV: El hablar de que todo esto fue una enfermedad social, de intolerancia durante el año 1973, hasta todo lo que duró la dictadura, para ellos puede ser muy lejano,

pero si uno lo hace cotidiano con ellos, ese es el aprendizaje.

MM: Claro, y que es la única manera que tenemos de poder honrar la memoria de las personas que fueron torturadas y asesinadas en este lugar; hacer ese ejercicio.

LV: Y eso es reparación para la gente que pasó por acá.

Sobre lo usual, ¿qué aspectos cotidianos de la comunidad escolar ustedes consideran que se pueden potenciar o transformar a través del trabajo en los sitios de memoria?

MM: Hay determinados puntos específicos en el recorrido. No son idénticos porque cada uno tiene su propia forma de llevar el grupo y formas en que hacemos el ejercicio de resignificación. Desde un comienzo, personalmente les hablo, uno se va con una tarea para la casa. Sin darse cuenta, se va con una tarea para la casa después de visitar este sitio de memoria. En un momento determinado, cuando estamos en la Gradería de la Dignidad, dentro del coliseo, hablamos del encapuchado, hablamos de la ética, cómo funciona nuestra ética hoy.

LV: Hablamos de “qué haría yo en ese momento”, “qué habría hecho”.

MM: O “qué hago hoy” (guardando las proporciones), cuando veo que son vulnerados los derechos de otras personas que están al lado, con toda la presión externa.

LV: El mismo *bullying* en los colegios, yo estoy así impávido mirando como a otro lo golpean.

MM: En otro momento, por ejemplo, cuando estoy en la Caracola, donde se realizaban los interrogatorios y la mayoría de las ejecuciones, hablamos de los médicos que trabajaban aplicando, sobre todo, la tortura en la parrilla. Hablamos de la ética, nuevamente hablamos de la ética. Yo creo que es un concepto filosófico bien importante en el recorrido.

LV: O en el camarín de mujeres, en donde principalmente se habla de la igualdad de género.

MM: Sí, y de hecho, está lleno de imágenes en el camarín de mujeres de manifestaciones, de la presencia de la mujer. Y hablamos de que hoy en día, es un movimiento muy importante, el

movimiento de género, en relación a la reivindicación y llegar en algún momento, a la tan ansiada igualdad. Pero eran movimientos que empezaron a tomar forma, no sólo en Chile, sino en todo el Cono Sur, en la década de los sesenta y setenta.

LV: No es un concepto nuevo. Mucha gente cree que ahora están con el feminismo y con la igualdad de género. No, son conceptos de mucho tiempo atrás, lo único es que llegó la dictadura y se truncó ese pensamiento, se durmió y ahora está despertando.

Me da la impresión que estos aspectos cotidianos tienen que ver con temas de convivencia, de identidad.

MM: Sí, y de sanar las relaciones entre ellos mismos, sus diferencias, la xenofobia que aparece cada vez más con los inmigrantes de otros países latinoamericanos. Y que creemos que los sitios de memoria son para eso, para educar para hoy y para el futuro.

En general, ¿qué piensan ustedes sobre la educación en derechos humanos hoy en día?

LV: Yo creo que la educación formal es demasiado básica, demasiado básica. Por ejemplo, yo trabajo en un colegio los jueves y los viernes, donde el 5% de la población son chilenos y los demás son inmigrantes, y los conceptos de derechos humanos, los contenidos que hay dentro de los planes y programas son muy precarios. En el colegio, en diciembre, para el día de los derechos humanos, hacen un papelógrafo, un afiche y eso es, y seguramente hablarán en la clase qué son los derechos humanos, cómo yo puedo hacer algo al respecto y eso es todo. Es muy básico. Y yo creo que se da en muchos colegios eso de “ya, preparemos una pancarta, un afiche, una composición, hagamos un acto, una ceremonia durante ese día”, el día internacional de los derechos humanos, y eso es a lo que le llaman educación en derechos humanos, en cuanto a lo formal. Seguramente, dentro de los planes y programas hay muchas más actividades sugeridas, de las orientaciones metodológicas y todo eso.

O docentes en particular que les interesa también exponer otras cosas.

LV: Claro, como también hay docentes a quienes no les interesa hacerlo y se saltan ese contenido. Pero los que lo hacen, siento que es muy básico en

comparación al trabajo que hacen los sitios de memoria.

MM: Sí, y habitualmente, siempre las políticas de Estado llegan tarde. Llegan tarde en relación a las necesidades de la sociedad.

LV: Y pensadas por gente que no hace clases. Por ejemplo, todos los planes y programas están diseñados por gente que no está en el aula, entonces, eso también es una complicación, una brecha.

MM: El otro día, me acuerdo, asistí a Villa Grimaldi, a estos talleres¹, y el viernes hablaban, la mayoría de los asistentes eran profesores, profesores de Historia, la gran mayoría. Y claro, los chiquillos, Karen y Omar², hablaban acerca de cada contenido, cómo podían ellos buscar los resquicios para poder entregar la información y poder insertar, por ejemplo, salidas a sitios de memoria. La verdad es que eso fue un muy buen trabajo. Y uno de los compañeros, de los asistentes, mencionaba que, lamentablemente, los profesores están sujetos, amarrados a cumplir con un programa y que eso no les permite muchas

libertades, pero varios dijeron que “oye, uno cierra la puerta de la sala y yo soy el dueño de mi espacio y yo sé lo que hago dentro”. Además, Karen les dijo, “ustedes son sujetos, son entes políticos, ustedes tienen que asumir los riesgos que eso implica”. Es necesario asumir esos riesgos también, entregar la información del conocimiento que ustedes creen que hay que entregar. Entonces, claro que ahí, las políticas de Estado llegan tarde, pero los mismos profesores también tienen una responsabilidad que la asumen o no la asumen.

¿Cuáles son los obstáculos que ven para que avance la educación en derechos humanos en la educación formal?

MM: Yo creo que tiene que ver con decisiones políticas de altas esferas. Sí, hay una pugna indudablemente, en relación a los dos grandes conglomerados, que finalmente van determinando cuán lento se avanza o cuánto se estanca el proceso.

¹ Se refiere al Taller de Auto-Guiado dictado por el Área Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi los días viernes 25 y sábado 25 de agosto de 2017.

² Karen Bascuñán y Omar Sagredo, Coordinadora del Área Educación de la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi y Profesional del mismo equipo, respectivamente.

O qué contenidos se ven, o no.

MM: Claro, no sólo en relación a las violaciones durante la dictadura, sino a los derechos humanos, las problemáticas de derechos humanos actuales (aborto, matrimonio igualitario, etc) y cómo se entrega esa información a los estudiantes. Es transversal la lucha entre los poderes fácticos y los movimientos más liberales.

O sea los obstáculos serían más bien institucionales.

MM: Sí, claro.

¿Y cómo ven ustedes que dialogan la educación en derechos humanos en lo formal con la pedagogía de la memoria?

MM: Yo creo que, como hemos visto acá, eventualmente, han llegado, sobre todo, estudiantes de algunas cátedras de profesores que insertan esto. Por ejemplo, la Universidad Diego Portales es la que más alumnos tare. Ahora, vienen los de pedagogía básica.

LV: Claro, pero han venido de otras carreras, de psicología, de sociología, de trabajo social

MM: Alumnos de intercambio, también de Estados Unidos de relaciones diplomáticas, de relaciones exteriores. Y claro, ellos tienen indudablemente este conocimiento, no están tratando de insertarlo, sino que esto es parte importante y uno lo nota. Uno lo nota porque los estudiantes ya vienen con preparación para el sitio, con muchas preguntas, entonces, es distinto el enfoque.

LV: Y también depende de la labor de los profesores en cuanto a la enseñanza media, principalmente. Hay alumnos que vienen súper bien preparados, hacen preguntas porque ya han tenido toda una contextualización de su profesor antes de venir para acá. Como otros que vienen recién a saber del Estadio Nacional, que saben que el Estadio es más para lo deportivo, quieren conocer la cancha más que saber de la historia. Todo depende de la motivación y de la contextualización que les hacen los profesores.

MM: Hay muchos alumnos, sobre todo de séptimo u octavo básico en adelante (con los que trabajamos nosotros), que vienen acá porque vienen a ver la cancha del Estadio Nacional. Entonces, se utiliza eso como “gancho”, finalmente, para contar el *lado b* del Estadio Nacional. Pero esa es la

particularidad del Estadio, que acá convivimos muchas realidades, no sólo el Estadio como centro deportivo, sino de mega conciertos, las fondas ahora luego, etc.

LV: Las elecciones también, de repente, la gran sede de elecciones.

MM: Bueno, lo cual también permitió poder mantener las construcciones tal cual, de mucho antes de 44 años. Si el Estadio fue evacuado de prisioneros y al día siguiente siguió siendo utilizado como centro deportivo, entonces, eso también permitió poder mantener todas las construcciones tal cual.

LV: Y bueno, ya no se puede hacer nada, no se puede intervenir porque es patrimonio, es monumento. Igual eso es una tranquilidad, de que no va a haber ningún gobierno, ninguna ley que derogue el hecho de ser monumento. No se va a demoler, como ha habido con otros sitios que ha costado mucho recuperarlos y que cuando los están recuperando los están demoliendo.

Sobre lo mismo también, ¿qué críticas y aportes harían ustedes a la educación en derechos humanos en la educación formal?

MM: Indudablemente, actualizar en relación a las necesidades de las violaciones a derechos humanos actuales. Educar en torno a migración, a género, a minorías sexuales. Es necesario que haya (ojalá hubiera) una asignatura o un módulo para cada área que representa un derecho que se viola.

LV: Claro, además de los derechos humanos actuales es importante también no dejar de lado la historia reciente. Debe verse todo junto, porque muchas veces, se puede hablar de los derechos humanos porque es un tema más transversal, pero olvidándose de la historia reciente del país, donde se están tratando los contenidos. Entonces, hay que hacer esa mixtura entre lo anterior y lo actual.

MM: Es que esa es la particularidad del sitio de memoria como espacio de educación también, aquí se intenta educar o entregar herramientas en torno a las problemáticas actuales.

LV: Porque ahora cada vez se han ido incrementando más visitas de colegios, y de todo, aquí al Estadio Nacional, en estos últimos dos años. Es un aporte súper importante para la educación de los estudiantes. Que los profesores den los

contenidos y que los complementen con un sitio de memoria, creo que es un paquete completo de educación en derechos humanos.

MM: Ahora, indudablemente, nosotros nos hemos visto con la “muralla” de estar trabajando mucho desde la intuición, por eso también intentamos primero un acercamiento con el Equipo de Educación y Audiencias del Museo de la Memoria, que al final no prosperó mucho, porque ellos están igual un poco colapsados

de tiempo y como que tampoco tenían muy claras las revisiones de las metodologías actuales desde este año en adelante y, finalmente, con la Villa Grimaldi nos resultó. Así que, primero, agradecemos tremendamente al equipo por habernos dado esa reunión que tuvimos hace un lunes atrás, luego, estas jornadas a las que fuimos convocados, pese a que ya estaban cerradas las inscripciones, y en lo sucesivo, nos contactaremos para presenciar sus recorridos pedagógicos.

La Educación en Derechos Humanos como herramienta de rescate y promoción de la Memoria y la Identidad Local

Equipo Educación. Memorial Paine

Desde una perspectiva general, ¿cómo evalúan el estado de la Educación en Derechos Humanos (EDH) hoy en los diferentes niveles formativos (educación básica, media y superior)?

Desde nuestra mirada, la Educación en Derechos Humanos en los diferentes niveles educativos se presenta débil y temerosa desde la oficialidad, pero cobrando fuerza y ganando espacios en la actualidad. En nuestro quehacer educativo, hemos observado que a nivel universitario, esta temática no se ha instalado de manera obligatoria en las mallas curriculares, pero irrumpe por medio de talleres optativos y actividades experienciales propuestas por los académicos de diferentes carreras y universidades. En los colegios en tanto, pese a que los Derechos Humanos (DDHH) se enuncian entre principios valóricos en las bases curriculares que sustentan el currículum vigente, la EDH presenta

escasos espacios que propicien su desarrollo. Por ejemplo, en enseñanza básica es obligatorio que los niños aborden el contenido Derechos y Deberes del Niño, y en enseñanza media -que es donde aparecen más oportunidades- se incluye Democracia y Derechos Humanos; asimismo, desde los objetivos de aprendizaje transversal que cruzan todos los subsectores, se intenta abordar sin mayor éxito este contenido, sin embargo no se da cabida al ejercicio de Memoria que tanto sentido da a los estudiantes al trabajar DDHH, ni tampoco se les otorga la relevancia suficiente frente a otros contenidos que atiborran los planes y programas de estudio. Sin embargo, el actual eje de Formación Ciudadana emergió como una valiosa oportunidad para desarrollar la educación en Derechos Humanos, y es aquí donde nosotros como espacio de memoria hemos logrado vincularnos positivamente con las escuelas.

Volviendo la mirada al estado de la EDH en la educación superior, y puntualmente en la formación inicial de docentes, consideramos que los vacíos que allí se generan son un factor que impacta directamente cómo ellos posteriormente abordan este contenido con sus estudiantes. En nuestra experiencia, usualmente los profesores que se están viendo enfrentados a trabajar DDHH, no tienen herramientas ni conocimientos necesarios, mostrándose muchas veces con miedo y resistencia cuando desde un espacio de Memoria esta tarea se desarrolla.

¿Cuáles son los principales obstáculos para el avance de la EDH en la educación formal?

Como equipo educativo detectamos principalmente tres elementos que, vistos desde una perspectiva global, entorpecen y se configuran como graves obstáculos para el avance concreto de la EDH. En primer lugar, relevamos la escasa formación docente en temas vinculados con la historia reciente de Chile y América Latina, quedando estos presentes solamente en las mallas curriculares de la carrera de Pedagogía en Historia, no así del resto de las Pedagogías, por lo que existe un vacío considerable en el manejo real y responsable

sobre nuestro pasado reciente. Por otra parte, identificamos que al interior de las instituciones escolares existe un espacio reducido para el trabajo de estos temas debido a factores como la propia cultura escolar (comprendiendo la escuela como una de las principales instituciones transmisoras de valores y cultura propias de los estados nación) que adolece hasta hoy en día de un fuerte autoritarismo, además de miedos y prejuicios relacionados con el proceso de dictadura cívico-militar y las formas en que esto es percibido como un “adoctrinamiento” por parte de las y los docentes hacia sus estudiantes, hechos que acaban, lamentablemente la mayoría de las veces, en despidos. Finalmente, evidenciamos que existe una profunda ausencia de políticas estatales y públicas que actúen como marco de contención para la realización de la EDH desde el contexto de la educación formal.

¿Cómo creen que dialoga la Pedagogía de la Memoria (PEM) con la EDH en la educación formal?

Creemos que, en términos generales, la Pedagogía de la Memoria surge como un recurso que permite a las y los docentes abordar contenidos presentes al interior del curriculum relacionados con nuestro pasado

reciente y los DDHH, logrando al mismo tiempo, potenciar y hacer más significativa la experiencia de aprendizaje para sus estudiantes en estos temas tan importantes, considerando el hecho de que estos contenidos suelen ser bastante áridos, incómodos y poco conocidos por las generaciones de estudiantes (en muchos casos, incluyendo a docentes, tal como señalábamos en la respuesta anterior).

Además, insistimos en ver este diálogo como un espacio necesario que nos permite visualizar nuestro presente en pos de la construcción crítica de un horizonte futuro más justo para todas y todos.

¿Cuáles son sus principales críticas y aportes al enfoque de la EDH en la educación formal?

Entre las principales críticas que podemos realizar con respecto al enfoque de la Educación en Derechos Humanos en la educación formal, destacamos dos: creemos que existe poco trabajo de niñas, niños y jóvenes como agentes activos con respecto a temas relacionados con DDHH, ciudadanía y pasado reciente. En este sentido, surge el hecho concreto de que por parte de generaciones mayores (familia, docentes, círculos cercanos) se realiza una

negación de las memorias en las nuevas generaciones, lo que impide y dificulta en sentido amplio que niñas, niños y jóvenes puedan efectivamente tomar conocimiento y responsabilidad con respecto a considerarse agentes de cambios y transformación social.

Con respecto a los aportes, relevamos los principios valóricos insertos en las bases curriculares (objetivos de aprendizaje transversal, OAT) relacionados con Derechos Humanos, respeto, empatía, entre otros. Junto con esto, la introducción de espacios de formación ciudadana en la cultura escolar puede significar un factor positivo en la convivencia al interior de las instituciones escolares.

En relación a los sitios de memoria, podrían referirse a la historia institucional y a las principales propuestas de trabajo de su lugar de memoria.

Corporación Memorial Paine se constituye a partir del año 2005 como una organización de Derechos Humanos que trabaja en la difusión y promoción de las historias de los setenta hombres que fueron víctimas de la represión dictatorial en Paine, creando conciencia sobre la importancia de

los DDHH, el rescate de la memoria y una cultura democrática. Dicho trabajo se realiza de manera colaborativa con la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos de Paine.

La fundación del área de educación y visitas guiadas, en 2012, marca un antes y después, en el trabajo realizado, pues se comienza a sentar las bases del trabajo pedagógico que realizamos hoy con las y los estudiantes que participan de nuestras actividades. Bajo un contexto específico que está marcado por la convivencia permanente de víctimas y victimarios en la comunidad, la no existencia de condenas a los represores y el entorno rural, es que nuestro trabajo se desarrolla bajo un enfoque y metodología de memoria e identidad local, destacando el proceso histórico de reforma agraria, violaciones de derechos humanos, derechos del niño y el rescate de vida en comunidad. Estos últimos son los pilares básicos de nuestro quehacer pedagógico, que tiene como objetivo fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas, reforzando los valores que fortalece una vida en comunidad y una reflexión sobre los derechos del niño, lo que los hace sujetos capaces de discernir y pensar frente a situaciones o dilemas a los que se enfrentan en su vida cotidiana.

¿Qué rol consideran que cumplen actualmente los sitios de memoria en la EDH?

Nosotros desde la experiencia y trabajo desarrollado en Memorial Paine, consideramos que el rol que cumplimos hoy los sitios y/o lugares de memoria, radica en abordar la historia reciente de nuestro país, en denunciar y visibilizar lo ocurrido, en ser un lugar donde se abordan temáticas que en el aula o en la sociedad, no son conversadas, ya sea por diversos factores o motivos. Lo anterior, permite abrir espacios de diálogo que inviten a la construcción de la sociedad de hoy, a humanizar al estudiante, generando que la visita al lugar y/o sitio de memoria, haga sentido en él y/o ella, lo que a su vez quedará como una experiencia significativa, que fomenta su desarrollo cognitivo.

¿Cómo ha sido la relación entre la propuesta de EDH formal y los planteamientos educativos de los sitios de memoria?

Desde el año 2012, Memorial Paine cuenta con equipo de educación, y en estos cinco años se ha relacionado con la educación formal utilizando diferentes formatos, pero conservando siempre una

metodología centrada en la memoria, la identidad local y los DDHH en su más amplia definición. Inicialmente para llegar a los colegios, el equipo de educación estableció vínculos con docentes del subsector de Historia, y basó esta línea de trabajo en análisis curriculares realizados y difundidos por otras instituciones relacionadas con la promoción de los DDHH. Posteriormente, el proyecto educativo incluyó estudiantes de séptimo básico a cuarto medio, y utilizó en su trabajo un recurso pedagógico diseñado por el INDH- Informe de Derechos Humanos para estudiantes-. Este año, nos aventuramos en la creación un proyecto educativo propio, que incorpora a niños y niñas desde pre kínder hasta cuarto medio, y que fue ideado articulando contenidos propios de Memorial Paine (Memoria/Historia, Verdad/Justicia y Violencia/Comunidad), con el curriculum escolar (Derechos del Niño y Objetivos Fundamentales Transversales). Este proyecto tiene por objetivo apoyar a los establecimientos de educación formal en la tarea de formar personas íntegras a partir del reforzamiento de los valores que se vinculan con la vida en comunidad y de la reflexión crítica de los valores del niño.

¿Qué aprendizajes consideran que se benefician cuando los estudiantes participan de actividades pedagógicas en los sitios de memoria?

Consideramos que cuando las y los estudiantes participan en actividades en sitios de memoria hay diversos aprendizajes que se benefician. Por un lado, el conocimiento del pasado reciente y de los Derechos del Niño, y por otro, habilidades afectivas tales como el respeto, la prudencia, la empatía, la tolerancia y valor por la vida.

¿Qué aspectos cotidianos de la comunidad escolar se pueden transformar a partir del trabajo con sitios de memoria?

El trabajo en sitios de memoria, y en particular el nuestro, nos muestra que a partir de la experiencia que vivencia el niño/a y/o joven, al momento de participar y/o visitar un sitio y/o lugar de memoria, logra generar una relación distinta con los/las compañeros/as, una convivencia en la cual, el respeto, la tolerancia y el ponerse en el lugar del otro son fundamentales, enriqueciendo a la comunidad y transformándola en inclusiva. Esto hace que los y las estudiantes desarrollen una valoración en torno a la diversidad,

entendiendo la riqueza que hay en ella, lo que a su vez hace apreciar a la persona más allá de las diferencias.

Finalmente, lo anterior mencionado, aporta y contribuye a que las y los

estudiantes asuman un rol y posición frente una situación de vulneración y/o violación de derechos, ya sea en la comunidad escolar o fuera de ella.

Visitar un sitio de Memoria: Investigación y sensibilización

Cristian Lobos Acevedo¹.

Buenos días. Esta entrevista está en el marco de una publicación del Área Educación, que es Cuaderno de Trabajos Educativos, y la idea es que se enfoque, principalmente, en el tema de la visita y las principales motivaciones. En ese sentido, nos gustaría entender, ¿cómo se dan estas visitas y en qué contexto es que ustedes se acercan?

Primero, comentarte que la Brigada de Derechos Humanos está conformada por un equipo de setenta oficiales, más menos. Y nosotros estamos organizados de tal modo de poder dar respuesta a los Ministros de Corte, que es nuestra misión fundamental, independiente de que hay otras que son inherentes a la función policial y como estructura de la Policía de Investigaciones, también debemos cumplir. Pero nuestro foco, 85%, 90% de mis recursos están puestos en la investigación de los delitos asociados a violaciones a

derechos humanos ocurridas entre 1973 y 1990. En ese contexto, estamos divididos en tres, en cuatro equipos de trabajo: Ministro Mario Carroza, la señora Marianela Cifuentes, el señor Jaime Arancibia Pinto de Valparaíso, el señor Vicente Hormazábal Abarzúa de La Serena y, por el sur, el señor Álvaro Mesa Latorre que está en las causas de Temuco. Ustedes deben saber que en marzo de este año, la Corte Suprema, en un auto-acordado, decidió acumular las causas, entonces, nosotros estamos divididos de acuerdo a la estructura que la Corte Suprema le dio a los ministros con dedicación exclusiva para esta investigación. De este modo, la dinámica institucional -te cuento esto porque es necesario conocerlo- involucra el movimiento de personal, no porque la institución quiera moverlo, sino que también los policías tienen aspiraciones personales, profesionales, o por otras razones, -que también a veces quieren cambiarse de oficina o de unidad-.

¹ Sub-prefecto de la Brigada de Delitos contra los Derechos Humanos de la Policía de Investigaciones. clobosa@investigaciones.cl.

Por tanto, siempre la dinámica obliga a ir modificando la estructura de las brigadas, pero la postura, o la política institucional, es tratar de mantener lo más posible a la gente que lleva continuidades en las investigaciones. Como por ejemplo, Rodrigo Hidalgo; Rodrigo es el reflejo de un funcionario que lleva por lo menos trece o catorce años en el área y tú ves, te das cuenta, del conocimiento que tiene. Por otro lado, está Cristian Lizama -que es el otro chico- que está incorporado recién al área, o sea Cristian lleva dos, tres años y tú te das cuenta del conocimiento que tiene. Ahora, ese es el interés nuestro, que hace poco se integraron cinco nuevos detectives, que vienen de la Escuela, y otras personas que también llegaron de otras unidades del país. Entonces, la idea es, sin duda, que ellos puedan visitar los sitios donde se produjeron las detenciones de las personas, donde se generaron la tortura y el exterminio por parte de los órganos represores del Estado, más allá de la literatura a la que ellos puedan tener acceso. Primero, lógicamente que el objetivo es netamente investigativo, es decir, que ellos puedan conocer, a veces escuchar, el relato de las víctimas sobrevivientes, y poder, en su memoria, plasmar en una declaración, lo más detallada posible, apoyados con el testimonio que se está prestando. Y por otro lado, no cabe ninguna

duda, que es necesario que nosotros podamos sensibilizar a la gente nueva. Muchos de ellos no tuvieron la oportunidad de conocer lo que pasó en este período, a veces tampoco tienen familiares o gente cercana que haya conocido lo que pasó en aquella época, por lo que es necesario que nosotros podamos sensibilizarlos. Claro, cuando están recibiendo el testimonio de una persona que fue víctima o bien tiene un familiar que sufrió de la represión, él puede, de algún modo, sensibilizar o captar de mejor manera y darse el tiempo para poder escuchar a esas personas, porque es distinto el tipo de delito que se está trabajando. No estamos trabajando delitos económicos, ni delitos asociados a antinarcóticos, estamos trabajando con un delito que afectó gravemente a la persona, físicamente, o bien a su entorno más cercano. Entonces, resumiendo, son dos puntos -lógicamente- la motivación: la parte investigativa, para poder dar una buena respuesta a los Ministros de Corte, y por otro lado, tratar de sensibilizar a los nuevos integrantes de la Brigada.

Cuando hablas de la sensibilización, pienso cómo lograr eso. Por ejemplo, cuando el año pasado vino la escuela de la PDI, vinieron los estudiantes, imagino que está bajo el mismo espíritu

de la sensibilización, más que del conocimiento quizás más técnico, pero, por ejemplo, ¿ustedes tienen en su formación una rama que sea sobre derechos humanos, en tanto quizás como definiciones conceptuales o jurídicas?

Yo tengo veintiséis años en la institución. En mi época, yo ya salí hace veintiséis años de la Escuela y no existía eso. Entonces, yo aprendí en el año 1991-93 de policías antiguos. Yo tuve policías de profesores, entonces la dinámica del conocimiento en la escuela antigua estaba basada, por una parte, solamente en la investigación del delito de homicidio y mis profesores eran los policías también. Entonces, lo que ellos me transmitían era distinto a lo que hoy en día transmiten. Hoy en día, la Escuela -no soy el más indicado para darte detalles-, pero sí la escuela tiene un Departamento de Derechos Humanos, en la malla curricular están insertas las materias de derechos humanos. Sin duda, todo lo que tiene que ver conceptualmente con cada palabra que deben entender los policías para poder conocer qué es lo que significan las violaciones a los derechos humanos, está dada desde la perspectiva de los tratados internacionales que ha suscrito Chile y los cuales nosotros tenemos que

adecuarlos a la legislación chilena. Entonces, el conocimiento que están teniendo hoy en día los detectives -estos que salen recién ahora- es distinta a la que yo tuve. Claro que sí hay materias que yo no conocí en la Escuela y que ellos sí las tienen.

Y para sumarte, en ese sentido, la Jefatura Nacional de Delitos contra los Derechos Humanos y las Personas, de la cual nosotros como Brigada dependemos, a principio de año dio inicio a un proceso que justo ahora en agosto se inicia -que yo creo que jamás había pensado que iba a ocurrir- que la Escuela imparte especialidades en algunas materias (antinarcoóticos, delitos sexuales, homicidios, inteligencia), pero en agosto se empieza a impartir la especialidad en derechos humanos. Entonces, la prioridad para esa especialización la tienen los oficiales de la Brigada que no tienen la especialización, y esto empieza ahora en agosto y va a terminar a mediados del próximo año. Entonces, vamos a tener, en la Policía de Investigaciones, especialización en investigación en delitos de derechos humanos.

Bueno, con respecto a eso mismo, queríamos saber cómo es que se vinculan estos contenidos, más académicos con la visita al Parque.

Nosotros como Brigada, hace un par de años (yo llevo cuatro años en el área, vengo de otra escuela, trabajé muchos años en delitos económicos), nos dimos cuenta que hacía falta crear un grupo de policías dentro de la Brigada -nosotros le llamamos una Comisión administrativa- que estuviera enfocada en la amplitud de conocimiento, de educación y difusión de lo que nosotros también hacemos. Porque en eso yo creo que estamos también un poquito al debe, la gente afuera no conoce, ni siquiera los propios policías saben lo que nosotros hacemos. Entonces, en ese contexto, Rodrigo Hidalgo, el comisario, Cristian Lizama, y un par de funcionarios más, están enfocados ellos, como función, en que nosotros podamos entregar conocimiento a las distintas organizaciones civiles, y también a la Escuela, y también que nosotros podamos adquirir conocimiento. Y, en ese contexto, para nosotros, es fundamental visitar los sitios de memoria. Tanto es así, que este año la Policía de Investigaciones firmó un Convenio Marco con el Museo de la Memoria y los Derechos humanos, lo que tiene por objeto el intercambio de conocimiento. O sea, no sé en qué parte del mundo una policía, firma un Convenio Marco con un Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Me parece un hecho significativo.

Bueno, ahora más con respecto a la visita que tuvimos recién en el Parque por la Paz, ¿cuáles son, de acuerdo a tu perspectiva, los principales contenidos que se trabajaron en esta visita?

Sí, me parece que la posibilidad de poder intercambiar o escuchar el testimonio de un sobreviviente, eso tiene un valor que es incalculable. Ningún documental, ninguna literatura, nada te va a entregar lo que es escucharlo a él y mirarlo a los ojos; que a veces, en algún momento, le tiritita la voz, se le llenan de lágrimas los ojos, y que él tenga la capacidad, o sea, la generosidad de poder pararse frente a un grupo de policías, eso yo lo rescataba hace un rato, y contar su testimonio. O sea, después de 40 años, si bien nosotros no estuvimos ahí, pero somos parte de la institución. Entonces, eso lo encuentro un gesto de bondad inmenso, y qué bueno que había otro civil ahí, una abogada con su hija, porque así es como ella -no solamente ella, sino que los policías también- se van con una sensación distinta de acá. El espacio ya aquí, caminar por la Villa Grimaldi, tiene una espiritualidad distinta, y uno se va como en paz y también impresionado con lo que de algún modo ocurrió en aquella época. Entonces, lo que yo rescato es sin duda el testimonio de Miguel Montecinos, y eso yo

creo que es muy valioso. Estaba Miguel, una víctima muy directa, estaba la Policía de Investigaciones y civiles, así que eso me parece muy rico, muy sanador.

La siguiente pregunta está más bien enfocada a una conversación posterior con los estudiantes, pero en tus apreciaciones personales, ¿cómo ves tú que impactó este recorrido a los estudiantes? O quizás, ¿cómo pudo haber sido antes con otras experiencias parecidas?

Las experiencias anteriores, también había venido con un grupo de policías, y también había venido con Ministros de Corte. También con la señora Marianela Cifuentes estuvimos acá, entonces creo yo que la sensación con la cual nos vamos todos es de impacto y de recogimiento de todo lo que ocurrió en Chile en algún momento. Sin duda, no puede volver a pasar. Estas visitas nos permiten a nosotros, que estamos en el día a día, recogiendo testimonios de primera persona, hablar de la historia de Chile. Se está conociendo a diario y cada escritorio de los policías, cada declaración, cada informe, cada conclusión, es un libro de historia. Entonces, por eso que es importante que el policía venga hasta acá y no solamente se lleve lo relevante

desde el punto de vista investigativo, sino que también esa sensibilidad y ese contacto directo con las emociones. Porque no debemos apartarnos de eso como detectives, no debemos ser tan técnicos, sino que también venir a sentir lo que se siente aquí en este lugar, es distinto, y escuchar el testimonio de Miguel en este caso, y caminar por donde él estuvo. Eso yo creo que es lo que nosotros debemos recoger y llevarnos.

¿Han visitado otro sitio de memoria además de Villa Grimaldi?

Sí, sí. Londres 38 y también en trabajos con sitios de sucesos, en trabajos de Corte, hemos estado en Santo Domingo, en Tejas Verdes, hemos estado en Irán con los Plátanos, en la Venda Sexy, también hemos trabajado ahí, hemos recorrido los espacios. Constantemente, se están tratando de visitar los centros de detención y tortura.

Y para ir cerrando, hablar de los significados que tienen estas visitas en general a estos lugares para ustedes, tanto para quienes tienen tanta experiencia como tú, como también para quienes están formándose.

Eso ya lo hemos conversado a partir de las preguntas anteriores. Creo que también puede ser valioso para ustedes recoger el testimonio los detectives en formación y ver qué sienten, cuál es la motivación, porque cuando se les preguntó en la Escuela, dónde querían irse y de los cinco, hay tres de ellos que querían venirse a la Brigada. Entonces, no todos los detectives vienen a trabajar a homicidios, a antinarcóticos, ni a unidades policiales, ni a robos, sino que hay gente que también se interesa en esta área. Entonces, sería interesante también recoger el testimonio de ellos. De repente no solamente los viejos como nosotros.

Sería una investigación muy potente.

Dentro del contexto, yo soy un policía con veintiséis años de servicio. Entonces, lo que ustedes relatan acá, de algún modo, yo lo escuché antes de los policías antiguos, porque una de las formas de transmisión de conocimiento de la Policía de Investigaciones es a través de los tutores. Yo tuve tutores que estuvieron en el período del gobierno cívico-militar y yo aprendí de ellos, yo los vi como relataban, cómo escuchaban. O sea, estamos hablando del año 1991 en adelante, pero los métodos de investigación han variado significativamente

desde el año 90 en adelante. La transmisión del conocimiento es muy distinta a la que hoy día se hace.

Esa idea Cristian, yo creo que es súper importante para nosotros, como quedarnos con esa idea. Porque sabes que uno de los desafíos más importantes de la Pedagogía de la Memoria hoy día, es que los estudiantes no vivieron el contexto, los estudiantes, hoy día, secundarios, nacieron después del año 2000, entonces no tienen ni siquiera recuerdos del período de la transición a la democracia, nada. Entonces, tenemos que, además de entregar información en términos de conocimientos prácticos, también sensibilizarlos de una época que no vivieron y yo creo que esa misma situación ustedes también la están viviendo, con sus propias dinámicas, dificultades y complejidades. Creo que si uno pudiera elegir una institución sobre la cual visualizar los cambios que ha vivido el país, podría ser la Policía de Investigaciones, porque efectivamente como tú dices, pasaron por una transición. Me imagino que debe haber sido muy difícil, de verse vinculados a un gobierno como el de Pinochet, y de luego tener que transformar sus prácticas hacia una democracia. Tener

que investigar crímenes cometidos en ese período debe haber sido muy difícil.

Fue difícil, pero en mi caso personal, fue relativamente fácil, porque yo venía de una familia con muy buena formación. Lo otro, decirle ahora a los policías: “oye, esto existió”. Entonces, es distinto que alguien les esté contando en su escritorio que “los metieron en una celda”, “cinco personas en un metro cuadrado”; no lo pueden dimensionar, aquí sí lo pueden dimensionar. Entonces, sin duda, la Policía de Investigaciones ha tenido una evolución muy significativa, muy importante y se da con contextos muy puntuales. A comienzos de la década de los noventa, se inició un proceso de modernización significativo. La dirección de aquella época nos obligó a usar corbata. Se acabó la chaqueta de cuero, los lentes oscuros, se acabó eso que es muy enigmático y significativo para la represión. Después, se fue perfeccionando a los detectives en el conocimiento y se empezó a eliminar algunos vicios que habían dentro de la institución y hoy en día, somos una policía profesional y que tenemos la capacidad de poder mirar atrás y reconocer nuestro errores. Y eso, claro, cuando nosotros escuchamos en el relato de don Miguel de la práctica de poner la corriente, eso está acreditado que había un grupo de detectives

que vino a enseñar de algún modo a los oficiales de las otras Fuerzas Armadas cómo se tenía que hacer esa práctica. Incluso, les denominaban “los papis”, porque ellos eran los que enseñaban el interrogatorio.

Yo estoy consternado. O sea, te lo digo porque me parece que escuchar a un oficial comentar lo que tú nos comentas ahora, de mirar hacia atrás y reconocer los errores, es algo que para nosotros como Corporación es realmente significativo. Creo que lo que ustedes hacen, realmente, es muy relevante, sobre todo en comparación con las Fuerzas Armadas, me refiero al Ejército particularmente, o la Marina, donde este ejercicio no se ha hecho o no se ha, al menos, visibilizado. Yo entiendo que también el ejército ha tenido algunos intentos con Cheyre, quizás un poco, pero que también ha sido bien insuficiente, por decirlo de alguna forma. Sería impensado tener acá a un grupo de chiquillos en una formación militar, como lo que ustedes hacen ahora, en una visita guiada. Eso yo creo que sería impensado.

¿Y de la escuela de Carabineros, de Ejército?

No hemos tenido ningún acercamiento. Por eso es que nosotros queríamos tener esta entrevista con ustedes, porque realmente es como una instancia única, por eso viene ese valor agregado.

Entiendo. Yo no había pensado en que las otras escuelas matrices no visitaran los sitios de memoria. Porque lo tienen, tienen formación en derechos humanos, en Carabineros el Ejército.

Yo creo que, claro, que lo deben tener, pero el hecho de venir acá y tener un diálogo con nosotros como lo estamos teniendo ahora es algo diferente.

Sí, pero hay que saber que la formación en derechos humanos hoy día está enfocada en la protección de las personas que están privadas de libertad, por ejemplo. Que eso también lo vemos nosotros como Brigada; nosotros también trabajamos con el Ministerio Público y también trabajamos con la Fiscalía Militar, porque nuestra Brigada trabaja con los tres sistemas de persecución penal. Nosotros

trabajamos con la reforma procesal, con el sistema inquisitivo y con la Fiscalía Militar. Entonces, hoy en día las fiscalías militares van en franca retirada, principalmente, por la puesta en marcha del nuevo tipo penal del delito de tortura. Eso permitió, definitivamente, que el Ministerio Público ya se hiciera cargo de las investigaciones y en eso estamos participando nosotros. Tengo un grupo también de doce detectives que trabaja solamente con el Ministerio Público y con Fiscalía Militar. Pero no podemos dar respuesta a todas las órdenes porque serían muchos. Son delitos de tortura, principalmente cometidos por funcionarios de carabineros en el contexto de manifestaciones públicas o alguna otra detención puntual, pero no tenemos la capacidad de tener respuesta a todo Chile, porque me han llegado órdenes de Arica, de Iquique, de Punta Arenas, de todos lados. Entonces, estamos primero abarcando a las causas de mayor connotación, hoy día SENAME, tenemos también nosotros ese tipo de investigación. Pero eso, hay mucho que hablar al respecto.

CUADERNO DE TRABAJOS EDUCATIVOS

AÑO IV. VOL. IX. SEGUNDO SEMESTRE 2017

**ACTIVIDADES, APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS
DE PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA**

