

**LOS CURRÍCULOS COMO ESTRATEGIAS DE INCIDENCIA POLÍTICA
DE LOS MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
-CINDE-**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Bogotá, Mayo de 2010

**LOS CURRÍCULOS COMO ESTRATEGIAS DE INCIDENCIA POLÍTICA
DE LOS MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES**

INVESTIGADOR

CRISTHIAN ALBERTO TORRES GARCÍA

TUTOR

JUAN CARLOS OROZCO CRUZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

-CINDE-

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Bogotá, Mayo de 2010

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	7
 Capítulo 1. Un lugar para la elaboración curricular en el contexto de los movimientos y organizaciones sociales: contribuciones de la educación popular, las pedagogías críticas y la sociología.....	 14
Un breve balance del estado de tensión en que se encuentra la elaboración curricular.....	16
Entre preguntas e intereses atomizados... la posibilidad de una historia social para la elaboración curricular.....	21
<i>Aportes para una comprensión y elaboración crítica de los currículos.....</i>	<i>23</i>
<i>Aportes para una caracterización educativa de los escenarios populares o en resistencia.....</i>	<i>31</i>
Los currículos como estrategias de incidencia política de los movimientos y organizaciones sociales.....	41
 Capítulo 2. Educación por la defensa de los derechos humanos, experiencias de la Corporación Reiniciar en los procesos de exigencia de derechos por el genocidio perpetrado contra la Unión Patriótica.....	 59
Hacia una reconstrucción de la historia social del proceso organizativo en el que se inscribe el currículo.....	64
<i>Los procesos de promoción y defensa de los derechos humanos como focos de incidencia de la Corporación Reiniciar.....</i>	<i>65</i>

<i>La Coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio contra la Unión Patriótica como escenario de movilización y organización social.....</i>	69
Hacia una reconstrucción de la historia social del proceso pedagógico en el que se inscribe el currículo.....	76
<i>Un currículo pensado para preservar la Memoria Viva.....</i>	76
<i>Modelo pedagógico y estrategias didácticas.....</i>	83
El Derecho a la Reparación, hacia una discusión curricularizada.....	95
Algunas recomendaciones para continuar.....	124
<i>En cuanto al currículo desarrollado a través de la experiencia de la Corporación Reiniciar.....</i>	124
<i>En cuanto a la propuesta teórica o pedagógica que involucra esta modalidad de elaboración curricular.....</i>	127
Bibliografía.....	131

... es inútil decir si ha de clasificarse a Zenobia entre las ciudades felices o entre las ciudades infelices. No tiene sentido dividir las ciudades en estas dos especies sino en otras dos: las que a través de los años y las mutaciones siguen dando forma a los deseos y aquellas en las que los deseos o bien logran borrar la ciudad o son borrados por ella.

Ítalo Calvino: Las ciudades invisibles

FORMATO RAI: RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN		
COLOMBIA	UPN-CINDE	RAI
TÍTULO: Los currículos como estrategias de incidencia política de los movimientos y organizaciones sociales.		
AUTOR: Cristhian Torres García.		
PUBLICACIÓN: Bogotá, 2010, pp. 134. Gráficos 3.		
PALABRAS CLAVES: Currículos, Movimientos Sociales, Acción Colectiva, Educación Popular, Pedagogías Críticas.		
DESCRIPCIÓN: El presente trabajo tiene como objetivo central la formulación de un modelo de elaboración curricular acorde a las características organizativas y formativas de los movimientos sociales y escenarios en resistencia, lo cual precisa a partir de la reconstrucción de sus posibilidades en los terrenos teórico y práctico.		
FUENTES: Las fuentes de estudio son bibliográficas, hemerográficas y archivísticas. Se relacionan con teorías de educación popular, pedagogías críticas y teorías de acción colectiva; también con contextos de violación, promoción y defensa de derechos humanos, ubicados particularmente en Colombia.		
CONTENIDOS: En primer lugar se realiza un acercamiento histórico y teórico al contexto pedagógico de la elaboración curricular, reconstruyendo una perspectiva emancipatoria y subrayando sus dimensiones política, ética, cultural y didáctica. En segundo lugar, se ponen en diálogo los constructos curriculares desarrollados, presentando las experiencias de la Corporación Reiniciar (ONG defensora de derechos humanos) en un marco de fundamentación pedagógico. Por último se realiza una serie de recomendaciones para profundizar en la caracterización de este modelo de elaboración curricular, así como en la experiencia pedagógica de la Corporación Reiniciar.		
METODOLOGÍA: Se recurre a la investigación pedagógica y documental para la formulación de un modelo curricular emancipatorio reconstruido y sustentado a partir del diálogo y la negociación entre fuentes teóricas, saberes y experiencias sociales.		
CONCLUSIONES: Los diálogos entre acción colectiva y educación permiten renovar y actualizar fundamentos de las teorías críticas y de la emancipación social. Las caracterizaciones educativa y sociológica de los movimientos y organizaciones sociales definen un terreno particular y fecundo para la elaboración curricular crítica. El modelo curricular propuesto y sus estrategias metodológicas pueden extenderse a distintos ámbitos educativos en situación de marginalidad e injusticia, que tienen que ver con la educación popular y el desarrollo de pedagogías críticas. La reconstrucción investigativa e histórica del currículo involucra la consideración de las dimensiones política, ética, cultural y didáctica del contexto práctico de actuación. La plataforma discursiva elaborada con la propuesta curricular representa un marco de fundamentación pedagógico a través del cual es posible interpretar distintas experiencias de educación, relacionadas con escenarios de movilización social, resistencia y acción colectiva.		
FECHA DE ELABORACIÓN DEL RESUMEN: 17 de junio de 2010.		

INTRODUCCIÓN

Los currículos, como herramientas de orientación de acciones educativas, hacen parte del universo de reflexiones planteadas en y sobre la pedagogía, y como la pedagogía misma, a lo largo del tiempo se han visto confrontados desde diversas miradas y con distintos propósitos.

Así, por ejemplo, autores como David Hamilton (1993), Antonio Teodoro (2005) o José Augusto Pacheco (2005), señalan cómo desde finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX la mayoría de reflexiones y propuestas realizadas alrededor de la pedagogía y los currículos estuvieron asociadas a las disposiciones e intencionalidades planteadas por la necesidad de instaurar los modernos Estados Nación, en particular, con la creación del Sistema Escolar.

Sin embargo, desde inicios del siglo XX, y en especial desde la década de los años sesenta, los currículos, así como la pedagogía, lograron paulatinamente reclamar, recobrar y construir diversas perspectivas, que llegaron a caracterizarles como campos de saber “autónomos”, en el sentido que sus reflexiones y propuestas podrían desarrollarse más allá de los límites puestos por la institucionalidad Escolar. (Dewey, J. 1971; Giroux, H. 2008; Trilla, J.1998; o Posada, J. 2009)

En el momento actual, la elaboración curricular constituye uno de los campos de trabajo más significativos e inquietantes para la pedagogía, no solo por la diversificación de miradas que sobre esta herramienta educativa han surgido (a través de distintas experiencias), sino también por las posibilidades y tensiones que dicha herramienta genera al momento de pretender desarrollarla bien sea en el escenario del Sistema Escolar o en escenarios distintos a la Escuela.

El presente trabajo de grado tiene como propósito reconstruir una plataforma discursiva que facilita comprender y generar procesos de elaboración curricular en escenarios diferentes a

la Escuela recurriendo, en particular, a algunos saberes planteados en los campos de la Educación Popular, las pedagogías críticas y la sociología, para caracterizar y contextualizar la disposición de este tipo de herramientas en el contexto de los movimientos y organizaciones sociales.

El presente trabajo tiene como objetivo central la formulación de un modelo de elaboración curricular acorde a las características organizativas y formativas de los movimientos sociales y escenarios en resistencia, lo cual se precisa a partir de la reconstrucción de sus posibilidades en los terrenos teórico y práctico.

En este contexto, se entiende que con el presente trabajo se despliega una propuesta pedagógica curricular, que tiene en cuenta diversos saberes y constructos elaborados desde diversas reflexiones y teorías, conservando sin embargo un interés práctico.

A partir de una sintética revisión documental¹, reconstruimos un contexto cultural o un campo de saberes que permite, por un lado, proponer la elaboración de currículos en el escenario de los movimientos y organizaciones sociales, y por otro, orientar estos aportes “teóricos” hacia la consolidación de una estrategia educativa generada en uno de estos espacios de movilización y organización social: el proceso de acompañamiento desarrollado por la *Corporación para defensa y promoción de los derechos humanos – Reiniciar-* con la *Coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio perpetrado contra la Unión Patriótica*.

En este sentido, con el presente trabajo de grado pretendemos enriquecer y diversificar los repertorios de saberes o teorías desarrollados en el campo de la elaboración curricular, pero también orientar nuestras reflexiones a la reconstrucción y consolidación de la propuesta pedagógica surgida en el contexto de acompañamiento que una organización no

¹ Desde la perspectiva del CINDE, la investigación documental o bibliográfica tiene como propósito “sistematizar la información existente en determinadas áreas para utilizarla como base para la definición de proyectos o para lograr que la información existente tenga más posibilidad de ser usada” (Arango, M. 1986 p.367), información que por lo regular proviene de fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas. Sin embargo, a lo largo del primer capítulo de este documento precisamos la perspectiva metodológica que se propone para la modalidad de elaboración curricular que proponemos, en donde la noción de reconstrucción de la *historia social* de los procesos educativos y de los contextos de actuación juega un papel primordial, más allá de las clasificaciones realizadas para los paradigmas científicos.

gubernamental colombiana, la Corporación Reiniciar, ha desarrollado por la defensa de los derechos humanos de las víctimas-sobrevivientes del genocidio perpetrado contra el movimiento político de oposición Unión Patriótica.

Más allá de considerar que esta propuesta pedagógica responde a la metodología utilizada por la Corporación Reiniciar (o que es una proyección o generalización de ésta) en este trabajo se involucran una serie de elementos provenientes de las Teorías de la Acción Colectiva, los cuales son considerados comunes en los escenarios de los movimientos y organizaciones sociales.

Teniendo en cuenta las posibilidades que el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- ofrece para que los estudiantes de maestría desarrollemos proyectos de investigación y construcción teórica, a lo largo de este trabajo de grado recurrimos a los métodos de *diálogo de saberes* y *negociación cultural* para la definición de un modelo de desarrollo educativo que tiene como propósito contribuir a la búsqueda de soluciones, que contextos como los movimientos y organizaciones sociales (o los contextos populares o en resistencia), apremian día a día, ante problemáticas sociales como la violencia, la desigualdad o la injusticia.²

En congruencia con las perspectivas educativas que plantea el CINDE, desde nuestra propuesta pedagógica asumimos también la consideración de los sujetos humanos como sujetos de derechos, y el compromiso que los procesos de educación deben acoger para contribuir al desarrollo personal y de las colectividades en condiciones de dignidad y de justicia.

Ahora bien, cabe reconocer, sin embargo, que las opiniones y conjeturas que formulamos a lo largo de esta propuesta de elaboración curricular no reflejan necesariamente los puntos

² Uno de los objetivos de las modalidades de trabajo del CINDE tiene que ver con incentivar la realización de proyectos de investigación que lleven al uso de modalidades educativas y de desarrollo humano alternativas a los modelos tradicionales, pero sobretodo que sirvan de soporte para la solución de problemáticas concretas. Con la creación de “modelos” alternativos de desarrollo educativo el CINDE espera contribuir a cambiar o mejorar las situaciones problemáticas existentes, incrementando, además, el acervo cultural de los campos de saber implicados. (ver: Arango, M. 1986. *Las modalidades de trabajo CINDE, su concepto de investigación y desarrollo*. En: Revista Javeriana, Vol. 105, No.525 p.359-370)

de vista del CINDE sobre las problemáticas sociales que abordamos, así como por respeto y prudencia frente a los procesos de litigio y defensa de los derechos humanos que actualmente adelanta la Corporación Reiniciar cabe reconocer, también, que la lectura que aquí hacemos de su proceso de acompañamiento a las víctimas, está enmarcada en repertorios culturales y teorías de educación que no necesariamente reflejan las intenciones que dicha Corporación ha desarrollado en sus proyectos pedagógicos.

Sin pretender plasmar con nuestra propuesta de elaboración curricular la “verdadera historia” o la “historia científica y sistemáticamente reconstruida” de los procesos de educación de la Corporación Reiniciar, ofrecemos a los lectores la reconstrucción de una perspectiva pedagógica que debe entrar a ser dialogada y discutida para valorar su viabilidad, tanto en el terreno teórico como en el terreno práctico.

A través del primer capítulo de este estudio se recoge una lectura comprensiva de las principales nociones teóricas que dinamizan esta propuesta curricular, destacando el lugar que la educación popular, las pedagogías críticas y las teorías de la acción colectiva (en el contexto de la sociología) disponen para el encuentro de saberes y apuestas relacionadas con procesos de emancipación social, que tienen un correlato en escenarios poco legitimados, o más exactamente, que luchan por su legitimación y reconocimiento social: el escenario de los movimientos y organizaciones sociales.

Más allá de las disputas académicas sobre la colonización que puedan ejercer unos saberes sobre otros, en especial aquellas que denuncian la “invasión”³ de la sociología u otras ciencias a la pedagogía (frente al interés de consolidar a esta última como campo de saber

³ En el primer capítulo del texto *Pedagogía y epistemología* (2003) del Grupo de historia de las prácticas pedagógicas, de la Universidad Pedagógica Nacional, la profesora Olga Lucía Zuluaga y colaboradores dan cuenta del escenario de tensiones en el que la pedagogía se ha esforzado por caracterizarse como un campo de saber particular, en un contexto histórico en el que la racionalidad científica y el poder institucional (del sistema escolar de los estados nacionales) permeaba desde distintos lugares los saberes pedagógicos, tratando de reemplazarlos por modelos educativos provenientes de ciencias “externas” (como la sociología o la psicología) o de instrumentalizarlos como si los saberes pedagógicos se limitaran a acciones de instrucción concretas. Tales tensiones e intensiones generadas en relación con la incidencia que los campos científicos han ejercido sobre la pedagogía, son las que pretendemos representar aquí mediante el referente de “invasión” a la pedagogía.

autónomo), en este capítulo la caracterización del escenario de los movimientos y organizaciones sociales será fundamental, toda vez que se reconoce como un campo de trabajo poco reflexionado desde las propuestas tradicionales de elaboración curricular.

El hecho de que la pedagogía sea un campo de saber autónomo, no quiere decir que deba aislarse de otras reflexiones y saberes, sino al contrario, parte de sus retos se encuentra en facilitar la contextualización y comunicación de conceptos y saberes provenientes de distintas fuentes, tanto académicas como cotidianas. (Zuluaga, O. 2003)

En este contexto, con el primer capítulo se introduce una reflexión general que abre la puerta a la problematización de la elaboración curricular como recurso en los procesos de emancipación de los movimientos y organizaciones sociales, recogiendo una lectura interdisciplinar que da sustento a la posibilidad de desarrollar un currículo en dichos escenarios.

Allí se reconstruye un panorama analítico que da cuenta de diversos conceptos y perspectivas que debe tener en cuenta la elaboración curricular, para adecuarse de forma pertinente a las necesidades y propósitos de los movimientos y organizaciones sociales (los *sentidos estratégico, constructivo e instituyente* de la elaboración curricular, que involucran una intencionalidad ético-política, así como procesos investigativos y participativos, alrededor del contexto sociopolítico en el que actúan los movimientos y de sus propias formas de organización social).

Posteriormente, en el segundo capítulo desarrollamos de manera práctica la propuesta pedagógica curricular reconstruida, a nivel teórico, en el primer capítulo, con el propósito de incidir o facilitar la orientación de los procesos educativos que la Corporación Reiniciar adelanta en sus procesos de defensa y promoción de los derechos humanos.

A partir de la reconstrucción de la memoria, o la investigación documental, de dichos procesos de defensa y promoción de los derechos humanos, se facilita el diálogo de saberes entre los constructos teóricos elaborados en el capítulo inicial y la experiencia que la Corporación Reiniciar ha desarrollado en su proceso de acompañamiento a las víctimas de

violaciones de derechos humanos (en particular, las víctimas del exterminio practicado en Colombia contra el movimiento político de oposición Unión Patriótica).

Aquí, sin embargo, como una opción ética, política e investigativa, característica del modelo de elaboración curricular que proponemos, se resaltan los lenguajes y recursos construidos por la propia organización (en su trabajo conjunto con las víctimas), con el propósito de contribuir a su reconocimiento y legitimación social.

En el segundo capítulo centramos los esfuerzos de elaboración curricular en la reconstrucción de la memoria del proceso educativo de la Corporación Reiniciar (en la reconstrucción de su *historia social*, diría Abraham Magendzo) para facilitar una elaboración contextualizada del currículo, la cual se vale de la problematización de diversas situaciones cercanas a las experiencias de las víctimas para proponer escenarios de trabajo pedagógico (de “enseñanza-aprendizaje”) así como recursos didácticos, vinculados a un determinado espacio de trabajo dispuesto por la Corporación: El espacio de los *Talleres Pedagógicos*.

Dicha elaboración curricular no parte de ceros, sino que reconoce y se adecúa a la experiencia de trabajo educativa desarrollada por Reiniciar y, en particular, a los mecanismos y procesos pedagógicos que dicha organización ha construido a través de diferentes proyectos y programas de formación en derechos humanos (para la defensa de los derechos humanos) adelantados a través de la realización de *Talleres Pedagógicos*.

Por último, hacia el final de este trabajo de grado se plantean una serie de recomendaciones y sugerencias para avanzar hacia el desarrollo de esta propuesta curricular, toda vez que en el caso de los procesos educativos de la Corporación Reiniciar solamente abordamos los aspectos concernientes a la planeación del currículo (no a la implementación) y se hace evidente la necesidad de continuar con este tipo de procesos pedagógicos por la defensa y promoción de los derechos humanos.

Gracias a las posibilidades que para este estudio nos ofreció la Corporación Reiniciar, en el apartado de recomendaciones proyectamos algunas propuestas, que pueden resultar de interés para los procesos de exigencia y defensa de derechos que adelantan diferentes

movimientos y organizaciones sociales, que a través de acciones educativas buscan contribuir a la transformación de distintas condiciones de injusticia en las que viven diversos sectores de la población colombiana.

También hacia el final de este estudio, planteamos recomendaciones y orientaciones para continuar con la reconstrucción y desarrollo teórico de este tipo de modelos curriculares, con la expectativa de que futuros investigadores interesados logren ahondar en la comprensión y en las posibilidades que ofrecen *los currículos como estrategias de incidencia política de los movimientos y organizaciones sociales*.

CAPÍTULO 1.

UN LUGAR PARA LA ELABORACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE LOS MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES: CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN POPULAR, LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y LA SOCIOLOGÍA

Donde yo crecí, aprender era una actividad colectiva, sin embargo, cuando empecé a ir al colegio, cada vez que trataba de compartir lo que había aprendido con otros estudiantes, se consideraba que estaba haciendo trampas. El currículo enviaba un mensaje claro al respecto: aprender era una tarea totalmente individual, casi secreta. Mi experiencia previa como miembro de la clase trabajadora... era menospreciada.

Henry A. Giroux

En América Latina las relaciones entre educación y movilización social comenzaron a ser especialmente notorias desde la segunda mitad del siglo XX, a razón del resurgir⁴ de la Educación Popular y su contribución en los procesos de emancipación social y resistencia a la opresiva instauración de la modernidad en la región.

Las adversas condiciones de vida de las clases populares motivaron enérgicas reclamaciones en las que educación y organización social se asumieron, cada vez más, como recursos primordiales y explícitos para fortalecer sus capacidades de incidencia.

Importantes críticas y reformulaciones con respecto al papel de la educación en la sociedad, comenzaron a cobrar fuerza, a medida que dejaban ver en el sistema moderno de instrucción una herramienta de homogenización al servicio de los intereses del neoliberalismo y de las clases dominantes de la región.

⁴ El protestantismo, la revolución francesa, la tradición latinoamericana en sus luchas de independencia, propugnaban por una educación popular cuyas características son semejantes, y aún impulsaron, la consolidación y el resurgir de la educación popular. (Marco Raúl Mejía 2003 p.29-30-31-32).

En este sentido, mientras que las experiencias de trabajo educativo, desarrolladas en diversos procesos organizativos, comunitarios y movimientos sociales, comenzaban a tejer sus reflexiones y a fortalecer su legado teórico, la legitimidad del sistema estatal de educación era puesta en cuestión.

La Educación Popular (EP) y las Pedagogías Críticas, inspiradas en la teoría crítica de la sociedad (Escuela de Frankfurt) y en diversidad de experiencias en América Latina, abrieron las puertas del sistema de institucionalidad escolar, ámbito hasta entonces privilegiado por los intelectuales para reflexionar sobre la educación.

Esto significó la diversificación y crecimiento de los campos de la educación y la pedagogía, no solamente a nivel teórico sino también en cuanto a sus prácticas y escenarios de acción.

En la actualidad, el legado teórico de la EP cuenta con importantes desarrollos logrados a partir de diferentes experiencias, en su transcurrir por diversos escenarios de trabajo por la reivindicación de las clases populares de América.

Concientes de la amplitud y multiplicidad de experiencias que alimentan el bagaje histórico de la EP, en este capítulo recogemos solamente algunos de los postulados que permiten ubicar un lugar para la elaboración curricular, en los procesos emancipatorios que esta modalidad educativa reafirma.

Dado que desde sus inicios la EP y las pedagogías críticas cimentaron en sus críticas a los currículos aspectos fundamentales para su caracterización y diferenciación del sistema educativo hegemónico, la contextualización de este nuevo escenario de elaboración curricular es fundamental, si no se quiere caer en contradicciones prematuras.

En tanto nuestro interés es la elaboración de un currículo que fortalezca y conviva con las opciones educativas formuladas desde la EP y las pedagogías críticas, en esta ocasión nos centraremos en la reconstrucción de un panorama teórico que facilita la *delimitación tanto*

territorial como conceptual del nuevo escenario en el que se formula este dispositivo⁵ educativo.

Por lo demás, se remite a los lectores interesados a algunas de las fuentes donde pueden consultar ampliamente los cuestionamientos que la EP y las pedagogías críticas han formulado con respecto a los currículos.

Con este propósito, a continuación ahondamos en la reconstrucción del sentido desde el cual se orienta nuestra opción curricular y en la caracterización del escenario en el cual pretendemos desarrollar nuestra apuesta.

Posteriormente, a manera de síntesis elaboramos algunas conclusiones pertinentes para nuestro estudio, que permiten evidenciar con mayor claridad el lugar que ocupan y el papel que juegan los currículos en los procesos emancipatorios de los movimientos sociales.

Un breve balance del estado de tensión en que se encuentra la elaboración curricular

Mucho se ha escrito sobre la elaboración curricular y el papel que tradicionalmente desempeña como reproductora y transmisora de la cultura dominante, abanderada por los procesos de instauración del Proyecto Moderno de corte neoliberal.⁶

⁵ Más allá de considerar a los currículos como herramientas simples, nos parece pertinente significarlos mediante el concepto foucaultiano de *dispositivo*, que involucra un entramado de saberes y ejercicios de poder dirigidos con una intencionalidad estratégica (generalmente de *disciplinamiento* o, en todo caso, orientado a la construcción de un orden, un discurso o a la producción de poder) (Foucault, M. 1966; 1970; o 1975). Con el currículo como dispositivo, nos referimos al entramado de saberes, técnicas y herramientas, que sustentan, promueven o agencian determinadas concepciones y prácticas proclives a un determinado ejercicio de poder; en nuestro caso, las reivindicaciones de derechos, la transformación de condiciones sociales consideradas injustas o la defensa de los derechos humanos, como se verá más adelante.

⁶ Autores como Michael Apple (1986); Henry, Giroux (2008); o Peter McLaren (1994); dan cuenta de varias de las relaciones que vinculan los currículos escolares con el desarrollo del proyecto de instauración del sistema moderno, más específicamente, de corte capitalista y neoliberal. Tanto los modos de organización del currículo como las expresiones de relación social “informal” (que se suceden como parte de la cultura de la Escuela y hacen parte del currículo oculto) son develados como mecanismos de regulación social que facilitan y promueven la instauración de un sistema de dominación, que genera desigualdades e injusticias. Para el presente trabajo, las referencias a un *sistema de dominación* involucran tanto las estructuras que ejercen poder hacia la instauración de condiciones laborales desiguales e injustas, como todos aquellos

Otro tanto se ha escrito con respecto a la elaboración curricular y sus posibilidades de emancipación, frente a las políticas, supuestos y métodos, adoptados tradicionalmente por el sistema educativo de la institucionalidad estatal.⁷

Sin embargo, en la literatura contemporánea poco se ha teorizado con respecto al papel que pueden jugar los currículos en los procesos de emancipación social, desarrollados en escenarios distintos a la Escuela.

En cuanto a lo primero, la educación popular y las pedagogías críticas han sido especialmente agudas al denunciar los dispositivos curriculares como mecanismos de transmisión de la cultura dominante, en donde los criterios de selección de los temas a trabajar en las aulas de clase y los procedimientos de control que despliegan con su funcionamiento, son ocultados, no discutidos y mantenidos por el sistema escolar, bajo los preceptos de un cientificismo “aséptico”, “eficaz” y “objetivo”, que se impone sobre los saberes y discursos que disputan (cuando tienen oportunidad de hacerlo) su legitimidad y pertinencia.

Las teorías sobre *currículo oculto*, así como las críticas al *modelo bancario* de la educación y al sistema educativo *tradicional*, formuladas desde las pedagogías críticas y la EP, desenmascaran las connotaciones teóricas, políticas e ideológicas, implícitas en el despliegue de los dispositivos curriculares característicos de la institucionalidad escolar.⁸

mecanismos o dispositivos de control que propician, facilitan o permiten la vulneración de las libertades y la dignidad humana (las discriminaciones de género, etnia, ideología, credo o especie).

⁷ Los mismos Apple, Giroux o McLaren no se limitan a desentrañar de forma crítica los mecanismos de dominación que disponen los currículos de la Escuela. Plantean, además, diversas alternativas o caminos posibles que podrían orientar a los currículos de la escolaridad hacia el desarrollo de procesos emancipatorios, de desarrollo educativo y social. Así mismo, autores como Magendzo, A. (2001), Schiro (1978) o Ferrada, D. (2001) reconstruyen miradas distintas de elaboración curricular (distintos a las de los currículos tradicionales, preocupados por la instauración del sistema capitalista y de los estados nación), que propenden por la formación de sujetos críticos, autónomos y responsables frente a la necesidad de construir escenarios educativos y sociedades justas y democráticas. (ver más adelante algunos otros autores referenciados)

⁸ Mediante estas teorías y conceptos (*currículo oculto*, *modelo bancario* y *sistema tradicional de educación*) las pedagogías críticas y la EP dan cuenta de las implicaciones políticas, sociales y económicas que promueven los currículos propios del sistema escolar así como de las pautas de interacción en el aula, las didácticas y los procesos pedagógicos que replican las estructuras de poder institucional. A través de estos

Desde la lectura de Ángel Díaz Barriga (2003), la elaboración curricular, orientada desde esta perspectiva tradicional o “institucional” de la educación, estaría destinada a cubrir “la necesidad de los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar” que a su vez “estuvo signado por el surgimiento de la industrialización” y de las necesidades sociales de organización, distribución y cualificación de la población nacional para el trabajo. (p.5)

Aquí, la reproducción, a través del currículo, de los significados con que la cultura dominante concibe e impulsa su proyecto de sociedad es fuertemente criticada, en tanto no facilita la interlocución con otros actores, ni reconoce las particularidades e intereses de los contextos en los que trabaja. “Aquí el conocimiento *es* poder, pero sobre todo en las manos de los que ya lo tienen, de los que controlan ya el capital cultural del mismo modo que el capital económico” (Apple, M. 1986 p.201).

En cuanto a lo segundo, gracias al bagaje teórico y los cuestionamientos formulados desde la EP y las pedagogías críticas, como alternativa a la perspectiva tradicional de los currículos, surgió una nueva mirada, que dejó de ver a los estudiantes como seres pasivos cuyo único papel era recibir y acumular los saberes impartidos en la escuela, para concebirlos como sujetos activos, potencialmente críticos y transformadores de la realidad en que viven.

Desde la mirada de Ángel Díaz Barriga (2003), como contraparte de la mirada “institucional” del campo del currículo, se encuentra esta mirada “experiencial”, centrada en la perspectiva de docentes y estudiantes, interesada en “dar cuenta de una serie de acontecimientos sobre los cuáles no se ha reflexionado”, buscando “modelos de conceptualización” entre la cotidianidad y la cultura de los procesos de enseñanza y

conceptos y teorías se denotan las relaciones asimétricas del aula y de todo el sistema escolar, las cuales se caracterizan por el papel protagónico de los docentes en la labor de transmitir conocimientos “ciertos” e “indiscutibles” a alumnos que no tienen oportunidad de cuestionarlos o rebatirlos, sino que deben acumularlos y aprenderlos aún cuando pocas respuestas ofrecen a sus preocupaciones cotidianas. Sugerimos ver, sobre el *modelo bancario de la educación*: Freire, P. (1979); sobre el *currículo oculto*: Apple, M. (1978); sobre el *sistema educativo tradicional*: Giroux, H. (2008).

aprendizaje, identificando “una insospechada riqueza en la vida escolar que reclama ser conocida”. (p.9)

En este sentido, se entiende que la EP y las pedagogías críticas tematizan los nexos que existen entre la institucionalidad escolar, sus actores y contextos de acción, para llevar a las aulas de clase la problematización de la realidad alrededor de la cual maestros y estudiantes construyen sus prácticas y significados.

En esencia, por oposición a un currículo que difunde los lenguajes especializados y los conocimientos acumulados de las ciencias, los currículos de perspectiva crítica privilegian la elaboración de estrategias para fomentar la reflexión sobre la realidad en la que viven los actores de la educación, así como la problematización de la historia que sustenta la construcción y uso del lenguaje y las prácticas que socializan en la escuela.

Sin embargo, aún cuando los objetivos de emancipación social son comunes tanto a la EP como a las pedagogías críticas, cabe reconocer que mientras las segundas han intervenido y formulado novedosas estrategias para transformar el funcionamiento de la escuela, la primera se ha concentrado especialmente en los escenarios comunitarios para desarrollar sus experiencias.

En efecto, al revisar la literatura disponible, abundan los cuestionamientos y sugerencias formuladas desde la EP hacia los dispositivos curriculares de la escuela, pero son pocas las referencias que dan cuenta de la posibilidad de trasladar los recursos curriculares a los contextos donde por lo regular trabaja dicha modalidad de educación (contextos comunitarios, movimientos sociales, organizaciones comunales, entre otros).

Pese a que recientemente se han formulado diversas alternativas para *descolonizar* los currículos de los lineamientos educativos estatales y neoliberales hegemónicos del sistema escolar, en la práctica muchos educadores populares y docentes críticos expresan una llamativa resistencia a considerarlos como una real alternativa de emancipación.

A nuestro juicio, esto podría deberse, por un lado, a que diversos desarrollos realizados mediante metodologías y actividades alternas, propuestas desde la EP, han demostrado que

no es indispensable recurrir a los “formatos” tradicionales de la escuela, como los formatos curriculares, para lograr una experiencia educativa exitosa.

Pero por otro lado, la resistencia de algunos educadores populares al uso de dispositivos curriculares, se puede deber también a que la elaboración curricular carece de una *historia social* que justifique y contextualice su función, como herramienta pedagógica autónoma, susceptible de ser orientada con objetivos y estrategias independientes a las que maneja la escuela.⁹

Ya autores como Carlos Calvo Muñoz (1993), Jaime Trilla Bernet (1993) o Alejandro Álvarez Gallego (2003) llaman la atención sobre lo problemático que ha resultado para muchos funcionarios del sector educativo (incluso para educadores e intelectuales) pensar en una educación sin escuela o en una escuela sin currículo.

Sin embargo, quienes pensamos que la elaboración curricular cuenta con un amplio campo de posibilidades en escenarios distintos al del sistema escolar, nos esforzamos por aprovechar al máximo los recursos culturales desarrollados en educación y pedagogía, para reconstruir un camino en donde la interlocución entre currículos y escenarios populares o alternos sea posible.

Ahora bien ¿Existen avances en la reconstrucción de esta memoria, de esta historia social, de esta nueva forma de pensar la elaboración curricular? ¿Existen orientaciones y desarrollos en el campo de la EP y las pedagogías críticas que iluminen este nuevo propósito, más allá de las temáticas críticas que han desenfundado contra el aparato escolar? ¿Qué sugerencias, qué nuevas preguntas, qué reflexiones podrían contribuir a la construcción de un dispositivo curricular pertinente en los escenarios populares? ¿Cómo

⁹ En este sentido, se nos ocurre que parte de la resistencia, y en ocasiones el rechazo, que manifiestan algunos educadores críticos hacia el trabajo con currículos, se debe a la frecuente tendencia a asimilar los conceptos de *educación*, *escuela* y *currículo*, como si se tratara de un mismo objeto. Retomando a Tadeu Da Silva (1997; citado por Posada, J. 2009), una mirada dinámica de este análisis indicaría que tales expresiones de resistencia podrían estar cifradas en un proceso de fetichización, en el que los dispositivos curriculares se consideran inamovibles, ahistóricos, unidos a una visión de la sociedad igualmente rígida.

entretener las apuestas y desafíos planteados desde las pedagogías críticas para la reconstrucción de una historia social del currículo?

Entre preguntas e intereses atomizados... la posibilidad de una historia social para la elaboración curricular

Existen diferentes recursos a partir de los cuales se podría construir una plataforma discursiva que soporte el paso de la elaboración curricular en el contexto de la escuela, a la elaboración curricular en escenarios populares tales como los movimientos y organizaciones sociales.

La cuestión, sin embargo, como menciona Henry Giroux (1985; citado por Magendzo, A. 2001) es que “se ha puesto un énfasis exagerado en el modo cómo las determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural y se ha subestimado la manera cómo el sujeto humano se acomoda, media y se resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes” (p.37).

En otras palabras, y ya desde nuestra lectura, en el carácter crítico de las contribuciones de la EP y las pedagogías críticas no se avizora un lugar intermedio o distinto en la elaboración curricular, que no haga parte del sistema educativo institucional construido por el proyecto moderno de los estados nación.

En los recursos teórico-críticos sobre elaboración curricular se identifican, o bien cuestionamientos al carácter hegemónico de los currículos escolares, o bien alternativas que aspiran poner el aparato curricular estatal al servicio de los intereses de los actores populares de la educación.¹⁰

¹⁰ En el primer caso, encontramos profundas reflexiones teóricas, como las elaboradas por Michael Apple y colaboradores, donde el aparato curricular es develado como un instrumento al servicio de la dominación del Capital. En el segundo caso, encontramos importantes aportes como los de Abraham Magendzo, en los cuales se propone la adecuación de la institucionalidad escolar (incluido el currículo) a los intereses construidos por los actores populares de la educación.

En este sentido, en los repertorios sobre elaboración curricular crítica se propone un cambio de enfoque mas no un cambio de escenario.

Aún cuando desde los paradigmas críticos se reitera la necesidad de contextualizar o adecuar el aparato institucional a los intereses de los distintos contextos, parecería que la maquinaria de la escuela subsiste, como si fuese el único constructo garante de realizar el derecho a la educación.

Como menciona Carlos Calvo Muñoz (1993), al retomar algunas de las críticas formuladas contra el sistema escolar como instrumento hegemónico de reproducción cultural, lo que se encuentra en crisis es el sistema escolar y no la educación.

Desde esta perspectiva, con nuestro estudio elegimos conducir algunos de los desarrollos pedagógicos sobre elaboración curricular, construidos alrededor de la escuela, en apoyo de los intereses de distintos escenarios sociales; así como distintos intelectuales han optado por la vía contraria, es decir, conducir los intereses de los distintos escenarios sociales para apoyar (o mejorar) la escuela.

De esta forma, sin desmeritar los esfuerzos que tales educadores han impulsado hacia la transformación y democratización del sistema escolar, desde nuestra perspectiva, más que un cambio de enfoque en la elaboración curricular crítica, planteamos un cambio de contexto.¹¹

Concretamente, consideramos que una elaboración curricular crítica puede ser redireccionada hacia el campo de diversos escenarios populares, toda vez que diferentes reflexiones de la EP y las pedagogías críticas han abierto el camino hacia nuevos horizontes de trabajo de la educación y hacia nuevas maneras de comprender la elaboración de este tipo de dispositivos pedagógicos.

¹¹ Consideramos que los esfuerzos realizados en la búsqueda de una institucionalidad escolar contextualizada y acorde a las necesidades de las distintas comunidades es una tarea que requiere de constante aliento, aún cuando en este momento no es el foco de nuestra investigación. Sin embargo, resaltamos la labor mencionada, en tanto es posible que algunas de las resistencias manifiestas por educadores populares frente al uso de los dispositivos curriculares, se deban al desgaste o la frustración que genera la resistencia al cambio en los aparatos hegemónicos.

El reto es la vinculación de diversos aportes que, a nuestro juicio, se han dirigido hacia objetivos distintos, razón por la cual consideramos necesario elaborar una plataforma discursiva que permita rastrear desde dónde se entreteje la posibilidad de construir un currículo en el campo de los movimientos y organizaciones sociales.

Tales aportes, que para nuestros propósitos aparecen aún “atomizados”, son los siguientes:

- Las reflexiones desarrolladas desde la EP y las pedagogías críticas, para una comprensión y elaboración crítica de los currículos (aún cuando por lo regular están dirigidas a incidir en el contexto de la Escuela).
- La caracterización que desde la EP, las pedagogías críticas y las teorías de la acción colectiva (en el campo de la sociología) se ha desarrollado en torno a las lógicas, procesos y “estructuras” propias de los escenarios populares o en resistencia (la definición misma de lo “popular” y en especial de los movimientos y organizaciones sociales). (Mejía, M. 2007)

... Aportes para una comprensión y elaboración crítica de los currículos

Como se mencionó anteriormente, retomando al profesor Ángel Díaz Barriga (2003), una lectura panorámica del campo curricular comprendería la vigencia de dos modelos: uno institucional, cercano a lo que aquí hemos denominado el *modelo tradicional*; y otro centrado en la experiencia y el contexto cotidiano de los procesos educativos, que aquí hemos relacionado con un *modelo crítico*.

Sin embargo, más allá de la denominación o la adjetivación que pueda hacerse para referirse a estas dos tendencias, lo cierto es que, a lo largo del siglo pasado y hasta el presente, se han realizado diversas experiencias y teorizaciones, que en ocasiones les aproximan y en otras les polarizan. (Torres, A. 2009)

De todas maneras, es posible notar algunas continuidades alrededor de cada tendencia, que no dejan de caracterizar y/o acercar cada nueva propuesta hacia uno u otro modelo.

A la manera de ver de Ángel Díaz Barriga (2003), son aún incipientes y bastante polémicos los esfuerzos de aproximar o de tratar de fundir ambas tendencias, así como de construir una experiencia curricular que pretenda mantenerlas al margen.

En nuestro caso, autores norteamericanos tales como Henry Giroux o Michael Apple; europeos como Dona Ferrada; latinoamericanos como Paulo Freire, Abraham Magendzo, José Augusto Pacheco, Tadeu Da Silva, Alicia de Alba; o colombianos como Jorge Jairo Posada; entre otros; ofrecen una gran variedad de insumos para una comprensión y elaboración crítica de los currículos.

Entre sus escritos, es posible notar diversos encuentros y elementos comunes, para caracterizar una modalidad de elaboración curricular, cercana a lo que, desde una perspectiva disciplinar, podría denominarse una modalidad crítica.

Ahora bien, desde nuestro análisis, y con el propósito de no extendernos en una discusión teórica que sería el propósito de otro trabajo de investigación, aquellos elementos comunes, significativos para una comprensión y elaboración crítica de los currículos, podrían comprenderse alrededor de los siguientes elementos: Los currículos de perspectiva crítica involucran una mirada *histórico-investigativa, ético-política y participativa*.

En este sentido, un primer aporte para una comprensión y elaboración crítica de los currículos tiene que ver con el reconocimiento de su naturaleza histórica, dinámica o cambiante, la cual es comprensible en relación con el contexto social en el que se desarrollan.

A la manera de ver de Abraham Magendzo (2001) la comprensión de una “historia social del currículo” permitiría “develar la ‘condición social’ cambiante en que se desarrolla” (p.32), explorando los discursos, historias y contextos que le subyacen, así como las representaciones sociales, las prácticas y las formas de poder que legitiman el saber curricular.

Desde esta perspectiva, aún cuando para el autor América Latina carece de semejante historia social curricular, lo relevante es que una lectura crítica de los currículos involucra un trabajo histórico, investigativo, que más allá de pretender develar La Historia, como si

se tratara de una cronología inamovible e irrevocable, se esfuerza en dar cuenta de los saberes, discursos y condiciones sociales que posibilitan y tensionan una experiencia curricular.

La cuestión, entonces, estaría en comenzar a develar cuál es el lugar y el sentido que una sociedad determinada confiere a la educación y a los currículos, teniendo en cuenta las transformaciones generadas con el paso del tiempo, tanto en la percepción de lo que es la educación y el currículo como en la percepción de las condiciones y naturaleza de la sociedad.

Aún cuando frecuentemente se relaciona la elaboración curricular con la labor de selección, organización, comunicación y apropiación de saberes considerados valiosos, la realización de esta labor, así como lo que se considera valioso, varían de un contexto a otro, en relación con los acervos culturales, políticos e ideológicos de un determinado contexto social. (Magendzo, A. 2001)

La reflexión sobre las relaciones entre *currículo, educación y sociedad*, es un atributo característico de la elaboración crítica, el cual involucra una connotación investigativa que pretende dar cuenta de los criterios desde los cuales este tipo de dispositivos educativos se articulan; pero dicha connotación investigativa no proviene de los modelos epistemológicos propios de los paradigmas científicos, sino que, desde una perspectiva crítica, se comprende como un ejercicio de interlocución e indagación de saberes, que da cuenta de los sentidos que se construyen alrededor de los discursos y de los dispositivos de poder con los que se sustenta la elaboración curricular.

Ahora bien, la multiplicidad de sentidos, así como de recursos y obstáculos, que en ocasiones validan o cuestionan una determinada construcción curricular, hacen que necesariamente una consideración histórica de los currículos (reconstruida con aportes de la investigación social o de la investigación arqueológica) saque a la luz la diversidad de intereses en juego.

Para Abraham Magendzo (1986; citado por Posada, J. 2009) el proceso de selección de los contenidos y objetivos del currículo no es obra del azar, ni una actividad inocente, sino que está influido por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso” (p.47).

Para Alicia de Alba (1998; citada por Posada, J. 2009), como procesos históricos y sociales, encaminados desde diversos intereses, los currículos son:

(...) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social (p.48)

Haciendo una interpretación desde la teoría de los *campos de lucha*¹² del sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000/2008), la definición y práctica curricular estarían inmersas en una competencia entre distintas perspectivas, que disputan su legitimidad, mediante diversos esfuerzos e inversiones, con las que aspiran posicionarse en un contexto social.

Como señala Ángel Díaz Barriga (2003), la perspectiva curricular tradicional, centrada en impulsar los intereses del sistema educativo; y la perspectiva curricular centrada en la experiencia, cuyo propósito es sacar a la luz y legitimar la riqueza de la vida de los procesos educativos; “se mueven entre el desconocimiento y la descalificación entre ambos grupos” (p.10), lo cual es expresión de las tensiones que desde principios del siglo XX se vienen produciendo entre modelos distintos de elaboración curricular.

Esto nos traslada a un segundo aporte o recomendación para una comprensión y elaboración crítica de los currículos, que involucra un espectro que ya no es puramente

¹² Sobre la teoría de los campos de lucha desarrollada por Bourdieu volveremos más adelante para ilustrar la intencionalidad política y, particularmente, el sentido estratégico del modelo curricular que proponemos. Por ahora llamamos la atención sobre la posibilidad de comprender la elaboración curricular como un campo en el cual diversas perspectivas (hegemónicas y subalternas) disputan la forma en que debe ser comprendida, valiéndose de referentes culturales y de aparatos sociales sobre los cuales se apoyan.

teórico o pretendidamente científico, sino que integra las opciones éticas y políticas de quienes avalan una u otra forma de elaboración curricular.

La reconstrucción de las historias y la arqueología¹³ de los saberes que posibilitan la elaboración curricular no solamente facilitan la identificación de los presupuestos hegemónicos que podrían influir en la elaboración de un currículo, sino que también facilitan el reconocimiento, el desarrollo e impulso de las apuestas de transformación de escenarios subalternos, opción privilegiada desde la educación popular y las pedagogías críticas.

Las pedagogías críticas y la educación popular, al adoptar una perspectiva histórica e investigativa, asumen una postura política y ética de reconocimiento y legitimación de los contextos subalternos, facilitando su comprensión y el desarrollo pedagógico de sus prácticas y de sus intencionalidades de transformación social.

De esta manera, la explicitación de las condiciones y saberes de los contextos populares o subalternos no corresponde a una “fase” o a un solo momento en la elaboración curricular, sino que por el contrario, corresponde a una práctica continua, a una investigación constante, en la que deben participar los actores y sectores populares, mediante diversas estrategias y herramientas metodológicas, didácticas y pedagógicas.

En estrecha relación con una perspectiva política de la elaboración curricular, y guardando un carácter propiamente democrático, el carácter transversal de la investigación curricular y el desarrollo participativo de las estrategias pedagógicas permiten desmontar, o al menos distanciarse, de las estructuras jerárquicas dominantes, así como de las pretensiones de

¹³ Michel Foucault (1969/2007) fue quien mejor desarrolló el método de investigación arqueológica, retomando reflexiones del método genealógico de Nietzsche. La arqueología y la genealogía son “procedimientos que contemplan la investigación histórica como una opción estratégica (...) estudian la aparición de las relaciones que hacen surgir algo como objeto o como sujeto” (Ferrando, Ibáñez y Alvira 2000, comps. P,627-628), en otras palabras, estudian las condiciones sociales o las relaciones de fuerza que posibilitan la emergencia de una determinada realidad. El Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas de la UPN, en su texto *Pedagogía y epistemología* (2003), retoman el concepto de arqueología para adecuarlo a un concepto de pedagogía entendida como *campo de saber*. La noción de *Campo* de Bourdieu también puede ser de utilidad para la comprensión de las condiciones de emergencia y las tensiones de fuerza que se encuentran a la base de un determinado fenómeno o realidad social.

predicción y control y de la incisiva maquinaria de dominación cultural, típicas de la elaboración curricular tradicional.

El reconocimiento de la subjetividad, de la particularidad de los contextos y de las apuestas de los distintos actores de la educación, contribuye a conformar una perspectiva curricular democrática, en la que se tienen en cuenta los cuestionamientos y puntos de vista de los estudiantes y docentes; sus ideas y sentimientos; para facilitar una comprensión crítica de la realidad, en donde se parte de que la verdad no es inmutable sino que, en vez de ello, se reconoce que los saberes y los distintos aportes que surgen a medida que se elabora el currículo tienen una estrecha relación con determinados valores, intereses y sesgos que hay que indagar.

Como señala Posada, J. (2009), al retomar los planteamientos de los curriculistas críticos norteamericanos Apple y Beane, un currículo democrático que reconozca y asuma a los estudiantes como sujetos busca, entre otros aspectos:

(...) hacer que los estudiantes aprendan a preguntarse, ¿quién dijo esto? ¿por qué lo dijeron? ¿por qué se debería creerlo? y ¿quién se beneficia de que lo crean?; contribuir a que los estudiantes y profesores/as aprendan a interpretar críticamente la realidad y sus propios problemas; ayudar a los estudiantes a comprender las diferentes interpretaciones posibles de un acontecimiento; relacionar los conocimientos con la vida cotidiana; invitar a los estudiantes a romper la pasividad (...) tener en cuenta el conocimiento dominante para reconstruirlo; generar debate y posibilitar la expresión de las diferencias. (p. 51)

En este sentido, un tercer aporte para una comprensión y elaboración crítica de los currículos tiene que ver con su carácter participativo. La pertinencia de la elaboración curricular y su sentido pedagógico crítico giran alrededor de su intencionalidad práctica, de la interlocución constante con los saberes e intereses de un contexto particular.

Es por ello que, para los propósitos de nuestro estudio, en el siguiente capítulo se privilegia la reflexión y caracterización del contexto de actuación con el que se construye nuestro

dispositivo curricular, aún cuando entendemos que desde ahora, con esta reflexión teórica, se perfila y contextualiza el horizonte comprensivo desde el cual se articula esta propuesta.

Por lo pronto, cabe incluir en nuestra caracterización del “componente participativo” de la construcción curricular crítica, que alrededor de las nociones sobre participación existen diversas posturas, o formas de comprenderla, lo cual nos permite enfatizar ciertas distinciones, oportunas para nuestro propósito.

El componente participativo no solamente involucra la elaboración de didácticas que faciliten la expresión directa de parte de los estudiantes y de la diversidad de actores de la educación; también involucra la posibilidad de que sus intereses y propuestas sean acogidas e incidan en la propia elaboración curricular.

Como menciona Abraham Magendzo (2001) un currículo democrático y participativo debe favorecer la construcción colectiva de conocimientos, más que la “concesión” de contenidos preestablecidos que van “de” los maestros “hacia” los estudiantes.

Como se verá en el capítulo siguiente, cuando ahondemos en consideraciones prácticas y contextualizadas para la elaboración de nuestro proyecto curricular, los procesos de “selección, organización, transmisión y apropiación” de saberes, característicos de la elaboración curricular, deben ser problematizados, reflexionados y debatidos constantemente, a partir de procesos de construcción colectiva de saberes, alrededor de situaciones problemáticas para el sector poblacional. (p.39)

En este sentido, además de una consideración sobre la *participación* traducida en posibilidades de expresión directas o “en tiempo real”, las prácticas educativas desarrolladas a través del currículo deben involucrar también una reflexión pedagógica que construya *procesos* y *avances*, elaborando y potenciando los frutos de la discusión y la participación a lo largo del proceso educativo.

Lo participativo debe estar encaminado a la creación y transformación; debe abrir posibilidades para la expresión de propuestas, preguntas, críticas e inquietudes, que ayuden a profundizar la comprensión de los propios procesos y a construir conocimiento y acción.

En síntesis, los caracteres histórico, político y participativo de la comprensión y elaboración crítica curricular se encuentran íntimamente relacionados, requiriendo elementos de uno y de otro para poder definirlos de manera comprensiva.

Así como una consideración histórico-investigativa de los currículos permite reconocer los saberes y apuestas de los sectores populares, con la intención de darles un tratamiento político (de legitimación y posicionamiento); una consideración política de los currículos, en tanto democrática y optativa por la legitimación popular, recoge esos saberes y apuestas de expresiones de participación, susceptibles de desarrollar y continuar, para lograr una transformación estructural.

Así mismo, el tratamiento histórico-investigativo de las expresiones de participación (que en un proceso construido alrededor de la práctica recurriría a la *sistematización*), permite construir, retomar y conservar la memoria de los aportes planteados por los actores de la educación, fruto de la discusión y de la precisión de intereses.¹⁴

El hecho de que la comprensión y elaboración crítica de los currículos no compartan la alternativa de potenciar los intereses hegemónicos y de dominación cultural típicos de los modelos curriculares tradicionales de corte positivista y neoliberal, no quiere decir que una perspectiva crítica carezca de intereses propios o que no quiera posicionar algún proyecto económico, político, social o cultural.

¹⁴ En nuestro estudio preferimos usar la expresión "*perspectiva histórico-investigativa*" de los currículos por considerar que deja abierta la posibilidad de recurrir a diferentes estrategias, métodos o herramientas de investigación social, que pueden guardar relación con el sentido que para ella hemos definido. Sin embargo, con el propósito de precisar la opción metodológica con la que estamos construyendo nuestro estudio, cabe reconocer que aunque el modelo investigativo de la Sistematización de Experiencias es un modelo pertinente y prometedor para la realización de este tipo de currículos críticos, no ha sido la alternativa que hemos elegido por tratarse de un modelo centrado en la experiencia mientras que el interés de nuestro trabajo es reconstruir un panorama teórico que facilite identificar un escenario distinto (al escolar) para la realización de currículos. En la investigación los caminos pueden ser distintos; sin embargo hemos privilegiado el camino documental o teórico. Más aún, la Sistematización de Experiencias podría haber sido también una opción para nuestra proposición, toda vez que permite la interlocución con postulados teóricos siempre y cuando éstos guarden relación u ofrezcan algún complemento a los saberes reconstruidos a partir de la reflexión sobre las experiencias prácticas. Sobre la Sistematización de Experiencias sugerimos ver: Ramírez, Jorge Enrique (2001); Cendales, Lola (2006); Jara, Oscar (1994); entre otros.

Por el contrario, como se expone a continuación, *así como los modelos curriculares tradicionales pretenden impulsar los intereses institucionales del Sistema Escolar, los procesos educativos impulsados desde la educación popular y las pedagogías críticas pretenden legitimar e impulsar los intereses y proyectos de actores y sectores sociales considerados subalternos.*

*... Aportes para una caracterización educativa de los escenarios populares o en resistencia*¹⁵

Una vez abordados los principales aspectos comprensivos, característicos de una perspectiva curricular crítica, nos interesa profundizar en los aspectos territoriales o contextuales que facilitan la caracterización del escenario de trabajo en el que articulamos nuestra propuesta de actuación.

Los mismos autores, a partir de los cuales sintetizamos los aspectos histórico-político-participativos como característicos de la elaboración curricular crítica, ofrecen diferentes reflexiones que permiten, a los lectores interesados, cuestionar e incidir en el currículo del sistema escolar, abriendo la posibilidad de que cobre una perspectiva crítica.

Sin embargo, en contextos como el de los movimientos y organizaciones sociales, el de las Juntas de Acción Comunal, los sindicatos y partidos políticos, relacionados regularmente con los contextos de “lo popular”, difícilmente se podrá cuestionar o pretender incidir en el papel de un “coordinador de disciplina”, un “rector”, el de “los alumnos” o de una “planta docente”, dado que tales categorías generalmente no hacen parte de sus sistemas organizativos ni de su realidad cotidiana.

¹⁵ A lo largo de nuestro texto alternamos conceptos como “popular”, “movimientos sociales”, “organizaciones sociales”, “acción colectiva” y “comunidades en resistencia”. Sin embargo, concientes de que en un nivel académico especializado tales conceptos guardan significativas distinciones, reconocemos que aquí nuestra intención no es profundizar en tales diferencias. Para ello, conviene al lector interesado recurrir a la amplia literatura que en el campo de la sociología se ha realizado alrededor de las teorías de la Acción Colectiva. Por lo pronto, lo que interesa en nuestro escrito es visibilizar relaciones entre estos distintos conceptos, profundizando en sus características comunes, más que en las que podrían diferenciarlos. Para ahondar en la diferenciación de estos conceptos sugerimos Mejía, M. (2007) o Torres, A. (2002).

En este sentido, desde nuestro punto de vista, la elaboración de un currículo de perspectiva crítica en escenarios populares o en resistencia, pasa por el reto de reconstruir no solo la *historia social del proceso pedagógico* (evidenciando sus características históricas, políticas y participativas), sino también la *historia social del escenario en resistencia*, reconociéndolo y caracterizando sus particularidades e intereses.

Los sistemas educativos institucionales (escolares) gozan de reconocimiento, difusión y una considerable cobertura a nivel nacional e internacional, así como de una visible organización estructural o institucional.

La cuestión, en el caso de los escenarios populares, es garantizar también su reconocimiento, caracterizar sus procesos y “estructuras”, facilitando la adecuación y pertinencia de sus proyectos educativos y contribuyendo a fortalecer su legitimidad.

Con este propósito, este apartado recoge algunas reflexiones que permiten caracterizar los escenarios populares o en resistencia, procurando resaltar el lugar de la educación en los procesos sociales que dichos escenarios fomentan y asociando aportes provenientes no solo de la educación popular y las pedagogías críticas sino también de ciencias sociales como la sociología.

El hecho de que los movimientos y organizaciones sociales, y en general los escenarios populares en resistencia, sean considerablemente diversos en comparación con los sistemas institucionales, no quiere decir que no conserven ciertas regularidades o que la literatura disponible no ofrezca cierta “zona común”, reconstruida a partir de múltiples estudios e investigaciones, para caracterizarlos.

El reto, como propone Tadeu Da Silva (1997; citado por Posada, J. 2009) es “la construcción –y la elaboración- de nuevos materiales que puedan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados”, y aún, “sería importante que los grupos progresistas vinculados a los diversos movimientos sociales consideraran seriamente la tarea de diseñar, y construir materiales curriculares y pedagógicos contrahegemónicos” (p.53-54).

Con respecto a los movimientos y organizaciones populares, es común asociarlos a expresiones de exigencia y protesta, donde varios actores de la sociedad civil se manifiestan con la expectativa de lograr alguna reivindicación social.

Sin embargo, pronto una valoración detallada notará que, detrás de tales manifestaciones y exigencias, la mayoría de las veces públicas y subversoras del orden cotidiano, por lo regular existen procesos organizativos complejos que involucran estrategias políticas, económicas y educativas, menos conocidas para el transeúnte común, distanciado de este tipo de acciones civiles de transformación social.

Desde la EP, las relaciones entre educación y procesos de organización social cuentan con historias comunes, existen, están estrechamente relacionadas, aún cuando son poco conocidas en comparación con los procesos educativos estimulados desde las instituciones del Estado Nación.

Como mencionan Marco Raúl Mejía y Myriam Inés Awad (2004), al estudiar las relaciones entre educación popular y movimientos u organizaciones sociales:

(...) el proyecto de educación popular siempre ha estado en el corazón de los movimientos sociales de los *grupos segregados y excluidos*. (...) Está en el corazón de la educación popular construir procesos organizativos *que den cuenta de la manera como se construye la organización para enfrentar las formas de poder existentes y construir formas de poder alternativas*. En ese sentido, la experiencia de educación popular toma la realidad y construye los movimientos de resistencia, alternativos, que con proyectos propios plantean la necesidad de construir otra sociedad y otro mundo". (p.71) (la cursiva es nuestra)

Desde esta perspectiva, consideramos que existen por lo menos dos aspectos a profundizar, para una caracterización educativa de los escenarios populares o en resistencia, partiendo de que tales aspectos no son independientes sino que se relacionan entre si, para poder dar lugar a la conformación de tales escenarios:

En primer lugar, es importante reconocer que los escenarios populares en resistencia privilegian, para su propia definición, el uso de referentes grupales o colectivos (como el de

segregados y excluidos), que dan cuenta de sus necesidades e intereses, construyéndose para sí cierto horizonte de identidad.

En segundo lugar, que dicha construcción de identidad se realiza a través de diversos procesos educativos y organizativos, orientados a reflexionar sobre el propio propósito y sentido del movimiento u organización social (su contexto “interno”), así como a pensar el contexto social, en el que pretenden incidir a través de su acción (el contexto “externo”).

En efecto, la propia consideración de “lo popular” configura un horizonte de sentido, de identidad, que procura ubicar y distinguir un sector social particular, entre lo largo y ancho de la población, recurriendo, por lo general, a un punto de vista crítico para visibilizar las desigualdades sociales y allí reconocer y facilitar el auto-reconocimiento de “los oprimidos”.

En nuestros días, la educación popular amplía la noción de *clase* proveniente del marxismo, y la noción de *pueblo* proveniente del anarquismo, al reconocer dentro de la categoría de lo *popular* a “todos aquellos excluidos para quienes estos tiempos de globalización han construido nuevas maneras de desigualdad” (Mejía, M. 2004 p. 27-28).

Así, las reivindicaciones de derechos, de género, clase, étnicas, laborales, ecológicas, espirituales, estéticas, entre otras, son apuestas impulsadas desde *contextos en resistencia*, los cuales, como se mencionó en el apartado anterior, luchan por su legitimidad y reconocimiento, procurando transformar sus condiciones de desigualdad o exclusión.

En este sentido, además de identificar las *condiciones de desigualdad e injusticia* como características de los movimientos y organizaciones sociales, en un proceso de educación popular, como el que pretendemos caracterizar, lo que interesa reconocer y potenciar es su *capacidad transformadora*, de resistencia, también como característica de su identidad.

Como menciona el profesor Mejía, M. (2004), “Desde este propósito, se establecen las primeras diferencias con otras prácticas de educación popular que se denominan así por los sujetos a quienes van dirigidas mas no por su intencionalidad transformadora” (p.69).

Aquí, por el contrario, nuestra concepción de EP lleva a que la denominemos así por su firme intención de colocar la educación al servicio de una práctica pedagógica democrática y participativa, con la capacidad de formar personas críticas y transformadores de la realidad social.

De esta forma, lejos de considerar los movimientos sociales como expresiones “irracionales”, “espontáneas”, “inconexas” o “perentorias”; o de asumir, como lo plantean algunas perspectivas tradicionales sobre los movimientos sociales, que simplemente tienen el propósito de alterar el orden cotidiano; desde nuestro análisis, la construcción de una tal identidad colectiva involucra una constante reflexión sobre los propios procesos organizativos y las maneras cómo se pretende incidir en la realidad social.¹⁶

Ahora bien, cuando proponemos que una característica educativa de los movimientos y organizaciones en resistencia tiene que ver con la reflexión sobre los propios procesos organizativos y sobre la realidad social en la que pretende incidir, lo hacemos con base en análisis en los cuales confluyen, con mayor o menor profundidad, perspectivas de educación popular y de las pedagogías críticas, así como perspectivas elaboradas desde la sociología, especialmente las relacionadas con las *teorías de la acción colectiva*.

En nuestro estudio, queremos resaltar los aportes de las teorías de la acción colectiva para la caracterización de los movimientos y organizaciones sociales, como estrategia de visibilización y reconocimiento de sus propias particularidades, así como para precisar campos de acción (de trabajo educativo).

¹⁶ Para algunas perspectivas sociológicas y psicológicas de finales del siglo XIX, y hasta mediados del siglo XX, los movimientos sociales eran considerados expresiones de la irracionalidad humana, manifestadas por *masas* de personas que se dejaban “arrastrar” por algún líder que lograba establecer con ellas un vínculo de naturaleza emocional (expresiones de fanatismo o de inconformismo, que se generaban en situaciones esporádicas y que no contaban con ningún proyecto o continuidad). Posteriormente, algunas perspectivas sociológicas avanzaron hacia la comprensión de la racionalidad de los movimientos sociales, aún cuando solamente llegaron a caracterizarlos bien sea como fenómenos de reacción ante situaciones inesperadas o alarmantes o simplemente como asociaciones de personas cuyo único propósito es lograr algún objetivo inmediato (deducido del análisis de costo y beneficio). Desde la sociología, este tipo de consideraciones caracterizan las perspectivas biológicas, comportamentales y funcionalistas de los movimientos sociales (definidas por autores como Le Bon, Parsons, Eisenstadt o Smelser), las cuales no ahondan suficientemente en los aspectos culturales, cognitivos o simbólicos de los movimientos sociales, ni en las intencionalidades de transformación social que, en nuestro estudio, caracterizaremos más adelante.

La EP y las pedagogías críticas proporcionan diversos elementos para resaltar la dimensión cultural, simbólica o representativa, alrededor de la cual los movimientos y organizaciones sociales construyen su identidad; dialogan sobre las mejores formas de organizarse; así como sobre la realidad social en que pretenden incidir.

Por su parte, las teorías de la acción colectiva, profundizan en las dimensiones económicas, políticas y normativas, que aunque también son comprendidas desde perspectivas pedagógicas, no siempre han sido objeto de especialidad para la educación popular ni para las pedagogías críticas.

Sin embargo, cabe reconocer que esta apreciación muy posiblemente se debe a que la educación popular y las pedagogías críticas centran su atención en la reconstrucción de estrategias para la acción, es decir, sus áreas de trabajo se desarrollan alrededor del campo práctico (de la práctica pedagógica), y entre tanto, no se dedican a ofrecer explicaciones sobre la estructura social.

Por el contrario, las teorías de la acción colectiva dedican la mayoría de sus esfuerzos a la conformación de un ámbito científico, en el que los sistemas explicativos que proponen pretenden acotar de una manera analítica el panorama social en el que trabajan.

En este sentido, más allá de pretender insinuar que las teorías de la acción colectiva han comprendido “más” o “mejor” las dinámicas de los movimientos sociales que la educación popular; recurrimos al panorama analítico de las teorías de la acción colectiva para facilitar la identificación sintética de tres campos de acción, sobre los cuales proponemos un trabajo educativo y de tematización curricular.

Doug McAdam, John McCarthy y Mayer Zald (1999) resaltan un significativo consenso teórico y esfuerzo de síntesis, en el campo de las teorías de la acción colectiva, para definir el contexto de los movimientos y organizaciones sociales:

Cada vez más frecuentemente, los expertos en movimientos sociales de diversos países, oficialmente representantes de tradiciones teóricas distintas, destacan, a la hora de analizar el surgimiento y desarrollo de los movimientos sociales y revoluciones, tres grupos de factores, a saber: 1) La estructura de oportunidades

políticas y las constricciones que tienen que afrontar los movimientos sociales. 2) Las formas de organización (tanto formales como informales) a disposición de los contestatarios. 3) Los procesos colectivos de interpretación, atribución y construcción social que median entre la oportunidad y la acción. (p. 22-23)

En cuanto a lo primero, una vez se reconoce que los movimientos y organizaciones sociales surgen como respuesta a una condición de injusticia o desigualdad, las teorías de la acción colectiva consideran como eje de análisis *las interacciones entre estos escenarios y el sistema político y social* (la estructura de oportunidades políticas, la disposición de normas e instituciones, la cultura política, así como el funcionamiento y ejercicio de estructuras de poder).

A la manera de ver de Sidney Tarrow (1999), dicho análisis debe involucrar, al menos, los siguientes aspectos básicos: Las posibilidades que tienen los movimientos sociales para acceder y participar en el terreno político (terreno en el que se definen políticas y proyectos sociales); La estabilidad o no de las alineaciones políticas que acceden o pretenden acceder al poder; El contar o no con aliados influyentes; El estado de consolidación o división de las élites; La variación de las oportunidades en el corto y largo plazo.

En este contexto, en tanto los movimientos sociales buscan cambiar sus situaciones de injusticia, su éxito depende, en gran medida, de la forma en que aprovechen los recursos institucionales, legales y políticos, dispuestos en un sistema social concreto, así como también depende de sus propias posibilidades de generar nuevas oportunidades políticas para la incidencia y transformación social (a través de alianzas o coaliciones civiles).

Así mismo, es importante tener en cuenta que, para lograr el éxito, los movimientos sociales deben también generar estrategias para salirle al paso a las constricciones que pueda generar el sistema político-social (adelantadas a través de normas que resultan restrictivas, de acciones propiamente violentas o de un clima sociocultural hostil), toda vez que, como la historia ha demostrado, estos escenarios surgen como posibilidad de superar una situación que se considera conflictiva, y como tal, muy posiblemente se van a tener que enfrentar a mecanismos de oposición y, en condiciones desafortunadas, de represión.

En cuanto a lo segundo, otro eje de análisis tiene que ver con *las formas o estructuras organizativas propias* (tanto formales como informales) a través de las cuales los movimientos y organizaciones sociales buscan generar u obtener recursos, movilizar a sus integrantes y aliados, así como lograr legitimidad en la sociedad (a nivel cultural, de reconocimiento social y en lo posible en la institucionalidad). (McCarthy, J. 1999)

Aquí, como señala el profesor Ricardo Delgado (2005), es importante tener en cuenta “las finanzas, la información y el conocimiento que posee la organización, la formación y consolidación del grupo de base, la identificación y definición de los beneficios directos e indirectos, así como los aspectos relacionados con la dinámica y eficacia organizacional, donde se destaca la estructuración de roles, de funciones y de acción” (p.16).

Así mismo, es fundamental tener en cuenta que los actores sociales no solamente deciden participar en los movimientos sociales a partir de una valoración racional de los costos y beneficios de su participación, sino que también existen factores motivacionales e ideológicos, de cooperación y solidaridad, que inciden en las decisiones que dichos actores asumen, y que guardan relación con los objetivos de la movilización.

Entre las funciones que cumple la organización de un determinado movimiento social está sensibilizar a la población sobre los objetivos que busca; disminuir los costos y maximizar los beneficios de la participación; facilitar la convocatoria de los participantes; e incrementar las alianzas con otros sectores sociales afines. (Delgado, R. 2005)

En este sentido, en el análisis y organización de los recursos con que los movimientos sociales pretenden lograr sus objetivos, es importante reconocer no solamente los recursos materiales, sino también los recursos intelectuales o culturales, los valores, fortalezas, saberes e ideales de los participantes, así como las redes sociales¹⁷ susceptibles de construir o fortalecer.

¹⁷ En la actualidad, con respecto a la expresión “redes sociales” es importante distinguir aquella que se refiere al concepto y campo de análisis de las ciencias sociales, de aquella que se refiere a los servicios de red social masificados por nuevas tecnologías como el internet, en donde caben las redes de Facebook, Twitter o MySpace, entre otros. En nuestro contexto de trabajo, con la expresión redes sociales nos referimos a aquellas “estructuras” sociales construidas por distintas personas, instituciones u organizaciones, que comparten intereses comunes, establecen lazos de solidaridad o intercambios de tipo

En cuanto a lo tercero, el otro eje de análisis tiene que ver con *los procesos colectivos de construcción de sentido e identidad* (aspectos en los que profundizan la educación popular y las pedagogías críticas) los cuales, para las teorías de la acción colectiva, son estratégicos, median y permiten la consideración del sistema político y de la propia organización social (los dos ejes de análisis anteriores).

En efecto, para que las personas se sumen o decidan hacer parte de un movimiento social, debe haber cierto intercambio de interpretaciones, cierto diálogo entre sus actores, que proporcione sentido a los procesos de organización social.

Para la propia construcción de los movimientos sociales no es suficiente con que los sistemas político-sociales cometan constricciones o represiones a las personas de un sector poblacional. Es necesario que dichas personas aprecien (desde sus sistemas de creencias o a partir del intercambio cultural) tales situaciones como injustas, y sobretodo, como susceptibles de cambiar mediante la organización social.

Los procesos de *enmarcación de la acción colectiva*, o procesos colectivos de construcción de sentido e identidad, dan cuenta de los “procesos de interacción y elaboración de significados por medio de los cuales los movimientos sociales definen su identidad, sus esquemas de interpretación y sus demandas” (Delgado, R. 2007 p.45).

En un proceso de diálogo de saberes (como diría la EP), los actores de los movimientos sociales interpretan los sistemas políticos y la realidad social sobre la cual pretenden incidir, así como construyen e identifican los recursos a través de los cuales buscan lograr sus objetivos.

Desde allí, los movimientos sociales definen, estratégicamente, qué son (su identidad); qué encuentran en la realidad social; qué buscan y cómo se organizan para conseguirlo; reflexionando sobre los recursos y obstáculos tanto “internos” como “externos”.

económico, disponiendo entre ellos cierta coordinación que permite lograr determinados propósitos. Con respecto a este último sentido de la expresión existen diversos estudios y campos de saber profundizados en el contexto de las ciencias sociales (el *análisis de redes sociales*, por ejemplo).

El aspecto semántico, de significación, y su relación con el imaginario de las personas involucradas en el proceso de conformación de los movimientos sociales, es fundamental en los procesos de socialización y construcción de identidades, en tanto a partir del reconocimiento, cuestionamiento y legitimación de los referentes empleados es posible la (re)construcción de un *discurso propio*.

Como menciona Doug McAdam (1999, retomando a David Snow), cuando se usa el concepto de enmarcamiento de acción colectiva “se está haciendo referencia a los esfuerzos estratégicos concientes realizados por grupos de personas en orden a forjar formas compartidas de considerar el mundo y así mismas que legitimen y muevan a la acción colectiva” (p.27).

El análisis de los procesos de enmarcación de la acción colectiva, llama la atención sobre el hecho de que en la conformación y acción de los movimientos sociales ocurre un interjuego entre componentes simbólicos, cognitivos o culturales, que aquí pretendemos emparentar con procesos de educación.

En este sentido, dado que nuestro interés es sobretodo pedagógico y nuestro objetivo es la elaboración de una propuesta curricular, a continuación se recogen los aportes desarrollados en el apartado anterior (las características histórico-investigativas, políticas y participativas de la elaboración curricular crítica), así como el sentido que en nuestra propuesta cobran las distinciones elaboradas desde las teorías de la acción colectiva, con el propósito de esclarecer cómo comprendemos la elaboración curricular en el contexto de los movimientos y organizaciones sociales.

Por lo demás, remitimos al lector interesado en profundizar en una lectura explicativa de los movimientos y organizaciones sociales a la amplia bibliografía desarrollada en el campo de las teorías de la acción colectiva, y en términos generales, en el campo de la sociología y la psicología social y política.¹⁸

¹⁸ Respecto a análisis sobre las *estructuras de oportunidades políticas* ver: Tilly, C. (1991); Melucci, A. (1985); McAdam, D. (1982); y Tarrow, S. (1983). Respecto a análisis sobre las *estructuras de movilización u organización social* ver: McCarthy y Zald (1973); Russell y Kuecheler (1992); Dieter Rutch (1992); McCarthy 1999. Respecto a los *procesos de enmarcamiento* de la acción colectiva ver: Erving Goffman (1974); Touraine

Los currículos como estrategias de incidencia política de los movimientos y organizaciones sociales

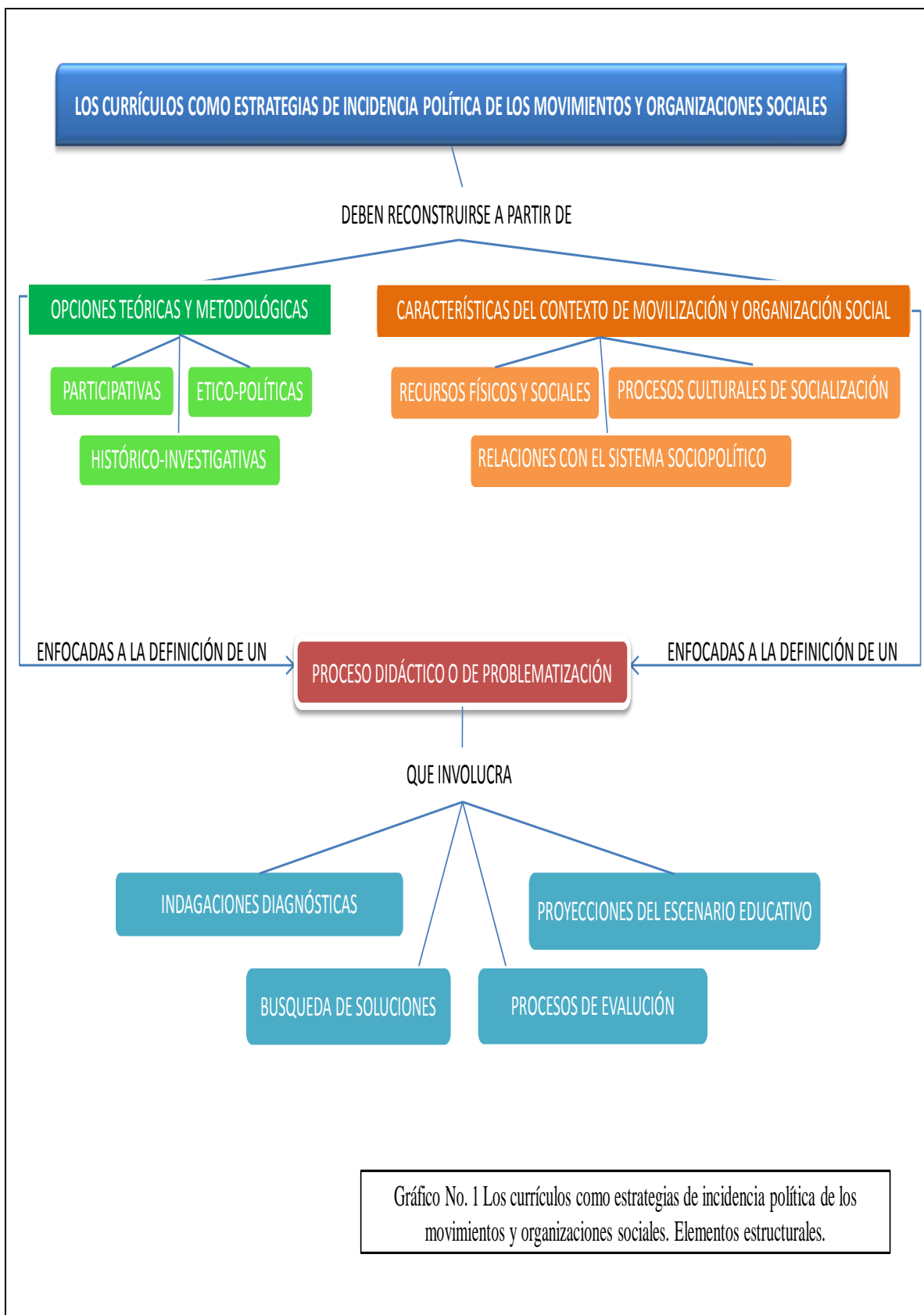
En los apartados anteriores hemos planteado una serie de reflexiones analíticas a través de las cuales hemos identificado seis recursos para una comprensión y elaboración crítica de los currículos, en el contexto de los movimientos y organizaciones sociales: Los currículos críticos deben involucrar una *perspectiva histórico-investigativa, ético-política y participativa*, que facilite el reconocimiento y la *construcción de sentidos* alrededor de los cuales los movimientos sociales entran en *diálogo con el sistema político social y con sus propias organizaciones* (sus estructuras organizativas), para lograr sus objetivos.

Ahora bien, partiendo de los supuestos que diferentes autores de las ciencias sociales, especialmente del campo de la epistemología y la hermenéutica, han planteado alrededor del debate entre *explicación y comprensión*¹⁹, nos corresponde aquí reconocer que tal esfuerzo de distinción analítica no tiene por propósito descomponer la realidad social, sino profundizar en ella para lograr una hilación comprensiva.

Como señala Rafael Ávila (1994), quien ubica este debate en el campo de la educación (las ciencias de la educación) y la pedagogía, “Distinguir no es un proceso de separación, sino más bien una condición analítica para relacionar” (p.42).

(1981); Melucci (1999); Klandermans, B. y Tarrow (1988); Snow y Gusfiel (1992); Jurgen Gerhards (2007). Para una revisión sobre las relaciones que guardan cada uno de estos conceptos, así como para acceder a un análisis comparado que da cuenta del estado de desarrollo de las *teorías de la acción colectiva* sugerimos ver: McAdam, D., McCarthy, J. y Zald, M. (1999).

¹⁹ Diversos autores como Ricoeur, P. (2003); Wallerstein, I. (2005); Von Wright, G. (1979); o Hernández, C. y López, J. (2002); caracterizan las distintas tensiones y discusiones emergidas entre las perspectivas científicas (que tienden a priorizar una lectura analítica, explicativa y estática de la realidad) y las perspectivas hermenéuticas, humanistas (que consideran que la realidad es comprensible a partir de los distintos acerbos culturales y universos de sentido que los seres humanos construyen en diferentes contextos y momentos históricos). Al respecto, dichos autores resaltan la importancia de asumir estas dos miradas de manera complementaria, para lograr una comprensión más profunda de la complejidad de la realidad social. En el campo de la educación y la pedagogía, Ávila, R. (2004) ofrece una serie de orientaciones para que los trabajadores del área puedan recurrir a las construcciones analíticas y explicativas de las ciencias de la educación sin que por ello tengan que descuidar la naturaleza práctica y comprensiva de la pedagogía.



El Gráfico No.1 sintetiza aquellos elementos que reúne esta propuesta curricular. Sin embargo, el sentido de sus relaciones y, en sí, el sentido que nuestra propuesta atribuye a tales conceptos o elementos de elaboración curricular, no se agota en representaciones procedimentales o esquemáticas, sino que sugiere ejes de análisis alrededor de los cuales los educadores deben articular herramientas didácticas concretas relacionadas con los repertorios culturales de los participantes.

En este sentido, el propósito de este apartado es establecer una serie de relaciones entre los distintos componentes o características de la elaboración crítica curricular y los principales componentes o características de los movimientos u organizaciones sociales enunciados, de tal suerte que orienten algunas recomendaciones prácticas para llevar a cabo este tipo de elaboración curricular.

Para la consideración de tales ejes de análisis llamamos la atención, en primer lugar, sobre el *sentido estratégico* que tiene la educación en el campo de los movimientos sociales, sentido que, consideramos, debe permanecer en una elaboración curricular que se proponga trabajar en este contexto.

Desde nuestra perspectiva, los currículos entrarían a hacer parte de los mecanismos a través de los cuales los movimientos sociales orientan la acción colectiva y sus posibilidades de incidencia sobre el sistema sociopolítico, y así mismo, contribuyen a la consolidación del propio movimiento social.

La cuestión, sin embargo, que queremos resaltar, es que más allá de facilitar la propia elaboración del movimiento social, el sentido estratégico de los currículos implicaría la intención de provocar (impedir o anular) un cambio en el sistema social.

Como señala Enrique Laraña (1999, retomando a Melucci, A. 1989), un movimiento social “no constituye una entidad cuyos elementos están vinculados por lógicas externas [por estructuras organizativas estáticas, ajenas o dadas *per se*], sino una variedad de procesos, actores sociales y estrategias de acción” (p.78).

Más aún, la capacidad de un movimiento social “para producir la ruptura en los límites del sistema de relaciones sociales en el que se desarrolla su acción se considera básica para

diferenciar a los movimientos de otros fenómenos colectivos” (Laraña, E. 1999 p.79, retomando a Melucci, A. 1985).

En este sentido, así como la EP implica una opción básica de transformación; orienta sus procesos hacia la construcción de nuevas sociedades democráticas, “sin excluidos, donde exista la posibilidad y la oportunidad de una vida digna para todos” (Mejía, M. 2004 p.68); la elaboración de currículos en el campo de los movimientos y organizaciones sociales debe involucrar esta opción básica de transformación, con miras a provocar cambios en el sistema político y social.

Ya Abraham Magendzo (2001, retomando a Schiro 1978), reconocía en los *currículos de perspectiva social* (aunque en el contexto escolar) la intención de construcción y fortalecimiento de un sentido de lo colectivo, con un propósito de transformación social:

(...) la *concepción de reconstrucción social*, como su nombre lo indica, plantea la necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella de suerte que se contribuya decidida e intencionalmente a la solución de los múltiples problemas que la afectan. (...) Los educadores y en especial los responsables del currículum tienen una gran responsabilidad en preparar y formar a los estudiantes para que se sumen masiva y activamente en la resolución de los problemas antes señalados. Hay implícitamente un supuesto básico: En la medida que se detectan los problemas y se los comprende, se puede elaborar una visión de una sociedad mejor y actuar con el fin de concretar en acciones dicha visión. (...) Una buena educación es aquella que propende a formar personas capaces de contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de sociedad, a la transformación de la misma, a la búsqueda colectiva de un proyecto de sociedad mejor. (p.22-23)

Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, consideramos que las teorías de la acción colectiva, así como la EP, ofrecen una visión mucho más detallada de lo que, en esta expresión, Magendzo considera una “sumatoria masiva y activa” de los “estudiantes”.²⁰

Desde la perspectiva que desarrollamos, consideramos que el sentido estratégico de un tipo de currículo como el que proponemos, debe facilitar a los movimientos y organizaciones la incidencia, la interacción con los sistemas sociales concretos, asumiendo una percepción ético-política, que propenda por el reconocimiento de las voces y la legitimación de las propuestas de los oprimidos.

El reto, en este contexto, es la elaboración de mecanismos o estrategias pedagógicas y didácticas que permitan efectivamente una construcción colectiva de saberes, así como de referentes a través de los cuales las distintas personas lleguen a interesarse y a considerarse parte de un movimiento social (la elaboración de estrategias pedagógicas que contribuyan a la construcción de sentidos e identidad, es decir, a los procesos de *enmarcación de la acción colectiva*).

Aquí, el “supuesto básico” que identifica Magendzo, retomado en la cita anterior, permite ubicar un escenario importante de acción: *la elaboración de estrategias pedagógicas que faciliten detectar los problemas, comprenderlos y conformar una mirada de sociedad mejor que motive a la movilización*.

Al respecto, las teorías de la acción colectiva señalan que no basta con que los individuos de un sector poblacional consideren que han vivido una “desgracia” para que se animen a conformar o participar en un movimiento social. Más aún, si las condiciones en las que viven les parecen normales, muy posiblemente nunca tengan interés (ni vean la necesidad) de participar en un movimiento social.

Como señalan Turner y Killian (1987, citados por Laraña, E. 1999):

²⁰ Incluso el referente “maestro–estudiante” se usa reiteradamente en las nociones del contexto escolar. Para el contexto en el que trabajamos, preferimos recurrir al uso de los referentes “educadores” y “participantes”, cuando no a nuestros nombres propios, para referirnos a los actores sociales involucrados en los procesos educativos.

Los movimientos sociales se hallan inextricablemente unidos a planteamientos éticos que hacen que aquello que antes podía haber sido aceptado como una desgracia ahora se considere intolerable, que hay algo ilegítimo en el sistema y esa injusticia debe rectificarse. Esta definición normativa de la realidad transforma en lucha por una causa justa aquello que de otro modo hubiera sido simplemente política de grupos de interés [si llegan a interesarse en ello], y en este sentido puede decirse que cada movimiento representa una <cruzada moral>. (p.57)

Desde esta perspectiva, en términos prácticos, consideramos que el sentido estratégico de un currículo como el que proponemos, debe dirigirse a la *tematización, problematización y construcción de alternativas, frente a las situaciones injustas* y frente a aquellos mecanismos de poder, que mantienen o generan un sistema sociopolítico concreto.

Aquí, como Turner y Killian, asumimos una definición normativa de la realidad, toda vez que comprendemos que los movimientos sociales buscan aprovechar las oportunidades y salirle al paso a las constricciones que genera el sistema político moderno, institucional.

En este sentido, la reflexión y las pedagogías que promueven los currículos en el contexto de los movimientos sociales, deberían pasar por problematizar las condiciones de vida desafortunadas, teniendo en cuenta que para que se les considere injustas es importante analizarlas con base en sus relaciones con los sistemas políticos institucionales y culturales de control social.

En efecto, una lectura histórico-investigativa del contexto amplio en el que se desarrolla la sociedad permitirá ubicar que, aunque siempre ha habido crisis en todos los tiempos y lugares, los problemas sociales ya no tienen como única “explicación” situaciones “divinas” o “sobrenaturales” sino que, en el contexto histórico actual, muchas de las responsabilidades ante tales problemáticas residen en los propios seres humanos y en las estructuras o sistemas que generan para la regulación social. (Laraña, E. 1999)

En este contexto, el sentido estratégico de los currículos busca contribuir a las labores de planeación y organización social de los movimientos sociales, fomentando la reflexión,

problematización y crítica del sistema social que genera las condiciones injustas y, en especial, la construcción de alternativas y proyectos de reivindicación social.

Como señala Marco Raúl Mejía (2004) la EP, así como los movimientos y organizaciones sociales, buscan “construir procesos organizativos que den cuenta de la manera como se construye la organización para enfrentar las formas de poder existentes y construir formas de poder alternativas (...) que con proyectos propios plantean la necesidad de construir otra sociedad y otro mundo” (p.71).

Como señala Alfonso Torres (2002), desde las teorías de la acción colectiva se considera que “todo movimiento social se articula en torno a un conflicto social que se expresa como una inequidad, explotación, opresión, exclusión o marginación, que afecta a un segmento de la sociedad, el cual en la medida que lo percibe como una injusticia o un agravio, genera dinámicas asociativas y de movilización para resolverlo y generar propuestas alternativas” (p. 64).

El hecho de que los actores de los movimientos sociales generen estrategias de acción y construyan mecanismos organizativos de incidencia política sugiere, para nosotros, en segundo lugar, profundizar en la consideración de un *sentido constructivo* de los currículos en escenarios de resistencia.

Con ello, llamamos la atención sobre la posibilidad de desarrollar en el currículo estrategias pedagógicas relacionadas con las formas en que los actores de los movimientos sociales significan su acción, así como con las maneras en que construyen y orientan recursos.

De manera complementaria a la problematización de los sistemas sociopolíticos, los currículos en contextos de resistencia podrían desarrollar acciones pedagógicas (de intercambio cultural, de enmarcamiento) relacionadas con los propios procesos organizativos, sus recursos y sus posibilidades de construir mecanismos de incidencia.

Aquí, como se mencionó en el apartado anterior, cabría tematizar la identificación y uso de los recursos; los roles y papeles construidos o por construir; la distribución de tareas; las posibilidades de ampliación así como las formas de enfrentar constricciones; también involucraría reflexionar sobre los objetivos comunes; sobre la identidad grupal; sobre el

nivel de posicionamiento o reconocimiento social; sobre las redes y aliados potenciales; o sobre el clima político y las posibilidades de corto y largo plazo.

Aquí, sin embargo, no se puede perder de vista que las formaciones organizativas no son estructuras rígidas, sino que se movilizan en tanto interpretan y buscan una mejor ubicación social (o posición en el campo de disputa, señalaría Pierre Bourdieu).

A la manera de ver de Alfonso Torres (2002) “la identidad [y toda formación organizativa] de los movimientos sociales se va rehaciendo y negociando permanentemente en conflicto con las representaciones y prácticas que sobre estos ejercen el poder y los adversarios” (p.65), pero también a partir de las tensiones y contradicciones internas que emergen de manera inevitable en el devenir histórico de dichos movimientos.

Es por ello que consideramos que a la tematización y problematización de los propios procesos y constructos organizativos conviene incorporar una mirada histórico-investigativa que reconstruya el camino de la movilización.

En efecto, como señalamos anteriormente, una reflexión histórico-investigativa alrededor de los procesos de participación facilita la reconstrucción de la memoria de los procesos organizativos, toda vez que reconoce como *participación* no solo las expresiones de tipo directo (las expresiones en tiempo real de los actores sociales) sino también aquellos constructos elaborados desde ejercicios participativos previos.

Así, consideramos fundamental que los currículos desarrollados en el contexto de los movimientos sociales tematizen y problematicen sus propias estructuras, teniendo en cuenta que muchas de ellas (si no todas) son resultado de su participación.

Dada la dinamicidad en que se hallan los movimientos sociales (las tensiones y transformaciones históricas) así como el riesgo de perentoriedad de sus organizaciones y constructos, los currículos desarrollados en estos contextos deben desarrollar estrategias pedagógicas orientadas a la reconstrucción y consolidación de las propuestas que realizan sus actores sociales.

A la manera de ver de Sidney Tarrow (1999) los propios movimientos sociales, a través de su acción, y especialmente de su persistencia, pueden conseguir recursos “que resultaban impredecibles desde su posición estructural inicial” (p.95). Y aquí, el sentido de “conseguir” no solo se refiere a la búsqueda de recursos provenientes de “fuera” del movimiento social, sino también a los susceptibles de construir desde el propio proceso organizativo.

Los procesos educativos de los movimientos sociales pueden dar lugar a la conformación de estrategias y recursos fruto de la discusión, la participación y la construcción colectiva de sentidos, más aún si recurren a una reconstrucción histórica permanente, que les permite reconocerlos, mantenerlos y usarlos.

Ahora bien, una vez planteados los aspectos de *sentido constructivo* a considerar en la elaboración y desarrollo de este tipo de currículos (aspectos relativos a constructos organizativos y recursos materiales e inmateriales), solo queremos resaltar algunas reflexiones alrededor de los procesos de construcción de identidad.

Problematizar “quiénes somos”; “qué buscamos”; “cómo lo conseguimos”; “con qué contamos”; “porqué estamos aquí”; y hacerlo de una forma participativa, sería primordial en el desarrollo de un currículo de perspectiva crítica.

Durante este proceso es fundamental tener en cuenta una perspectiva amplia y abierta a reconocer expresiones de participación.

Como enseñan los procesos de EP (así como algunos de las pedagogías críticas) la construcción de un horizonte común, de un sentido de movilización, de una “utopía” que motive a las personas a la acción, depende del reconocimiento, el respeto y la valoración que se haga de sus saberes, perspectivas y apuestas.

Todo proceso de educación popular involucra un proceso de individuación que permite la generación de un propósito colectivo (de sociedad mejor), construido a partir de un diálogo de saberes, que propende por valores democráticos para su reconocimiento y legitimación.

En este sentido, en los procesos pedagógicos de los currículos en contextos de resistencia es importante practicar el reconocimiento y el respeto por la diferencia, la tolerancia, la posibilidad de crítica, la libertad de opción, la capacidad de decisión y el diálogo crítico, más aún cuando los movimientos sociales surgen en contextos conflictivos (de difícil aceptación, injustos).

Esto nos remite, en tercer lugar, a algunos aspectos del *sentido instituyente*²¹ que, consideramos, debe tener una elaboración curricular en el contexto de los movimientos y organizaciones sociales.

Con el sentido instituyente, hacemos referencia a los aportes que los procesos educativos pueden dirigir hacia la construcción de empoderamiento, legitimidad y posicionamiento social, considerados como objetivos de los movimientos sociales; tanto a nivel individual como organizacional e institucional (en el campo del debate público, en el sistema político-social).

Aquí, el concepto de *negociación cultural*, que propone la EP, resulta pertinente, toda vez que da cuenta de las tensiones y asociaciones que generan los escenarios de resistencia, en sus procesos de construcción de sentidos.

Adicionalmente, algunas consideraciones de las teorías de la acción colectiva contribuyen a precisar algunos aspectos organizativos y de incidencia política, que los movimientos sociales confieren a dichos procesos de negociación.

Como señala el profesor Marco Raúl Mejía (2004):

²¹ A lo largo de nuestro trabajo hemos enunciado diversos conceptos que se relacionan con lo que aquí queremos significar alrededor del concepto *instituyente*. Así, por ejemplo, la necesidad de investigar, develar, posicionar y legitimar los saberes y propuestas de los sectores populares, involucra el reconocimiento de un campo de luchas o tensiones entre las miradas y propuestas dominantes, propias de la institucionalidad, y las miradas subalternas, que aquí hemos relacionado con lo popular. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, con el paso del tiempo la legitimación de las propuestas y saberes populares podría conducir a que estos mismos hagan parte, o conformen, un nuevo escenario de posicionamiento a nivel institucional. Al respecto, Cornelius Castoriadis (1983; 1998; 2002; y en distintas obras) reconstruye los conceptos de *instituyente* e *instituido* para mostrar las tensiones que emergen entre aquello establecido, reconocido y posicionado, que además busca mantenerse y permanecer en el poder (lo instituido), frente a aquellas fuerzas que impulsan el cambio, la innovación, la transformación y la renovación (lo instituyente).

Cada sujeto llega a los procesos de educación popular con su propia imagen del mundo (subjetiva-colectiva), con su “estructura previa”, como punto de partida para confrontar lo que sabe con lo que saben los demás. En esa tensión ocurre un proceso de *identificación de visiones compartidas* [así como de visiones distintas], construyendo la diferencia a través de una clara *negociación cultural* que, por supuesto, no está exenta de *resistencias* individuales [o colectivas] a lo nuevo. (p.72) (las cursivas son nuestras).

Aquí, resaltamos el reconocimiento y legitimidad que los procesos de educación popular confieren al intercambio de saberes y a la construcción colectiva de sentidos, así como las posibilidades que ofrecen para consolidar, a través de un diálogo argumentativo (y confrontante), alternativas de solución a los conflictos (incluso a las situaciones de injusticia).

Lejos de hacer prevalecer las miradas y lenguajes hegemónicos sobre los propios repertorios culturales y construcciones de sentido que elaboran los actores sociales, la EP promueve la ruptura de la tradición del *pensamiento único*, privilegiando los procesos de *producción de conocimientos* y entrando en conflicto con los procesos de *reproducción cultural* (característicos de la educación escolar).

De manera complementaria, cabe reconocer (y para el desarrollo de los movimientos sociales es fundamental hacerlo) que aunque en dichos procesos de negociación cultural emergen tensiones y conflictos; tales tensiones y conflictos “se manejan en un contexto donde también se forjan valores nuevos que nos hablan y nos anticipan esa nueva sociedad que queremos construir” (Mejía, M. 2004 p.73).

Más allá de las disputas, nos interesa llamar la atención sobre el hecho de que los movimientos y organizaciones sociales construyen alternativas para reconstruir los saberes y estrategias elaborados colectivamente (negociados), conservando en sus memorias recursos y mecanismos de acción, frente a situaciones de injusticia.

Como señala el profesor Marco Raúl Mejía “la negociación cultural recoge el poder existente en diversos niveles de la sociedad y por ello desarrolla particularmente para cada

uno de ellos estrategias específicas educativas que hacen real el empoderamiento de individuos, instituciones, organizaciones e instancias de concreción de lo público” (Mejía, M. 2004 p.73)

Desde esta perspectiva, insistimos en que además de tematizar y problematizar los procesos de interacción social que ocurren al interior de los movimientos sociales (en sus *estructuras de movilización*), en la elaboración y desarrollo de un currículo como el que proponemos es fundamental también problematizar y construir alternativas que permitan lograr un mejor posicionamiento en los debates que se generan con los sistemas políticos, así como en lo amplio del contexto social.

Aún cuando se reconoce la individualidad de cada sujeto miembro del movimiento social o del proceso de educación popular, prima la intención de fortalecer una noción de colectivo, en la que los actores sociales suman esfuerzos con el propósito de transformar la realidad social.

Ahora bien, con el reconocimiento y caracterización de los escenarios populares o en resistencia no es que se busque permanecer al margen de la organización social del Estado, al contrario, lo que se intenta es decantar y legitimar las propuestas de los actores sociales que pretenden interlocutar con él.

Como plantean Alejandro Casas y colaboradores (2008):

El nuevo escenario que hoy vive América Latina coloca la dimensión institucional como ámbito potencial para la consolidación de prácticas y propuestas transformadoras, y esto no solo a nivel del Estado sino de la lucha político-ideológica en la sociedad civil. (...) Entendemos que es de relevancia para la propuesta liberadora de la educación popular, articulada con las tradiciones de pensamiento crítico y el protagonismo de diversos sujetos colectivos, tanto la capacidad instituyente de dichas prácticas, como la posibilidad de concreción “institucional” de las mismas. (p.14)

Así, el sentido instituyente de la elaboración curricular, que debe reflexionar y problematizar un proceso pedagógico como el que proponemos, buscaría la posibilidad de

construir alternativas que ayuden a posicionar las propuestas y construcciones colectivas de los movimientos y organizaciones sociales (en el contexto social, político y cultural reconocido e instituido formalmente), toda vez que si tales propuestas surgen como alternativas a las situaciones de injusticia se espera que su posicionamiento conlleve o aporte a que tales situaciones no vuelvan a ocurrir.

En síntesis, el propósito instituyente de los currículos en contextos de movilización y organización social, a través de procesos de negociación cultural, busca tanto la elaboración de horizontes colectivos de sentido (producto del diálogo argumentativo y la solidaridad entre sus participantes) como la construcción de alternativas de transformación social, impulsando estrategias para su posicionamiento y legitimación en el sistema político cultural (institucional).

Por último, en cuarto lugar, queremos presentar una serie de consideraciones que, aunque se hallan implícitas en las reflexiones que hemos realizado, resultan de gran valor práctico en tanto involucran *nociones pedagógicas y didácticas* para la elaboración curricular.

Una vez se reconoce que todo movimiento social involucra procesos educativos de intercambio, construcción y difusión de sentidos; cabe acotar que tales procesos se desarrollan de tan diversas formas que la pretensión de controlar o identificar *todo* componente educativo no dejará de ser eso, una pretensión.

Las teorías de la acción colectiva reconocen que los procesos de enmarcamiento de los movimientos sociales (procesos que a lo largo de nuestras reflexiones hemos emparentado con procesos de educación) involucran actividades diversas, de construcción de sentidos, que varían momento a momento, de acuerdo a las disposiciones organizativas internas (las construcciones y tensiones entre los actores sociales) así como a la situación en que se encuentren frente al sistema sociopolítico y cultural (que aunque de estructuras fuertes no es inamovible).

Así mismo, las pedagogías críticas y la EP reconocen que los procesos educativos tienen que ver con procesos de socialización, en los que el intercambio cultural involucra diversidad de ámbitos de interacción humana, que van mucho más allá de las interacciones

que ocurren en la Escuela, o en nuestro caso, de las que ocurren en el ámbito de las organizaciones sociales.

En este contexto, se reconoce que los currículos entrarían a ser una de las herramientas de educación de los movimientos y organizaciones sociales, y como hemos sugerido aquí, una estrategia de incidencia política, que problematiza y construye sentidos alrededor de ciertas dimensiones de discusión: las que tienen que ver con el sistema sociopolítico y las maneras como afecta al movimiento social; las que involucran las propias formas organizativas y los procesos de construcción de recursos; las referentes a la consolidación de alternativas y las maneras de viabilizarles legitimidad y posicionamiento social.

Ahora bien, aún cuando hasta aquí hemos insinuado que una tal *problematización* de estas dimensiones de trabajo pedagógico en el proceso de elaboración curricular consistiría en fomentar el diálogo de saberes y la negociación cultural (guardando siempre unos principios democráticos y reconociendo sujetos de derechos); nos parece importante profundizar en este concepto, ya que alrededor de él, autores como Abraham Magendzo, han propuesto una serie de insumos didácticos.

En efecto, para el abordaje curricular de cada una de las dimensiones enunciadas, resulta ilustrativa la caracterización, en “tres momentos”, que plantea el profesor Abraham Magendzo (1993) alrededor de los procesos de problematización.

Concretamente, con el calificativo de “problematizador”, este autor caracteriza aquella modalidad de elaboración curricular que en su metodología y didáctica asume el desarrollo de: momentos de diagnóstico curricular; momentos de elaboración curricular; y momentos de búsqueda de soluciones; los cuales se deben realizar de manera dinámica, acorde con los procesos de diálogo y evaluación que se establecen entre educadores y participantes. (Ver: Gráfico No.2 Procesos de Problematización)

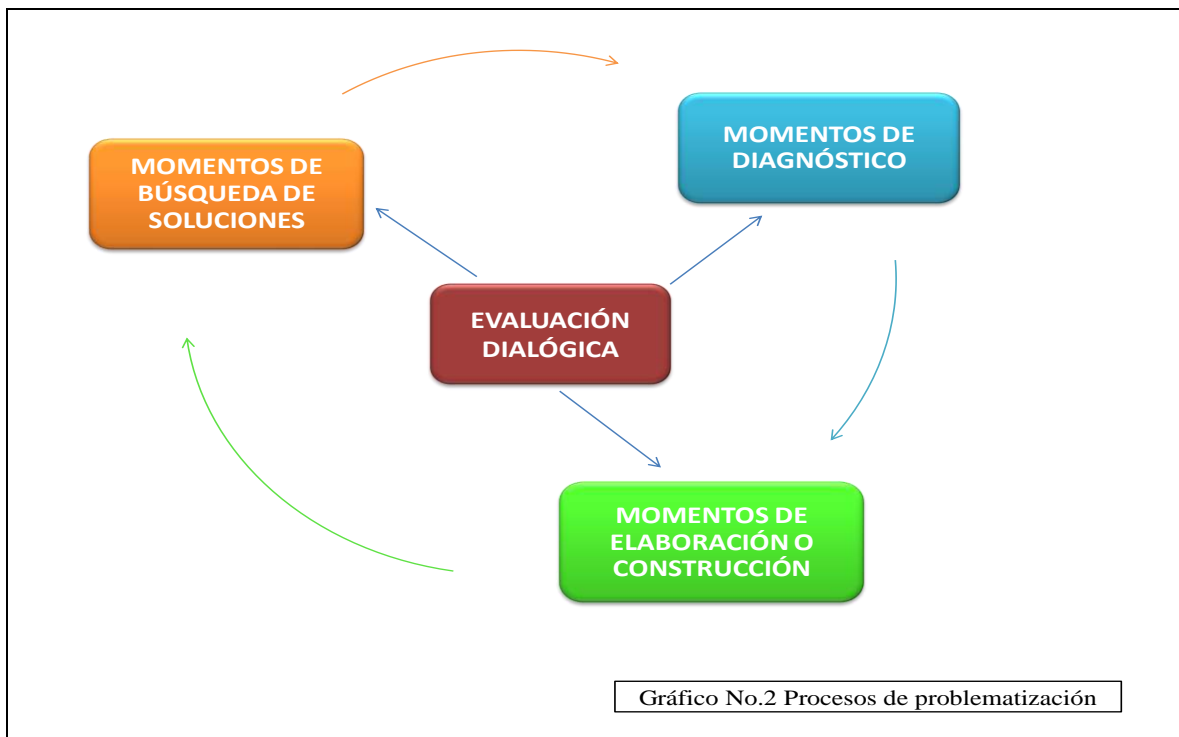
El *momento de diagnóstico* se caracteriza por la búsqueda de situaciones problemáticas, en donde conviene que quien se dedica a la realización del diseño curricular “haga una lista del conjunto de problemas que diagnostique” (p.69), teniendo en cuenta que la definición e

identificación de problemas es una actividad grupal (dialógica), sujeta a revisión permanente.

Adicionalmente, en la realización del momento diagnóstico “se hará necesario investigar la realidad cotidiana, social, política, económica, cultural, etc., en la que se desenvuelve el alumnado [o los participantes]” (p.69), priorizando aquellos problemas que pudieran resultar más motivantes.

En nuestro caso, ya hemos sugerido algunas *dimensiones* y *sentidos* que consideramos importante problematizar, al menos desde una lectura global del escenario de los movimientos sociales.

Desde nuestra perspectiva, el momento diagnóstico debe ser una labor constante, que procura dar cuenta y problematizar la realidad sociopolítica en que se mueven las organizaciones sociales; su propia organización; y sus posibilidades de institucionalización o posicionamiento social.



El *momento de elaboración* “se inicia una vez que el diagnóstico ha arrojado ciertas sugerencias posibles de acción y se hace posible proyectar las actividades que realizaremos en el aula [y en general, en el escenario pedagógico dado]” (p.74)

En concreto, en el momento de elaboración los educadores y participantes delimitan los componentes centrales de los problemas identificados (sus antecedentes, circunstancias y consecuencias), considerando los más relevantes e incluyentes, y determinando “los conceptos, principios, valores o derechos que se comprometen en el problema [en cada problema]” (p.74).

El momento de elaboración también involucra la determinación del ambiente, de las condiciones o situaciones sociales de aprendizaje, ubicando las más favorables, que realmente involucren a los estudiantes “en la necesidad de develar y comprender el conflicto, de suerte que desarrollen una actitud positiva de cambio y promuevan las acciones que hagan posible la solución del problema” (Magendzo, A. 1993 p.75).

En nuestro caso, el análisis de los recursos y de los procesos organizativos propios de los movimientos sociales permitirá dar cuenta y reflexionar sobre el escenario de trabajo en el que se desarrollaría el proceso educativo, procurando adecuarse a las estructuras y recursos con los que cuenta, pero también ayudando a construir otros.

En cuanto al *momento de búsqueda de soluciones*, este tiene que ver con el proceso de intercambio de sentidos, para la construcción de alternativas de transformación social, en donde lo ideal es que sean los propios participantes quienes ofrezcan las soluciones a los problemas.

Sin embargo, reconociendo el papel del educador como movilizador de los procesos educativos, Magendzo sugiere que en el momento de la planificación (o anticipación de la situación pedagógica) el educador reflexione y estime alternativas posibles, para poder orientar a los participantes en su búsqueda.

En este contexto, para el autor “Lo importante es sumar perspectivas, criterios y aportes en la solución del problema. Por consiguiente el profesor o profesora [educador o educadora] prefigura las posibles soluciones que luego aportará dialógicamente [de manera

constructiva, participativa, y no impositiva] en el proceso de enseñanza y aprendizaje” junto con los estudiantes o participantes, y atendiendo también a los recursos construidos previamente. (Magendzo, A. 1993 p.76)

Es importante considerar que en el momento de búsqueda y construcción de soluciones, no todas las alternativas pueden dirigirse a aspectos prácticos o concretos, debido a las variantes oportunidades o constricciones que puede encontrar un movimiento social.

En este sentido, es sugerente la distinción que plantea el autor con respecto a tres categorías o formas en que se pueden presentar alternativas de solución: se pueden referir a la *acción*, es decir, a la práctica e incidencia directa sobre una dimensión social; se pueden dirigir a las *actitudes*, es decir, a la sensibilización o construcción de conciencia y apoyo emotivo; o se pueden dirigir a formaciones *discursivas*, con las cuales se profundiza en el sentido de las problemáticas así como en el de las posibilidades de construir solución (pero únicamente en un nivel cognitivo).

Por lo demás, con respecto a la evaluación curricular, siendo consecuente con una perspectiva crítica de los procesos pedagógicos, Magendzo solamente recuerda que si se facilita el diálogo de saberes; la negociación cultural; la construcción colectiva de conocimientos; en un clima democrático y respetuoso de las libertades de opinión y crítica; se logrará que la propia experiencia educativa, desde sus actores sociales, sea la que evalúe si un currículo es adecuado o no.

Sin embargo, en una obra realizada por el mismo autor en el año 2001, con respecto a la evaluación propone las siguientes recomendaciones: la evaluación, como reflexión crítica y orientadora, debe estar presente durante todo el desarrollo del currículo; en lo posible debe estar referida a “la identificación de intereses, motivaciones y aspiraciones de los estudiantes” (Magendzo, A. 2001 p.257); debe dar cuenta del propio proceso educativo; así como debe valorar los productos o las alternativas construidas.

Al respecto, en nuestro caso, consideramos que aquellas dimensiones y sentidos que ya hemos sugerido problematizar (sistema político, estructura organizativa y estrategias de institucionalización, así como los sentidos estratégico, constructivo e instituyente de los

currículos) involucran, en su propio proceso de problematización, la necesidad de evaluar y estudiar permanentemente su pertinencia y sus capacidades de incidencia.

Para finalizar, una vez definido el sentido desde el cual comprendemos los currículos como estrategias de incidencia política de los movimientos y organizaciones sociales, a continuación presentamos una propuesta para su implementación, que entra en diálogo con un contexto de incidencia concreto.

Por lo pronto, cabe desde ahora anotar que, allí, no *todas* las recomendaciones que hemos planteado en este capítulo teórico podrán ser desarrolladas en su totalidad o al mismo nivel, más aún cuando se reconoce que los procesos organizativos de los movimientos sociales, como se ha dicho, son dinámicos y se encuentran en constante diálogo con una realidad social igualmente cambiante.

Sin embargo, hacia el final de esta propuesta, dejamos una serie de recomendaciones, tanto de tipo teórico como práctico, que para los investigadores y educadores interesados podrán resultar de utilidad.

CAPÍTULO 2.

EDUCACIÓN POR LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS, EXPERIENCIAS DE LA CORPORACIÓN REINICIAR EN LOS PROCESOS DE EXIGENCIA DE DERECHOS POR EL GENOCIDIO PERPETRADO CONTRA LA UNIÓN PATRIÓTICA

Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan. Nos han escrito y oficializado una versión complaciente de la historia, hecha más para esconder que para clarificar (...) Razones de sobre para seguir preguntándonos quiénes somos, y cuál es la cara con la que queremos ser reconocidos en el tercer milenio.

Gabriel García Márquez

El uso permanente de la violencia en contra de la sociedad civil ha generado a lo largo de la historia colombiana un panorama sistemático de violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario, expresado en multitud de experiencias de dolor y daños de diversa índole en las vidas de millones de personas de todo el territorio nacional.

Pese a la magnitud de esta tragedia, las políticas que ha planteado el Estado colombiano para responder a los derechos de las víctimas han sido insuficientes y lo que regularmente se observa es una prolongada situación de impunidad.²²

²² Es cuestionable, por ejemplo, que la llamada Ley de Justicia y Paz, o Ley 975 de 2005, diseñada para la desmovilización de grupos armados al margen de la ley; así como el Decreto 1290, diseñado para la reparación de las víctimas; no reconozcan ni juzguen crímenes perpetrados por agentes del Estado, y que de los 30.151 desmovilizados de las Atodefensas Unidas de Colombia (AUC), que llevan operando más de treinta años en el país, sólo 2.695 sean postulados para rendir cuenta de sus actos. Esto constituye un gigantesco cercenamiento a la verdad y a la obligación del Estado a investigar y esclarecer lo ocurrido. Así mismo, es cuestionable el hecho de que los paramilitares que se acogen a la Ley 975 (ley que pretende ofrecer justicia ante el amplio número de crímenes cometidos por las AUC) puedan escoger los crímenes a confesar sin que tengan la obligación de especificar las circunstancias de tiempo, modo, lugar o condiciones de complicidad y, además, que no se permita a las víctimas presentar pruebas para controvertir lo que ellos dicen ni solicitar pruebas que permitan verificar que lo que estos paramilitares dicen es cierto. Adicionalmente, el hecho de que a tales paramilitares se les impongan penas de entre cinco y ocho años, sin importar el número o el tipo de crímenes que hayan cometido, dice mucho de la justicia colombiana. Al

Como contrapartida, el temor a denunciar que viven las víctimas y el desconocimiento frente a los procedimientos y derechos que les permitirían hacerlo, se constituyen en “cómplices” del mantenimiento de un contexto de injusticia, que con el tiempo parece naturalizarse, dificultando la generación de alternativas de cambio.

En cuanto a lo primero, el temor no solamente obedece a los impactos psicológicos sufridos por las víctimas ante las graves violaciones que han vivido, sino que corresponde a una respuesta natural frente a un contexto de amenaza constante, que les obliga, la mayoría de las veces, a guardar silencio o a huir como medida de sobrevivencia.

En cuanto a lo segundo, el desconocimiento de sus propios derechos y de los mecanismos a través de los cuales podrían exigirlos, corresponde a una de las problemáticas más significativas para la consecución de justicia, principalmente por dos razones:

Por una parte, porque al desconocer los propios derechos y las maneras de exigirlos resulta prácticamente imposible acceder a la justicia y solicitar las medidas necesarias para reivindicarlos cuando son violados.

Aún cuando a las autoridades estatales les corresponde, de oficio, investigar y aplicar las normas pertinentes en el evento de alguna violación, en la práctica lo que se observa es la necesidad de que las víctimas se organicen y denuncien persistentemente, pues de la existencia de funcionarios públicos en los contextos permeados por la violencia “no se sigue que todos esos funcionarios tengan el poder suficiente para tomar el tipo de decisiones que contemplan la Constitución y la ley” (García, M. 2008 p.13).²³

respecto, los lectores interesados pueden consultar distintos informes realizados por Naciones Unidas, Human Rights o por la Comisión Colombiana de Juristas, entre otras organizaciones defensoras de derechos humanos.

²³ Incluso distintos funcionarios de los organismos más sobresalientes del país, encargados de promover justicia, se han visto amenazados por el ejercicio de su labor. Cuando comenzaron a realizarse los procedimientos de investigación y justicia, en el caso de la desmovilización de los grupos paramilitares, uno de los comisionados de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) fue víctima de distintas amenazas. Así mismo, el hecho de que varios funcionarios de la Rama Judicial de Colombia hayan tenido que solicitar medidas cautelares por constantes riesgos y amenazas, muestra lo difícil que es aplicar la ley en nuestro país.

Por otra parte, porque los mecanismos de denuncia, así como las nociones jurídicas que cobijan los derechos, hacen parte de un amplio campo de saber (de connotación nacional e internacional) cuyo manejo o utilización requiere la comprensión de un lenguaje que sólo una pequeña parte del universo de víctimas posee.

Más allá de la baja tasa en el nivel de escolaridad de la mayoría de las personas afectadas (cerca del 70% cuenta sólo con algún grado de educación básica primaria), esta problemática supone la necesidad de aproximarse a un saber especializado, que por lo regular no hace parte del acervo cultural de las víctimas, algunas de las cuales comienzan a conocerlo a razón de la victimización.

Así, la conformación en Colombia, como en muchos países del planeta, de diversos movimientos y organizaciones sociales que buscan la reivindicación de los derechos humanos a través de acciones de incidencia y de procesos educativos con las víctimas, expresan que aunque tales derechos se consideran universales, se encuentran sometidos a los avatares de la historia, teniéndose que defender su permanencia y vigencia, frente a aquellas condiciones de vida indignas e injustas.

La creación de diversos mecanismos para la promoción y defensa de los derechos humanos, doctrinarios, jurídicos, institucionales, educativos y organizativos, a nivel nacional e internacional, son mecanismos que expresan que la vigencia de los derechos humanos es un interés que hay que cultivar y custodiar.

En este contexto, este capítulo pretende dar cuenta de algunos procesos organizativos y educativos adelantados para la promoción y defensa de los derechos humanos, recurriendo a la experiencia que una organización no gubernamental de Colombia, la *Corporación Reiniciar*, viene desarrollando con un grupo de víctimas de violaciones de derechos humanos: *La Coordinación Nacional de Víctimas y Familiares del Genocidio contra la Unión Patriótica*.²⁴

²⁴ La Unión Patriótica (UP) fue un movimiento político colombiano de oposición conformado en 1985, alternativo al bipartidismo liberal-conservador, en el que confluyeron diversas fuerzas políticas y sociales (líderes comunitarios, campesinos, indígenas, sindicalistas, militantes del Partido Comunista Colombiano, representantes políticos excombatientes de movimientos armados revolucionarios, militantes de partidos

Más aún, en sintonía con la expectativa de elaboración curricular que venimos proponiendo a lo largo de este trabajo, cabe aclarar que el propósito de recurrir a tal experiencia organizativa es un propósito pedagógico, práctico, y no propiamente investigativo o científico.

En este sentido, más allá de concentrarnos en ofrecer un recuento o explicación sobre el origen e historia de los derechos humanos, o sobre los organismos y herramientas jurídicas dispuestas para defenderlos, nos centraremos en la reconstrucción del proceso de trabajo educativo desarrollado por la Corporación Reiniciar para precisar el contexto en el que articulamos nuestra propuesta curricular (la *historia social* del proceso pedagógico y del proceso organizativo de la Corporación Reiniciar).

Con el propósito de aclarar algunos sentidos y recursos de los cuales nos valemos para construir esta propuesta curricular, en principio presentamos una delimitación del contexto de trabajo de la Corporación Reiniciar, así como de los procesos educativos que adelanta junto las víctimas del genocidio perpetrado contra el movimiento político de oposición Unión Patriótica (UP), para contextualizar los objetivos y alcances de nuestra propuesta pedagógica.

La contextualización curricular, su adecuación al proceso organizativo concreto, permitirá reconocer la historia del proceso de defensa y exigencia de derechos humanos que adelantan la Corporación Reiniciar y las víctimas, reconstruyendo, especialmente, las características de su trabajo educativo.

También, será una ocasión para visibilizar los retos que afronta nuestro “diseño curricular”, en tanto se reconoce partícipe del propio proceso de organización y movilización social.

tradicionales, entre otros). Como se expone más adelante, cuando la UP comienza a surgir y a lograr poder en el escenario político del país, la “extrema derecha” colombiana se organizó para exterminarla a través de múltiples violaciones de derechos humanos ejercidos de forma sistemática y generalizada (lo que en el lenguaje jurídico equivale al crimen de genocidio). Con el tiempo, los sobrevivientes de la UP y los familiares de las víctimas se organizaron para demandar al Estado colombiano y exigir justicia, a través de La Coordinación Nacional de víctimas y familiares del genocidio contra la Unión Patriótica, movimiento organizativo acompañado por la Corporación Reiniciar en la exigencia de derechos.

En efecto, con base en las reflexiones desarrolladas en el capítulo anterior, a lo largo del segundo capítulo privilegiamos los discursos y repertorios culturales que hacen parte del contexto de actuación, del escenario de promoción y defensa de los derechos humanos impulsado por la Corporación Reiniciar.

Desde allí se busca aportar a la práctica formativa que realiza dicha Corporación, reconstruyendo sus experiencias en un marco de fundamentación curricular que facilita la consolidación de una propuesta pedagógica pertinente para este contexto de actuación.

Para ello, hacia el final de este capítulo planteamos una serie de *situaciones problematizadoras* concretas, con el propósito de precisar un currículo sobre el Derecho de las víctimas a la Reparación²⁵, toda vez que para la Corporación y la Coordinación nacional de víctimas, profundizar en el sentido y las características de este Derecho es un interés primordial sobre el que proyectan su trabajo educativo para el año 2010.

Aquí, junto con estas situaciones problematizadoras presentamos una serie de temáticas y preguntas relacionadas con el Derecho a la Reparación, que aproximarán a los lectores al significado de este derecho pero, sobre todo, que ofrecen a las víctimas y a la Corporación diversas disposiciones pedagógicas y estrategias didácticas a través de las cuales es posible fortalecer sus propios procesos organizativos, profundizar en el sentido del Derecho a la Reparación, generar procesos de sensibilización para la movilización y participación de las víctimas y visualizar y construir alternativas de incidencia (propósitos que desde nuestra lectura son característicos de los currículos críticos desarrollados en el contexto de los movimientos y organizaciones sociales).

²⁵ El Derecho a la Reparación es un derecho que hace parte de las proclamaciones internacionales sobre Derechos Humanos que tiene lugar, precisamente, cuando tales derechos son violados. Aún cuando sobre este derecho entraremos a dialogar hacia el final de este capítulo (una vez reconstruimos una suerte de historia social del proceso educativo de Reiniciar) por lo pronto indicamos que, en el contexto de la promoción y defensa de los Derechos Humanos, el derecho a la Reparación juega un papel fundamental en tanto es un recurso que busca reivindicar las condiciones de vida de las víctimas luego de que han sido violados sus derechos, y además, procura mantener la vigencia de los Derechos Humanos involucrando el cumplimiento de la Ley y la realización de justicia.

Sin embargo, como trasfondo de este proceso de elaboración curricular, desarrollado para enriquecer las experiencias formativas de la Corporación Reiniciar, se encuentra el interés de actualizar el modelo curricular propuesto en el primer capítulo.

En congruencia con el modelo curricular que se pretende sustentar a lo largo de este trabajo de grado, al recurrir a una experiencia formativa concreta no podemos contentarnos únicamente con extraer los elementos argumentativos que permitirían sostener o validar una propuesta teórica (como una mera pretensión científicista). Al recurrir a la experiencia de la Corporación Reiniciar asumimos el propósito de reconocer, visibilizar y legitimar sus repertorios éticos, políticos y culturales, como modo de materializar la intencionalidad curricular práctica.

Desde esta perspectiva, con la consolidación de un modelo pedagógico congruente con la experiencia del trabajo educativo desarrollado por la Corporación Reiniciar; así como con los aportes que hemos planteado en el primer capítulo de este texto para la elaboración de currículos en el escenario de los movimientos u organizaciones sociales; se espera contribuir al trabajo de formación que realiza la Corporación Reiniciar así como a la consolidación y argumentación de una propuesta que concibe los currículos como estrategias de incidencia política de los movimientos y organizaciones sociales.

Hacia una reconstrucción de la historia social del proceso organizativo en el que se inscribe el currículo²⁶

En este apartado ofrecemos una lectura de lo que ha sido el proceso de trabajo de la Corporación Reiniciar, contextualizando el papel que ha venido jugando por la defensa y

²⁶ Aunque en este apartado no pretendemos presentar un análisis estructural de los tres componentes típicos de los movimientos y organizaciones sociales (*estructuras de movilización, oportunidades políticas, procesos de enmarcamiento de la acción colectiva*), abordados en el capítulo anterior, estos recursos conceptuales (así como los de *identidad colectiva, reconocimiento de contextos de injusticia, búsqueda de transformación social*) han sido tenidos en cuenta para la reconstrucción narrativa de la historia social del proceso organizativo de la Corporación Reiniciar y de la Coordinación nacional de víctimas UP.

promoción de los derechos humanos, especialmente, con respecto al caso de genocidio del movimiento político Unión Patriótica.

Teniendo en cuenta el marco de análisis que hemos planteado en el primer capítulo de este texto, procuramos reconstruir la historia social del proceso organizativo concerniente a la búsqueda de justicia por las violaciones cometidas contra los integrantes y familiares de este movimiento político.

Se presentan aspectos concernientes a la estructura organizativa de la Corporación Reiniciar, algunos de sus recursos y estrategias de incidencia, así como las características del proceso de organización y movilización social que han permitido la construcción de La Coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio contra la Unión Patriótica.

Los procesos de promoción y defensa de los derechos humanos como focos de incidencia de la Corporación Reiniciar

La Corporación para la defensa y promoción de los derechos humanos Reiniciar, es una organización no gubernamental dedicada a exigir el disfrute de los derechos y libertades de colombianos y colombianas, conforme a las obligaciones internacionales adquiridas por el Estado y consagradas en la Constitución Nacional.²⁷

Por su origen y trayectoria la Corporación Reiniciar se ha orientado especialmente a la defensa de los derechos civiles y políticos, desde una concepción integral de los derechos humanos, acompañando a colectivos e individuos en la prevención del riesgo y la exigencia de condiciones que garanticen el cumplimiento de sus derechos, dadas especialmente las situaciones de conflicto armado y violencia política que vive Colombia.

Reiniciar no solamente adelanta acciones para promover y difundir una cultura congruente con las proclamaciones de derechos humanos, fundadas sobre el derecho a la vida digna,

²⁷ Esta definición sobre la Corporación Reiniciar, así como muchas otras concernientes a su propio proceso y a la historia de la UP, aparecen en diferentes informes, folletos y publicaciones realizados por la Corporación Reiniciar, que serán retomados más adelante. Ver el link “quiénes somos” en la página web de la Corporación: www.reiniciar.org.

sino también a exigir, defender, denunciar y demandar el pleno cumplimiento de los derechos de aquellas personas víctimas de injusticias, conducidas a vivir en condiciones indignas.

La Corporación fue fundada en 1993 en Bogotá, por un grupo de personas que habían trabajado en la Corporación Regional para la Defensa de los Derechos Humanos (CREDHOS) de Barrancabermeja, para quienes la defensa de los derechos humanos en esa región significó constantes amenazas, atentados y el asesinato de varios de sus integrantes, lo cual es expresión del clima de tensión que viven los movimientos y organizaciones sociales, toda vez que ante los propósitos de transformación social dichos escenarios se caracterizan por encontrar resistencias de parte de aquellos que desean mantener el control o el poder establecido (a través de acciones violentas).

Luego de desplazarse a otras ciudades del país y de ser refugiados en el exterior, algunos de los miembros de CREDHOS se reúnen nuevamente en Bogotá, con el compromiso de reiniciar la búsqueda y exigencia de justicia, así como la promoción y defensa de los derechos humanos, fundando la Corporación Reiniciar.

En la actualidad, Reiniciar adelanta diferentes acciones por la defensa de los derechos humanos a nivel nacional, así como también se desempeña en el litigio y la incidencia internacional, para la protección de personas y comunidades en inminente peligro.

Aún cuando la Corporación adelanta sus acciones de denuncia e incidencia en el ámbito local y nacional, sí las instituciones u organismos nacionales no ofrecen suficientes alternativas para salvaguardar los derechos de las víctimas, Reiniciar acude a los organismos internacionales pertinentes para demandar y exigir respuestas.²⁸

²⁸ Algunos de los organismos internacionales más destacados o a los que generalmente recurre la Corporación Reiniciar (así como varias de las organizaciones defensoras de derechos humanos del país) son la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que hacen parte del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, organismos pertinentes y con autoridad para llamar a cuentas al Estado colombiano, tanto por su acción como por su omisión frente a las violaciones demandadas.

Gracias al trabajo de defensa de derechos humanos (que es un interés democrático pretendidamente universal), a la creación de proyectos para la atención y acompañamiento a las víctimas, y a la cooperación de organismos internacionales interesados en apoyar dichos proyectos, Reiniciar ha logrado recursos para adelantar su labor.

En este sentido, para desarrollar su misión con mayor eficiencia y con el propósito de incidir, buscar y lograr respuestas frente a las situaciones de injusticia, Reiniciar también se ha interesado en fortalecer tejidos de apoyo, dialogando con otras organizaciones, contribuyendo al establecimiento y desarrollo de redes sociales afines en sus objetivos (la defensa de los derechos humanos), lo cual le ha permitido acceder y fortalecer su capacidad de comunicación y respuesta en distintos espacios del territorio nacional e internacional.

La Corporación ha suscrito convenios con otras organizaciones no gubernamentales afines; participa continuamente en debates y escenarios de cabildeo; hace parte de redes colombianas como la Coordinación Colombia-Europa-Estados Unidos, la Alianza de Organizaciones Sociales y Afines por una Cooperación Internacional para la Paz y la Democracia en Colombia, la Plataforma Colombiana de Derechos Humanos Democracia y Desarrollo, la Coalición Colombiana contra la tortura y la Mesa Interinstitucional de Atención Psicosocial a Víctimas de Desaparición Forzada; mantiene un contacto activo con los grupos temáticos de Naciones Unidas y es filial de la Organización Mundial contra la Tortura.

Más aún, el trabajo organizativo, la construcción de redes sociales y la movilización de recursos, no han sido enfocados exclusivamente hacia el exterior de la organización.

El proceso de acompañamiento que adelanta la Corporación Reiniciar a las víctimas de violaciones de derechos humanos ha procurado, junto con ellas, fortalecer la interacción entre las víctimas y la organización social, perfilando un proceso participativo en el trabajo de incidencia política (nacional e internacional) y en la construcción misma de los procesos de exigencia de justicia.

En este sentido, más allá de considerarse como una organización que *representa* a las víctimas en los procesos jurídicos de demanda, Reiniciar ha procurado construir todo un

modelo de acompañamiento para el desarrollo y reconocimiento de las víctimas como sujetos de derechos.

Concretamente, además de la instauración de acciones jurídicas y de demanda, Reiniciar ha procurado desarrollar acciones para enfrentar las situaciones de temor y desconocimiento que viven las víctimas, buscando su recuperación emocional, su organización y movilización social, su autorreconocimiento y la legitimación de sus necesidades y exigencias, así como la formación en temas relacionados con derechos humanos y derechos de las víctimas (derechos a la verdad, justicia y reparación de los daños vividos).

Para tal labor, Reiniciar dispone de distintas estrategias y áreas de trabajo tales como las de tipo jurídico, psicosocial, organizativo, pedagógico, documental e investigativo y de visibilización o difusión mediática, que definen sus procesos de *acompañamiento integral* con diversos grupos o personas victimizadas; las cuales trabajan de forma interrelacionada, compartiendo y potenciado los objetivos de promoción y defensa de derechos humanos.

Así, la Corporación Reiniciar acompaña la exigencia de derechos de diversos individuos y comunidades víctimas de violaciones de derechos humanos, tales como miembros y comunidades campesinas e indígenas, líderes políticos y sindicales, desarrollando, por ejemplo, actividades y talleres de tipo psicosocial, talleres pedagógicos, atenciones de psicoterapia, asesorías jurídicas, elaborando videos, documentales, libros y folletos para difundir y dar a conocer lo ocurrido (generalmente ocultado), entre otras.²⁹

En esta ocasión, como ya se ha dicho, para el desarrollo de nuestra propuesta curricular nos centraremos en la reconstrucción del proceso de acompañamiento que la Corporación Reiniciar ha venido realizando con las víctimas del genocidio perpetrado contra la UP, con la expectativa de consolidar un modelo pedagógico acorde a las particularidades que hemos definido para los currículos como estrategias de incidencia política de los movimientos y organizaciones sociales.

²⁹ Sobre la realización de talleres pedagógicos y psicosociales se volverá más adelante, en el acápite dedicado a caracterizar los procesos educativos que promueve la Corporación Reiniciar, así como en el apartado concerniente a la formulación de las *situaciones problemáticas* que propone este currículo.

Por lo pronto, aún cuando a través de esta caracterización del campo de trabajo de la Corporación Reiniciar se perfilan algunos sentidos, estrategias y recursos para la promoción y defensa de los derechos humanos, nos parece fundamental caracterizar también las particularidades desarrolladas con el ámbito organizativo de La coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio contra la Unión Patriótica.

La Coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio contra la Unión Patriótica como escenario de movilización y organización social

La coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio perpetrado contra la UP corresponde a un proceso organizativo y de movilización social dirigido a la exigencia de justicia y al apoyo a la demanda que la Corporación Reiniciar, en 1993, interpuso contra el Estado colombiano por el genocidio perpetrado contra este movimiento político de oposición.

Dicha Coordinación surgió como respuesta ante diversas situaciones de injusticia que ocasionaron la desarticulación de este movimiento político y, así mismo, para consolidarse, requirió de un arduo proceso para ubicar a los sobrevivientes (del genocidio) o a sus familiares, así como para motivarlos a participar en los procesos de diálogo e intercambio entablados con el sistema sociopolítico colombiano para que reivindique los derechos de las víctimas.

Para caracterizar el contexto que llevó al establecimiento de la demanda por parte de la Corporación Reiniciar, así como a la conformación de dicha Coordinación, cabe comenzar por decir que la UP “surgió en un momento en el que amplios sectores de la sociedad colombiana reclamaban canales de participación en la vida política del país y en el que el presidente Belisario Betancur, cuyo periodo de gobierno abarcó de 1982 a 1986, ofrecía una salida política al conflicto armado interno a la que se acogieron diversos grupos

insurgentes, entre ellos las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC” (Corporación Reiniciar, en *De Viva Voz*, 2009 p.9).³⁰

Hacia 1985 la UP además de construirse como una salida política al conflicto armado, apareció como una alternativa de participación real, abierta, en la que muchos colectivos sociales y políticos (militantes de los partidos tradicionales Liberal y Conservador, militantes del Partido Comunista Colombiano, campesinos, intelectuales, dirigentes barriales y gremiales, sindicalistas, minorías que buscaban la reivindicación de sus derechos, líderes indígenas y trabajadores de la cultura) y ciudadanos que creyeron en la posibilidad de participar en verdaderas condiciones democráticas, contribuyeron a fortalecerla como Partido Político.

Entre tanto, el Gobierno Nacional se comprometió a otorgar a la Unión Patriótica y a sus dirigentes las garantías y seguridad necesarias para desarrollar su acción tanto proselitista como electoral, en forma idéntica a la de las demás agrupaciones políticas, así como a hacer caer todo el peso de la ley sobre el ciudadano o la autoridad que vulnerara o eludiera los derechos y garantías que les correspondían. (Córdoba, J. 1993)

Sin embargo, a medida que la Unión Patriótica crecía como alternativa de poder político, sufría la persecución, estigmatización y múltiples violaciones de los derechos de sus miembros, crímenes que aún permanecen en la impunidad.

En efecto, la UP, movimiento político que apenas un año después de su lanzamiento ya había logrado la elección de 14 congresistas, 18 diputados, 335 concejales y 320.000 votos en las elecciones presidenciales de 1986, una década más tarde ya contaba con 1.163 miembros ejecutados extrajudicialmente, 123 personas desaparecidas por la fuerza, 43 sobrevivientes de atentados y más de 225 amenazados. (Campos, Y. 2003)

Acciones de tutela; manifestaciones sociales; demandas ante la autoridades pertinentes; exigencias de protección y de garantías; denuncias públicas por todos los medios de

³⁰ Sobre el proceso de paz adelantado por el gobierno del expresidente Belisario Betancur, entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC, sugerimos al lector interesado revisar el texto *El proceso de paz en Colombia 1982-1994*, realizado por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz en 1998.

comunicación; solicitudes ante el Congreso y el Gobierno; realizadas en distintos momentos y lugares del país; no lograron salvaguardar a este grupo político del exterminio.

Amenazas constantes por la realización de denuncias; pérdida de expedientes y de procesos jurídicos instaurados cuando las víctimas tenían la valentía y las condiciones para denunciar; seguimientos; estigmatizaciones; montajes judiciales; complicidad y permisividad ante los crímenes; eran las respuestas que la UP encontraba de parte del Estado colombiano ante sus exigencias.

El Estado colombiano, que tenía el mandato de velar por la protección de los miembros de la UP (así como en su mandato se encuentra velar por el bien y el cuidado de todos los colombianos y colombianas), lejos de ello, hacía caso omiso a lo que ocurría, y aún, se hallaba implicado en la comisión de los crímenes.

Funcionarios e importantes esferas del Estado, sectores y empresarios (y terratenientes) con el interés de ampliar y mantener su capacidad económica, en alianza con grupos paramilitares y grupos de sicarios, se ensañaron contra la oposición política planeando y cometiendo contra ella una serie de crímenes que, como expresión de “la extrema derecha”, vinculó la indiferencia, la tolerancia, el ocultamiento y la justificación de su exterminio. (Corporación Reiniciar, en De Viva Voz, 2009)

Los miembros de la UP, desde el mismo momento de su fundación, ante tales situaciones de injusticia, recurrieron a distintas instancias con la expectativa de hallar soluciones y en 1993 establecieron contacto con la Corporación Reiniciar.

En ese momento, para la Corporación y para los sobrevivientes de la UP fue claro que había que recurrir también a mecanismos de protección de derechos internacionales:

Ante la imposibilidad de conseguir justicia en el ámbito interno, la Dirección Nacional de la Unión Patriótica [presidida por Aida Abella Esquivel] tomó, en 1993, la histórica decisión de denunciar al Estado colombiano ante la CIDH [Comisión Interamericana de Derechos Humanos] por el genocidio perpetrado contra este movimiento político. La demanda fue presentada por intermedio de la Corporación Reiniciar y la Comisión Colombiana de Juristas, organizaciones no gubernamentales

de derechos humanos, que han asumido la representación de las víctimas y familiares de este exterminio ante el Sistema Interamericano. (Texto del folleto “La Coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio contra la Unión Patriótica”, elaborado por la Corporación Reiniciar, en el marco del acompañamiento que realiza a las víctimas en la demanda)

Así, se iniciaron procesos de aproximación a las víctimas, documentación de casos, valoraciones de los daños sufridos, recopilación de testimonios, asesoría jurídicas, construcción de estrategias de litigio, formación en derechos humanos y derecho internacional humanitario, elaboración de informes sobre la situación de los derechos humanos en varias regiones del país, procesos de organización y exigencia social, atención psicosocial y atención humanitaria, entre otros, que caracterizan el modelo de acompañamiento integral, que ha sido referente del trabajo de la Corporación Reiniciar.

Lejos de centrarse solamente en la representación jurídica, la Corporación Reiniciar se interesó por ubicar a las víctimas (la mayoría de las cuales se había desplazado y ocultado a raíz de la persecución y la violencia), trabajando por vincularlas al proceso de demanda, de exigencia de justicia y de acompañamiento integral.

Sin embargo, dado que, por un lado, estamos hablando de más de 3.000 personas asesinadas, más todas aquellas torturadas, desaparecidas, obligadas a desplazarse y víctimas de otros tipos de violaciones y amenazas en “razón” de su oposición política; y que, por otro lado, se debe tener en cuenta que cada una de esas víctimas vincula el derecho de exigencia de justicia de parte de sus familiares y personas allegadas (que se hayan visto afectadas por el genocidio)³¹ en todo el país; este proceso de acompañamiento, que ha procurado ser participativo, ha enfrentado serios retos.

Más aún, gracias al perfil político y social de buena parte de este grupo de víctimas, a sus capacidades de liderazgo, de organización social y de trabajo en equipo, al día de hoy es

³¹ Como contempla el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, “el término “víctima” también comprenderá a la familia inmediata o las personas a cargo de la víctima directa y a las personas que hayan sufrido daños al intervenir para prestar asistencia a víctimas en peligro o para impedir la victimización” (ver: Resolución 60/147 aprobada por la Asamblea General de la ONU el 16 de diciembre de 2005).

posible hablar de un proceso organizativo y de movilización social de cerca de 15.000 personas (víctimas sobrevivientes y familiares del genocidio perpetrado contra la UP) organizadas alrededor de 15 coordinaciones en distintos sectores del país, con quienes se ha venido afrontando el reto de ubicar a todas las demás personas afectadas y sobretodo animarlas a vencer el miedo y vincularse al proceso de exigencia de justicia.

Concretamente, fue así como a comienzos del año 2000 se creó *La Coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio contra la Unión Patriótica*, proceso de organización y movilización social que entre sus funciones tiene:

- Apoyar las acciones que se impulsan dentro del caso por el genocidio contra la UP en la CIDH.
- Participar en la organización de las víctimas y familiares del genocidio.
- Contribuir a la identificación de las demás víctimas y familiares, para que sus casos puedan ser incluidos en la demanda ante la CIDH.
- Apoyar la documentación de los casos individuales.
- Aportar a la reconstrucción de la memoria histórica, política y social del genocidio contra la UP en las diferentes regiones del país.
- Promover la formación y capacitación de las víctimas y los familiares en materia de derechos humanos.
- Participar en la exigencia y defensa de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación integral, por los daños ocasionados.
- Exigir garantías para el ejercicio de la oposición política en Colombia.

Objetivos que fueron contruidos y aceptados por las propias víctimas y la Organización social, en uno de los Talleres Nacionales realizados con las delegaciones (Coordinaciones) regionales de víctimas y familiares del genocidio.

Además de la realización de marchas, protestas y otro tipo de manifestaciones de incidencia y movilización social para la exigencia de derechos; la construcción, reflexión y discusión del propio proceso organizativo de la Coordinación nacional con la Corporación Reiniciar, ha pasado por la realización de encuentros y procesos desarrollados a través de Talleres Nacionales y Regionales, que a la fecha la Corporación Reiniciar ha definido en tres áreas: Los Talleres de Coordinación, los Talleres Psicosociales y los Talleres Pedagógicos.

Ahora bien, por supuesto, estos tipos de talleres se encuentran estrechamente relacionados y abordan temáticas compartidas, aún cuando los focos de trabajo son distintos.

En todos los talleres se reflexiona y se trabaja alrededor del propio proceso organizativo y de movilización social; de estrategias de incidencia política; del proceso de demanda; de los recursos y potencialidades humanas que permiten ir construyendo identidad, salir del sufrimiento, empoderarse y actuar por la reivindicación de los propios derechos; entre otros propósitos.

A lo largo de todo este proceso se han construido distintos proyectos y estrategias que contribuyen a resaltar los logros y productos alcanzados; a valorar el proceso de incidencia y exigencia; y a estudiar caminos para ir avanzando hacia la consecución de justicia y el cumplimiento de los derechos de las víctimas.

Sin embargo, a lo largo de todo este tiempo (casi diecisiete años) y a la fecha de hoy quedan importantes retos:

- En la actualidad no ha sido posible ubicar a todas las víctimas del genocidio para vincularlas al proceso de demanda y acompañamiento.
- Muchas de las víctimas ubicadas aún se encuentran afectadas psicológicamente por los hechos de violencia.
- Otras, que apenas se han ido sumando o involucrando en el proceso de acompañamiento, actualmente están conociendo en qué consiste el proceso de demanda y cuáles son sus derechos.

- Dados los avances del proceso de demanda, en la actualidad es necesario precisar propuestas de reparación por los daños ocasionados con el genocidio, propuestas que deben ser construidas y validadas por las propias víctimas para ser presentadas ante los organismos internacionales en el proceso de demanda.
- Dicha construcción de alternativas de reparación (de “solución” a las problemáticas ocasionadas a las víctimas), aunque debe hacerse con anterioridad a un eventual fallo de la Corte (Corte Interamericana de Derechos Humanos), implica cierto manejo de las expectativas de las víctimas, dado que no ha habido un pronunciamiento definitivo de la CIDH que obligue al Estado colombiano a realizar esas alternativas de reparación.
- Dada la actual situación de violencia política y conflicto armado que vive Colombia, donde no ha sido posible un real desmonte de las estructuras paramilitares, ni el establecimiento de las garantías necesarias para el ejercicio de la oposición política en condiciones democráticas, las víctimas del genocidio contra la UP aún viven en un contexto de amenaza y riesgo, lo cual involucra la necesidad de construir alternativas de protección.
- Así mismo, dichas condiciones de violencia e intolerancia política, conllevan la necesidad de que las víctimas, los movimientos sociales y organizaciones defensoras de derechos humanos, continúen realizando acciones de incidencia, denuncia y demanda, en la búsqueda de posicionar, legitimar e institucionalizar proyectos y políticas públicas que posibiliten la realización de sus derechos y la construcción de una realidad social garantista de los derechos humanos.

Retos que aunque son bastante amplios y de largo aliento involucran la necesidad de que la Corporación Reiniciar y La Coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio contra la Unión Patriótica continúen trabajando, organizándose y formándose para avanzar hacia la realización de sus derechos.

Más aún, como es el propósito de esta propuesta curricular, en esta ocasión nos centraremos en resaltar, consolidar y potenciar el papel de los procesos pedagógicos desarrollados en el

acompañamiento de la Corporación Reiniciar a las víctimas de la UP, para afrontar los retos enunciados.

Para esta labor, sin embargo, conviene reconstruir y precisar la historia y el papel de dicho proceso pedagógico.

Hacia una reconstrucción de la historia social del proceso pedagógico en el que se inscribe el currículo

En este apartado elaboramos una lectura de las experiencias pedagógicas realizadas por la Corporación Reiniciar en los procesos de acompañamiento que ha adelantado con la Coordinación nacional de víctimas UP.

Aquí, ponemos en diálogo tales experiencias con las propuestas teóricas que hemos definido para caracterizar la elaboración curricular en el contexto de los movimientos y organizaciones sociales (planteadas en el primer capítulo de este texto) con el propósito de precisar un modelo pedagógico que oriente tanto los objetivos del trabajo curricular como algunas de sus estrategias didácticas.

Más aún, así como en el apartado anterior, aquí también se tendrán en cuenta algunos aspectos concernientes a la historia de los procesos organizativos (de movilización y exigencia, por la defensa de los derechos humanos), toda vez que los procesos pedagógicos se inscriben en ellos, pretendiendo desarrollarlos y fortalecerlos.

Un currículo pensado para preservar la memoria viva

Aún cuando la Corporación Reiniciar no realiza un proceso de Sistematización de Experiencias, comprendido éste como un método especializado utilizado por profesionales del campo de la pedagogía; Reiniciar ha construido una alternativa denominada *Memoria Viva*, la cual puede dar cuenta de sus procesos educativos desarrollados, así como de otras

experiencias de trabajo con las víctimas, las cuales, en esta ocasión, no entraremos a profundizar.³²

Sin embargo, lo que sí queremos resaltar es que, además preservar la memoria de los procesos de trabajo organizativos, Memoria Viva involucra una concepción de *memoria* y una perspectiva de trabajo ética y política que signa los procesos organizativos y proyectos adelantados desde la Corporación que, en congruencia con las propuestas que hemos planteado en el primer capítulo de este texto, identificamos con las *perspectivas histórico-investigativa, ético-política y participativa*, necesarias para la elaboración de los currículos críticos.

Se trata de una consideración de los procesos de Memoria como procesos de reconstrucción de sentidos, que influyen en la consideración del presente y el futuro, cargando de valor y de significados las historias de las víctimas y de los procesos de defensa de derechos humanos, valores y significados que deben enfocarse a la dignificación y la reivindicación social.³³

En este sentido, todo proceso o proyecto de trabajo pedagógico que adelanta Reiniciar debe involucrar una perspectiva de derechos, que reconozca, resalte, reivindique y legitime permanentemente las historias de las víctimas y los procesos organizativos que desarrollan junto con sus Acompañantes, toda vez que son acciones de promoción y defensa de derechos humanos, valores conquistados por la humanidad que es necesario garantizar y mantener. De allí la necesidad de construir un currículo que reconozca, mantenga, promueva y legitime la Memoria Viva.

³² *Memoria Viva* es un instrumento creado por la Corporación Reiniciar con la finalidad de contribuir a la dignificación de la memoria de las víctimas de violaciones a los derechos humanos, mediante la recuperación de su historia personal, política y social. Memoria Viva realiza su objetivo a través de la investigación y acopio de información fotográfica, filmica, testimonial y documental; la cual permite reconstruir la historia de cada una de las víctimas y la de los colectivos a los cuales pertenecieron. Así mismo, de Memoria Viva hacen parte todos los informes, registros, actas, guías y proyecciones que dan cuenta del proceso organizativo de promoción y defensa de los derechos humanos, algunos de los cuales implican disposiciones de trabajo y, otros, reflexiones alrededor del sentido y las metodologías empleadas.

³³ Para ampliar la noción de Memoria que asume la Corporación Reiniciar remitirse al documento *¿Memoria para la política, o políticas para la memoria? Desafíos para las políticas públicas de memoria en el contexto colombiano*, elaborado en febrero de 2010.

Ahora bien, con respecto al trabajo enfocado al desarrollo de procesos pedagógicos y educativos, la consigna, el propósito, para la Corporación Reiniciar ha sido claro: “capacitar a la gente en sus derechos con el objetivo de que los familiares de las víctimas y las víctimas sobrevivientes asuman su defensa; los defensores de derechos humanos somos acompañantes, pero quienes deben luchar por la defensa de sus derechos son ellos mismos” (Corporación Reiniciar, en *De Viva Voz*, 2009 p.17).

Lo cual ha conducido a que, lejos de recurrir a estrategias metodológicas o pedagógicas de “transmisión de información”, la formación sobre los propios derechos involucre la elaboración de sentidos alrededor del propio proceso organizativo y de exigencia social, reconstruyendo la historia de los acontecimientos de injusticia y contextualizándola en un proceso de demanda y exigencia de derechos que requiere la participación de todos.

Al hacer una lectura de las memorias del trabajo pedagógico³⁴ realizado por la Corporación Reiniciar, y consignadas en *Memoria Viva*, es posible identificar distintas actividades, temas y problemas desarrollados en el escenario de lo que la Corporación ha denominado *Talleres Pedagógicos*, espacios de trabajo que entraremos a caracterizar a continuación.

Sin embargo, con el propósito de ir contextualizando el modelo pedagógico y curricular que queremos precisar para fortalecer los procesos educativos que adelanta Reiniciar (en base a las propuestas desarrolladas en el capítulo anterior), conviene antes resaltar que aún cuando las actividades, temas y problemas trabajados en los Talleres Pedagógicos han variado a lo largo de la historia del proceso de acompañamiento a las víctimas, tales actividades, temas y problemas no se han abordado siempre de manera progresiva, por cursos o niveles de

³⁴ Como parte de los documentos que dan cuenta del modelo de trabajo pedagógico construido por la Corporación Reiniciar se encuentran: El “Programa de capacitación sobre los derechos a la verdad, la justicia y la reparación integral” y su “Diseño metodológico de los talleres sobre los derechos de las víctimas en el caso del genocidio contra la Unión Patriótica”; así como en el libro “Relatos de Mujeres” de la colección bibliográfica “De Viva Voz”; la Guía de trabajo para los “Talleres de sensibilización del caso: genocidio de la Unión Patriótica ante la Comisión Interamericana de Derechos humanos” consignada en el “Memorando” realizado por la directora de la Corporación fechado el 10 de noviembre de 2003; o el “Proyecto de formación orientado a identificar patrones de riesgo y mecanismos de protección y autoprotección”; así como los informes de planeación y evaluación de resultados realizados con ocasión de los Talleres de sensibilización y los Talleres de Derechos a la Verdad, Justicia y Reparación; en el marco de procesos y proyectos de exigencia y defensa de derechos humanos, en los cuales ha sido de gran utilidad la realización y uso de cartillas, folletos, informes, etc.

profundidad, como sí suelen desarrollarse los procesos educativos de los sistemas pedagógicos institucionales, típicos del Sistema Escolar de los Estados Nación.

Al contrario, varias de las actividades, temas y problemas trabajados en el escenario de los Talleres Pedagógicos han sido recurrentes o han permanecido en el tiempo, debido a que varios de los retos enfrentados por la Corporación Reiniciar y la Coordinación nacional de víctimas se han mantenido vigentes (como se expuso en el apartado anterior), dada la dificultad de encontrar en el sistema sociopolítico colombiano las respuestas necesarias para garantizar y realizar los derechos de las víctimas.

Así, por ejemplo, desde el mismo momento en que instaura el proceso de demanda por el genocidio contra la UP, la Corporación Reiniciar concentra sus esfuerzos en las labores de aproximación, reconocimiento y sensibilización de las víctimas, en tanto la mayoría de ellas se encontraban dispersas; desconocían la existencia de la Demanda; gran parte de ellas desconocía la existencia de mecanismos de protección jurídica, así como de los derechos que las cobijan; retos que, como se mencionó en el apartado anterior, ante la magnitud de esta tragedia, persisten en la actualidad.

Ahora bien, con el propósito de caracterizar el escenario de los Talleres Pedagógicos nos permitimos retomar algunos de los contenidos³⁵ registrados en el documento titulado “Diseño metodológico de los talleres sobre los derechos de las víctimas en el caso del genocidio contra la Unión Patriótica”, escrito en mayo de 2004, por considerar que ilustran de manera detallada no solamente aspectos temáticos y preguntas centrales para esa fecha, sino también algunos sentidos y estrategias didácticas que continúan caracterizando estos escenarios de trabajo educativo.

Cabe anotar que gracias a las labores de aproximación, reconocimiento y ubicación de un número significativo de víctimas, así como a la posibilidad de coordinar los recursos para reunirlos, fue posible desarrollar las actividades propuestas en este Diseño a través de una

³⁵ Buena parte de las frases que incluimos en la presentación de este Diseño pedagógico las hemos retomado de manera textual, procurando conservar la propuesta original de la Corporación Reiniciar. Sin embargo, hemos reservado alguna información particular que para nuestro propósito actual no es fundamental.

serie de talleres llevados a cabo en diez ciudades del país, con personas provenientes de cada ciudad y también de diferentes municipios. Más aún, entre 2004 y 2009 la Corporación Reiniciar ha venido realizando este tipo de talleres con las víctimas del genocidio contra la UP, con estrategias pedagógicas semejantes, a lo largo y ancho del país.

Según lo registrado en el documento citado, en el año 2004 los Talleres Pedagógicos involucraron las siguientes actividades:

1. *Coordinación logística del escenario de trabajo y de los participantes:* Antes de ir a las regiones a realizar los talleres, el equipo de Reiniciar, en acuerdo con las distintas Coordinaciones Regionales de víctimas, ya cuentan con un listado de participantes así como con la coordinación logística, y de recursos, que permitirá la realización del evento. Estas actividades van desde identificar a las víctimas y/o sus familiares, como de visitarlas en sus casas (o llamarlas), contarles de qué se trata el taller, recordarles la importancia de su asistencia, facilitarles el dinero necesario para el transporte al lugar donde se va a realizar la actividad, asegurarles el alojamiento y la comida durante el tiempo que dura el taller y verificar la compatibilidad del escenario disponible con los espacios y tiempos requeridos para adelantar las actividades planeadas.

2. *Presentación de Reiniciar y de los participantes:* Se inicia el taller con una actividad de presentación y reconocimiento, en donde los integrantes de la Corporación Reiniciar comentan su nombre y su papel en la organización, y las víctimas sus nombres así como su relación con el grupo de la UP, si es víctima sobreviviente o familiar de víctima. Los organizadores-educadores indican el orden del día y los objetivos del Taller.

3. *Panel sobre la historia de la Unión Patriótica:* El equipo organizador identifica con anticipación a unas cuantas personas (representativas por sus cargos) que participaron en la fundación de la Unión Patriótica en la región y las motiva y compromete para que hablen sobre su experiencia en el panel. Se sugiere que, para la reconstrucción de la historia de la UP, realicen sus intervenciones de manera cronológica, teniendo en cuenta un margen de tiempo para las intervenciones de entre diez y quince minutos. También se trata de tener, siempre que se pueda, la participación de una mujer, dada la

importancia que tuvieron en el desarrollo político del movimiento y, por supuesto, la forma en que vivieron la persecución genocida, teniendo en cuenta su rol como actoras políticas y también como madres, esposas o hermanas de víctimas.

4. *Taller sobre la historia de la Unión Patriótica*: Se dividen los participantes en grupos por municipios, de tal manera que entre todos los conocidos puedan reconstruir la historia de la UP en su localidad. Se reflexiona sobre la importancia de reconstruir toda esa historia, teniendo en cuenta el proceso de búsqueda y exigencia de justicia. Se les da un tiempo de una hora para que desarrollen esta actividad y se les provee de materiales adecuados (marcadores, papel periódico, papel de colores, música, atuendos para alguna representación y otros regionales) para que al final, en una sesión plenaria, a través de un relator o de la forma de presentación que haya escogido el grupo, presenten las conclusiones a las que llegaron. La plenaria se realizará en una hora. Finalmente los educadores hacen un resumen de lo expuesto por los participantes, reconociendo sus aportes y motivándolos a continuar.

5. *Conferencia sobre la historia de la Unión Patriótica recogida a nivel nacional por Reiniciar e información sobre la demanda ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)*: En este espacio los educadores o conferencistas narran la historia de la UP en orden cronológico, procurando siempre la participación activa del auditorio, para asegurar que los conceptos se están entendiendo y para no hacer la narración monótona. De la misma manera, se continúa la conferencia retomando la historia del proceso de demanda, puntualizando y discutiendo los distintos acontecimientos presentados hasta la fecha.

6. *Taller sobre actualización de listados*: Se divide el auditorio en grupos por municipios para que entre todos los participantes del grupo analicen los listados de víctimas de la UP contruidos para documentar los casos, con el fin de confirmar, adicionar, corregir y ubicar información. Al final se recogen los listados con la información reconstruida entre los participantes y se anuncia cuál es el papel que jugarían en el proceso de demanda.

7. *Taller sobre análisis de coyuntura o situación de derechos humanos en la región:* Se dividen los participantes en grupos por municipios con el fin de analizar la situación de derechos humanos de su localidad y la sobrevivencia de los Upecistas (miembros de la UP) en ese contexto. A través de un mapa se precisa la ubicación de los hechos relevantes y de los actores sociales implicados (organismos del Estado, actores del conflicto, víctimas, etc.). A partir de este reconocimiento se sugieren acciones que redunden en su favor, identificando necesidades y reconstruyendo alternativas de protección. Se da un tiempo de una hora y media para esta actividad. Posteriormente se realiza una sesión plenaria en donde se exponen las conclusiones, a través de un relator nombrado por el grupo para complementar o precisar. Hacia el final, los educadores realizan un resumen con las conclusiones de la actividad, reconociendo los aportes de los participantes.

8. *Evaluación y tareas:* En cuanto a la evaluación, se reparte entre los participantes un formato para ser respondido por cada uno, el cual tiene el propósito de conocer de ellos sus inquietudes y propuestas acerca de los temas, la metodología y la proyección del trabajo. Más que un “aplusómetro” para los educadores, se trata de recoger necesidades de los participantes que se deban incluir en las próximas actividades. En cuanto a las tareas, se convoca a los asistentes a participar en el próximo taller, sugiriendo las temáticas y compromisos a tratar y los recursos necesarios para hacerlo. Se recuerdan mecanismos de comunicación y coordinación, previendo la logística del próximo encuentro. Se ofrecen agradecimientos y reconocimientos.

Ahora bien, dado que nuestro propósito es reconstruir y visualizar el contexto y los recursos que facilitan la articulación de un currículo en la Corporación Reiniciar para el momento actual (una suerte de historia social del currículo), más allá de pretender recoger en profundidad las distintas experiencias educativas que esta Corporación ha movilizadado a lo largo de diecisiete años (para lo cual sugerimos una Sistematización de Experiencias), insistimos en que buena parte de los sentidos y aportes de tal Diseño pedagógico han permanecido hasta la actualidad y nos serán de gran ayuda, así como han aportado a diferentes propósitos abordados entre los años 2004 y 2009.

Concretamente, en los distintos informes y formulaciones de proyectos pedagógicos realizados por la Corporación Reiniciar persisten algunos de los objetivos y estrategias didácticas desarrollados a través de este Diseño, objetivos y estrategias que aunque allí no aparecen suficientemente explícitos, intentaremos recoger en la formulación del modelo pedagógico que proponemos a continuación.

Nuestra intención es formular una serie de reflexiones que permitan la consolidación de una estrategia pedagógica, articulada alrededor de un currículo que, esperamos, reconstruya y oriente los procesos educativos que viene desarrollando la Corporación Reiniciar.

Con la formulación de esta propuesta curricular se procura facilitar la visualización de lo que ha sido el proceso de formación que Reiniciar ha adelantado junto con las víctimas, alimentándolo (o colocándolo en diálogo) con las propuestas desarrolladas en el primer capítulo de este texto, concernientes a la construcción de dispositivos curriculares orientados a fortalecer los procesos de movilización, organización e incidencia de los movimientos y organizaciones sociales.

Posteriormente se plantean una serie de situaciones curriculares (de problematización) que facilitan el desarrollo de algunos intereses y propósitos planteados por la Corporación Reiniciar y la Coordinación nacional de víctimas, para adelantar en el escenario de los Talleres Pedagógicos durante el año 2010.

Modelo pedagógico y estrategias didácticas

Desde el inicio del proceso de demanda, como menciona la directora de la Corporación Reiniciar, se comenzaron a enfrentar grandes retos que, desde nuestra perspectiva, consideramos referentes a las posibilidades de construir identidad frente al proceso organizativo y de movilización social, así como a la posibilidad de las víctimas de reconocerse como sujetos de derechos.³⁶

³⁶ Aquí recogemos algunos comentarios referentes al reto que para un sector del universo de víctimas del genocidio contra la UP, el sector simpatizante con las propuestas políticas del movimiento armado (FARC),

En este proceso ha sido fundamental que los familiares de las víctimas y los sobrevivientes conozcan y comprendan sus derechos. La UP fue un grupo político sui generis porque nació de un proceso de paz en el que se hizo política con la guerrilla. Muchas personas que fueron destacadas por las FARC para hacer política, es decir, que dejaron las armas para hacer trabajo político con la UP, sufrieron atentados o fueron asesinadas: eran civiles desarmados – algunos, concejales; otros, dirigentes– y así los mataron, fue ésa la primera gente que empezaron a matar. Y algunos de los miembros de la UP que sobrevivieron pensaban que no tenían derecho a reclamar porque se habían vinculado a una propuesta surgida de una negociación entre el gobierno y las FARC. Otras personas creían que porque ellas o sus familiares habían comulgado con las propuestas que las FARC plantearon en la UP, es decir, por ser simpatizantes, el Estado tenía derecho a perseguirlos y a matarlos. Entonces ha sido necesario hacer énfasis en la comprensión de las obligaciones de respeto y garantía de los derechos que impone el Derecho Internacional de los Derechos Humanos al Estado, así como en la del Derecho Internacional Humanitario. (Corporación Reiniciar, en De Viva Voz, 2009 p.17).

En este sentido, la construcción de procesos de sensibilización, a través de los Talleres Pedagógicos, ha sido una constante que, en congruencia con un *sentido estratégico de los currículos*, recurre a la problematización de las historias de las personas afectadas para facilitar el reconocimiento de un contexto de injusticias ante el cual cabe la posibilidad de organizarse y movilizarse para tratar de transformarlo.

A partir de las actividades de presentación y de reconstrucción de la memoria de la UP, referenciadas en el Diseño pedagógico citado en el apartado anterior, las personas afectadas comienzan a relacionar sus historias con un horizonte común en el que se reconocen como

ha significado reconocer sus propios derechos. Sin embargo, como se mencionó en páginas anteriores, del movimiento de la UP también hicieron parte sectores sociales y políticos con propuestas distintas, simpatizantes de otros partidos políticos y escenarios de trabajo comunitario. Más aún, por las condiciones de violencia y persecución que sufrió la UP, así como por el miedo y el desconocimiento de varias de las víctimas para interponer demandas y buscar justicia, los retos para la conformación de este proceso organizativo de exigencia de derechos fueron semejantes para todos los afectados por el genocidio contra la UP.

víctimas de un contexto de injusticias ante el cual existen diversos recursos para hacerle frente y tratar de transformarlo: los recursos éticos, normativos y organizacionales correspondientes a las proclamaciones del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, sus instituciones y organismos, así como los propios recursos que ofrece la Corporación Reiniciar, el proceso de demanda y los recursos contruidos a través de la conformación de la Coordinación nacional de víctimas.

Aquí, la construcción de marcos de interpretación para problematizar el sistema sociopolítico en el que se encuentran los actores implicados (especialmente las víctimas y sus acompañantes) se ve alimentado por la socialización del proceso de Demanda así como por la socialización y formación en temas de Derechos Humanos (aspectos que también se recogen en las actividades planteadas por el Diseño pedagógico citado anteriormente).

La cuestión, sin embargo, es que debido a los retos que ha tenido que afrontar el mismo proceso de acompañamiento, y debido a las condiciones sociales en que se encuentran las víctimas, tales procesos de sensibilización, de reconstrucción de la historia de la UP y del proceso de Demanda, han tenido que ser una constante a trabajar en los distintos Talleres Pedagógicos, dado que con el paso del tiempo se han vinculado a los procesos de exigencia “nuevas” víctimas identificadas (o nuevas personas victimizadas).

Adicionalmente, de la mano con los procesos de sensibilización, ha estado la tarea de dar a conocer a las víctimas que están en el derecho de participar o hacer parte de los procesos de demanda y exigencia, así como de contribuir a fortalecerlos.

Así como en el Diseño pedagógico citado se encuentran actividades destinadas a la documentación de los casos, a la actualización de los listados de las víctimas, a la formulación de tareas y a la coordinación de acciones para continuar con el proceso de acompañamiento (con la realización de otras actividades y talleres), a lo largo del trabajo de acompañamiento de la Corporación Reiniciar se han planteado actividades pertinentes para fortalecer el proceso de demanda tales como la construcción de mecanismos de protección y autoprotección (dadas las situaciones constantes de riesgo), la investigación de los impactos o daños sufridos por las víctimas a raíz de los hechos violentos para poder denunciarlos, o la elaboración de propuestas para contribuir a hacer visible lo que les ha

pasado, demandando de la sociedad y del Estado colombiano la reivindicación de sus derechos.

En este sentido, significamos la participación de las víctimas en el proceso de exigencia, así como las estrategias que realizan para contribuir a los procesos de demanda, como acciones susceptibles de leer a través del panorama teórico que hemos planteado alrededor del *sentido constructivo de la elaboración curricular* el cual, como expusimos en el primer capítulo de este texto, tiene que ver con la generación y uso de recursos para apoyar los procesos de incidencia que adelantan los movimientos y organizaciones sociales.

Más aún, asociado a los procesos de sensibilización y de construcción de alternativas de incidencia, desde la plataforma teórica que planteamos para caracterizar este tipo de currículos se encuentra la necesidad de generar mecanismos dirigidos a posicionar, legitimar e instituir las propuestas realizadas desde los movimientos y organizaciones sociales: el *sentido instituyente de la elaboración curricular*.

En el caso del proceso de acompañamiento realizado por la Corporación Reiniciar con las víctimas del genocidio contra la UP, las acciones realizadas por las víctimas, los planteamientos y constructos que realizan para apoyar el proceso de demanda, tienen como uno de sus propósitos la articulación de una serie de propuestas de reparación (de los daños causados), con la expectativa de que ante un eventual fallo del Sistema Interamericano de Derechos Humanos dichas propuestas se tengan en cuenta para que el Estado colombiano las acoja y, en lo posible, las incluya en una política pública dirigida a la reivindicación de los derechos de las víctimas.

Así mismo, otra de las estrategias dirigidas a la legitimación y reconocimiento de las historias y propuestas de las víctimas tiene que ver con la realización de acciones de memoria o, en otras palabras, con la realización de eventos y manifestaciones que permiten darlas a conocer a la opinión pública, incidiendo en los imaginarios y en la cultura política del país.

Adicionalmente, la realización de informes y comunicados que recogen las historias y propuestas de las víctimas, son también mecanismos que permiten darlas a conocer al

público, en general, y a otras organizaciones defensoras de derechos humanos, en particular, con el propósito de ampliar y profundizar sus capacidades de incidencia.

Sin embargo, dado que la Corporación Reiniciar y la Coordinación de víctimas cuentan con distintos espacios, estrategias y áreas de acompañamiento (psicosociales, jurídicas, organizativas, documentales, además de los Talleres Pedagógicos), en el contexto de los Talleres Pedagógicos generalmente se trabaja alrededor de la visualización o identificación de las acciones necesarias para lograr avanzar hacia dichos procesos de reconocimiento e institucionalización, así como en la generación de espacios que permitan la socialización de las historias y el planteamiento de las propuestas de las víctimas.

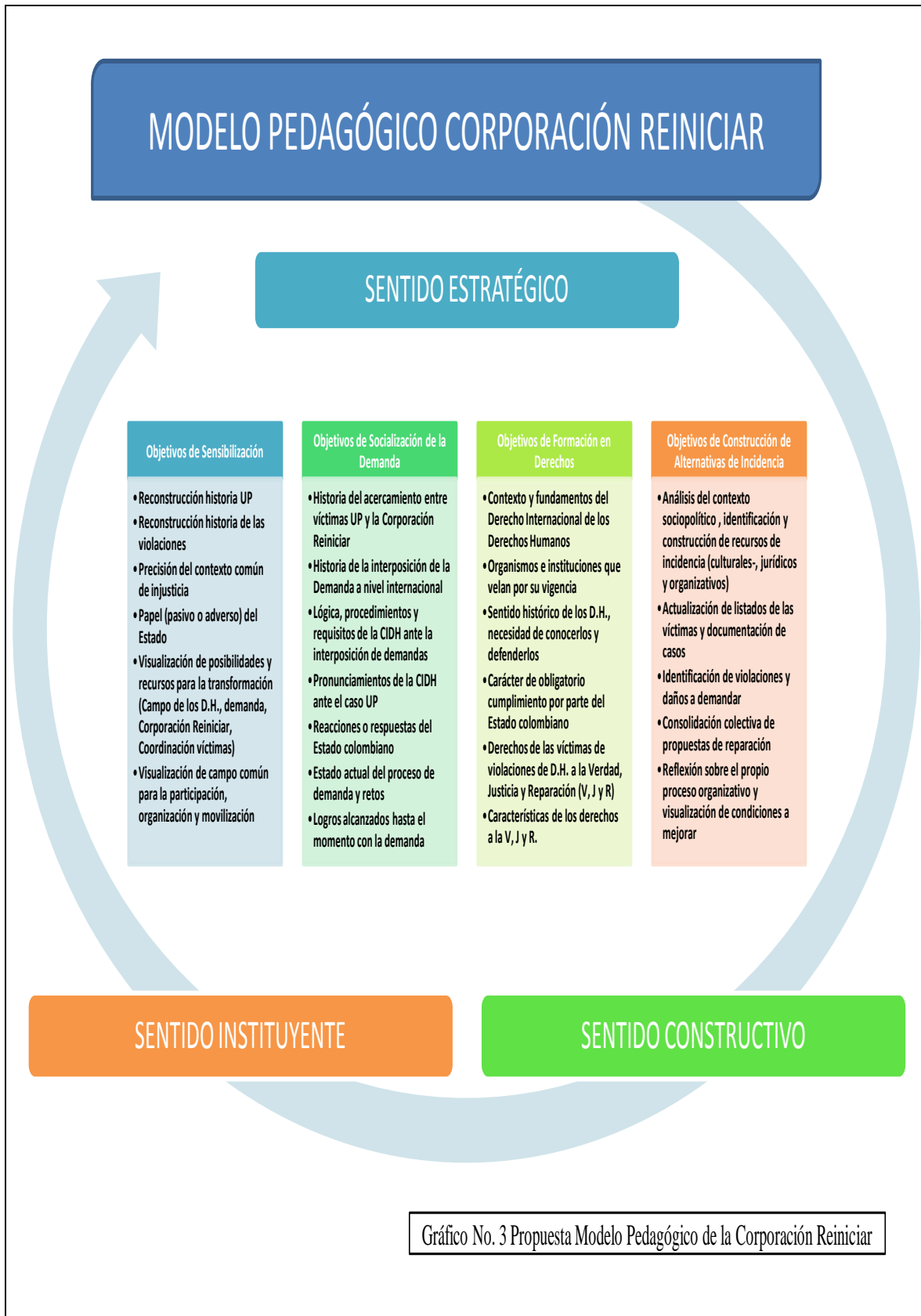
Con respecto a los propósitos de posicionamiento, legitimación e institucionalización de las historias y propuestas de las víctimas, en los Talleres Pedagógicos por lo regular sólo se aborda su dimensión cognitiva (diría Magendzo, A. 1993), facilitando la elaboración de propuestas en un ámbito puramente discursivo e investigativo, dejando el trabajo de llevar tales propuestas a la acción para otros espacios del acompañamiento que realizan con la Corporación Reiniciar (generalmente para los espacios de trabajo jurídico, mediático y de manifestación pública, realizados con la Coordinación nacional).

Ahora bien, a partir de estas reflexiones y con el propósito de plantear un *modelo pedagógico* que recoja y precise las experiencias desarrolladas por la Corporación Reiniciar, desde nuestro punto de vista los procesos educativos adelantados con la Coordinación nacional de víctimas y familiares del genocidio contra la UP se orientan básicamente a la consecución de cuatro objetivos:

- Sensibilizar a las víctimas sobre la historia de la UP, de modo que reconozcan su ubicación e identidad como afectados por las injusticias dirigidas al grupo político y así se motiven a participar en el proceso de exigencia.
- Explicar en qué consiste el proceso de demanda que se lleva contra el Estado colombiano ante la CIDH por el genocidio perpetrado contra la UP, reconstruyendo la historia del proceso, para permanecer actualizados, poder participar y aportar.

- Contextualizar el Caso de la UP en el campo de los procesos de defensa de los Derechos Humanos, realizando procesos de formación en temas de Derecho Internacional y derechos de las víctimas (a la verdad, justicia y reparación).
- Una vez reconocido este escenario de exigibilidad (y justiciabilidad), contribuir a los distintos retos y tareas que de él derivan, participando desde la propia experiencia y construyendo alternativas de incidencia para avanzar hacia una solución.

Desde nuestra perspectiva, dichos objetivos se mantienen en el tiempo pese a que los retos y tareas encausadas alrededor de ellos han variado a la medida de los cambios generados en el propio proceso organizativo de exigencia y demanda y en relación con el sistema sociopolítico con el que dialoga (el contexto nacional e internacional; los pronunciamientos y acciones adelantadas tanto por las víctimas y sus organizaciones como por el Estado colombiano y la CIDH). (Ver: Gráfico No.3 Propuesta Modelo Pedagógico de la Corporación Reiniciar)



Más aún, de las actividades e intereses planteados en el Diseño pedagógico citado en el apartado anterior (alimentado con las reflexiones provenientes de los sentidos estratégico, constructivo e instituyente de los currículos), no solamente es posible sintetizar estos cuatro objetivos como propósitos que se mantienen en nuestra propuesta curricular, sino también consideramos pertinente mantener algunas de sus propuestas de trabajo educativo que aquí contextualizamos como estrategias didácticas.

En otras palabras, los Talleres Pedagógicos enmarcados en nuestra propuesta curricular, además de conservar los sentidos y estrategias que hemos sintetizado en la reconstrucción de estos cuatro objetivos de trabajo, conservan también algunas de las *estrategias didácticas* referidas en el Diseño pedagógico realizado en el 2004.

Efectivamente, una vez se realizan las actividades pertinentes para la *Coordinación logística del escenario de trabajo*, en los Talleres pedagógicos es fundamental mantener las actividades concernientes a la *Presentación de Reiniciar y de los participantes*.

Lejos de considerarla como una actividad meramente formal, dicha actividad es primordial para iniciar o continuar los procesos de sensibilización, reconocimiento y vinculación de las víctimas al proceso de exigencia, lo cual debe ser una tarea constante, toda vez que a cada taller llegan “nuevas” víctimas, que se suman a las que habían participado en talleres previos, bien sea porque aunque fueron vulneradas hace años no conocían el proceso y se les invitó recientemente; o porque la persecución constante contra miembros de la UP condujo a que recientemente fueran vulneradas; o porque quien había participado en los talleres anteriores había sido una persona distinta del grupo familiar afectado.

De allí, en parte, la necesidad de volver una y otra vez sobre temáticas y problemas trabajados en talleres anteriores, lo cual sustenta el interés de una sensibilización constante, que involucra la reiteración y contextualización del proceso de demanda, así como de los temas de derechos humanos, que se deben trabajar de manera transversal en los Talleres Pedagógicos.

Adicionalmente, las estrategias de *trabajo en Paneles y la realización de Conferencias* (como se conciben desde la Corporación), vinculando a personas representativas o expertas

en un campo de saber determinado, para reflexionar y conversar alrededor de algún tema o problemática de interés, son recursos constantes que se pueden mantener en la realización de estos talleres.

Allí, procurar dejar espacios para la realización de preguntas y comentarios, bien sea en el inicio, durante o al final de las intervenciones, permite el diálogo de saberes entre educadores y participantes, así como la construcción de aportes y la identificación de temas y recursos de interés.

Desde esta perspectiva, es primordial realizar procesos de evaluación de manera transversal al proceso pedagógico, de tal manera que, a través del diálogo de saberes sobre el propio proceso organizativo y el contexto sociopolítico de actuación, se permita valorar el camino adelantado en la defensa de los derechos humanos y se identifiquen y propongan temas para abordar en paneles o conferencias subsiguientes.

De la misma manera, consideramos que las *sesiones plenarias* o exposiciones de *Trabajos en Grupo* constituyen una modalidad didáctica que permite la participación de las víctimas, la construcción de sentidos colectivos y el reconocimiento de sus propias experiencias.

Aquí, a semejanza del trabajo en paneles y conferencias, la problematización de un tema particular (referente a los derechos humanos, a la historia de la UP, al proceso de demanda o a situaciones de coyuntura) debe procurar hacerse de manera contextualizada y dialógica, reconstruyendo la historia del proceso de demanda, el sentido del movimiento y el lugar de los actores involucrados.

Sin embargo, a diferencia del trabajo en paneles y conferencias, los *Trabajos en Grupo* permiten recurrir a diferentes modos de expresión, para la realización de las intervenciones en plenaria, profundizando en los repertorios culturales de los participantes, para facilitar la interlocución, el reconocimiento y la legitimación de sus inquietudes y propuestas.

En este sentido, las exposiciones de los relatores de cada grupo de trabajo, así como la realización de narraciones, testimonios, canciones, trovas, cuadros teatrales, dibujos, carteleras, esquemas y otras modalidades de expresión; permiten explorar variedad de aproximaciones comprensivas a las problemáticas y temas a trabajar con las víctimas,

facilitando su participación, lo cual resulta fundamental, una vez se comprende que la población víctima del genocidio contra la UP es muy diversa e involucra a personas de distintos estratos sociales, distinto género, etnia, región, generación, nivel académico y formas de vida (rurales y urbanas).

Por lo tanto, consideramos que la realización de paneles y conferencias así como la realización de trabajos en grupos son fundamentales para problematizar temas concernientes a los derechos humanos; a los derechos de las víctimas de violaciones de derechos humanos (derechos a la verdad, justicia y reparación); a situaciones de coyuntura; a la historia de la UP; al reconocimiento de mecanismos de protección y autoprotección; a la historia del proceso de demanda y del propio proceso organizativo.

Más aún, como muestra el Diseño pedagógico referenciado, la construcción de escenarios de trabajo educativo ha involucrado, también, la disposición de estrategias didácticas que facilitan la *recolección de información* o, más precisamente, el *despliegue de estrategias de incidencia*.

En este sentido, además de permitir el abordaje y el diálogo alrededor de temas de derechos, la realización de *Trabajos en Grupo* puede facilitar y cristalizar la participación de las víctimas (a la manera de una negociación cultural) en los procesos de defensa de los derechos humanos, permitiendo concretar las reflexiones y aportes de los participantes en acciones de incidencia o de búsqueda de soluciones concretas.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, es importante tener en cuenta que aún cuando muchas de las *tareas* e intereses de incidencia son propuestos en el escenario facilitado por los Talleres Pedagógicos, tales intereses y tareas son desarrollados, en varias ocasiones, a través de mecanismos que trascienden este espacio educativo.

En otras palabras, las necesidades y tareas formuladas en el escenarios de los Talleres Pedagógicos muchas veces son desarrolladas a través de otros espacios de acompañamiento como talleres psicosociales, encuentros de coordinaciones, espacios de trabajo jurídico, espacios interinstitucionales o espacios de trabajo conjunto entre varias organizaciones;

pero a su vez, muchas de las necesidades y tareas identificadas en estos otros espacios, requieren ser abordadas en el contexto de los Talleres Pedagógicos.

Para la realización de labores de incidencia en el espacio de los Talleres Pedagógicos es primordial reconocer que, en algunas ocasiones, dichas labores involucran la acción de los participantes en apoyo de alguna alternativa concreta (como los procesos de documentación y recolección de información realizados en los Talleres de Actualización de Listados, o los Talleres de reconstrucción de la historia de la UP, citados anteriormente); pero también pueden ser direccionados hacia procesos de sensibilización y visualización de alternativas de solución, en un nivel discursivo y no necesariamente en el nivel de la acción.

Así, continuando con la reconstrucción de la historia social de este currículo, en la última Asamblea Nacional realizada entre la Corporación Reiniciar y la Coordinación Nacional de víctimas, en octubre de 2009 se propuso profundizar en el significado del Derecho a la Reparación, como derecho de las víctimas de violaciones de Derechos Humanos, en el espacio de los Talleres Pedagógicos.

Más aún, como sugerimos en el siguiente apartado, en el espacio de los Talleres Pedagógicos proponemos desarrollar un currículo que aunque orientado a cumplir parte de tales expectativas (concernientes a la necesidad de profundizar en el concepto y los temas del Derecho a la Reparación), no dejará de retomar el contexto y la memoria de los procesos organizativos desarrollados toda vez que, como hemos insistido, constituyen una necesidad constante.

Concretamente, reiteramos que en la elaboración de un *currículo sobre el derecho a la reparación* es fundamental contextualizar tanto los cuatro objetivos que hemos enunciado como características del modelo pedagógico desarrollado a lo largo del proceso de acompañamiento, así como algunas de las estrategias didácticas con las que suele trabajarse en los Talleres Pedagógicos.

Allí, como mencionamos anteriormente, será fundamental retomar las temáticas normativas (de derechos, jurídicas) concernientes al Derecho a la Reparación, visibilizando el contexto de trabajo y generando estrategias que den respuesta a los objetivos de *sensibilización*,

socialización del Caso UP, problematización de los derechos humanos y construcción de alternativas de incidencia.

En este sentido, no se parte de ceros. Todo lo contrario, será primordial retomar algunas de las reflexiones realizadas en talleres previos, de tipo pedagógico, pero también psicosociales y organizativos (de la Coordinación), que “tocan”, de diversas maneras, el contexto del Derecho a la Reparación.

Más aún, como se expone hacia el final de este texto, consideramos importante realizar una serie de recomendaciones y proyecciones para el desarrollo de este currículo, dado que el presente trabajo solamente cubija la planeación del currículo y no su “implementación”.

Así mismo, cabe anunciar desde ahora que las actividades, temáticas y problemáticas a trabajar mediante este currículo no agotan el tema de la Reparación³⁷, pues este es un campo del Derecho muy amplio, trabajado de distintas maneras en distintos países del mundo que también han vivido violaciones de derechos humanos, y aún, en la actualidad, el campo del derecho a la reparación está siendo abordando desde las distintas áreas de trabajo de la Corporación Reiniciar, pues la reivindicación de los derechos de las víctimas del genocidio contra la UP es una tarea pendiente y aún está en proceso exigencia y litigio ante organismos internacionales y frente al Estado colombiano, en búsqueda de justicia.

³⁷ El Derecho a la Reparación, aún cuando aparece definido de manera concreta en las resoluciones del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Resolución 60/147 de la ONU, del 16 de diciembre de 2005) ha sido tematizado, problematizado, exigido e implementado de diversas maneras en distintos países, toda vez que este Derecho no corresponde a una fórmula de homogénea aplicación sino que da cuenta de los lineamientos básicos que deben regir las políticas públicas dirigidas a cumplirlo. Países como Chile, Argentina, Perú, Guatemala, Brasil o Colombia, lo han aplicado de diversas maneras en relación con demandas por violaciones concretas, más aún cuando tal Derecho puede ser exigido y aplicado para casos de violaciones individuales o colectivas. Además, el Derecho a la Reparación debe ser realizado conforme a los daños ocasionados a las víctimas con las violaciones, lo cual amerita no sólo una investigación (o peritaje) sino también la confrontación de las perspectivas de las víctimas, los victimarios, los Estados y los organismos protectores de derechos, en los procesos de demanda. Para ver algunas experiencias que dan cuenta de procesos de Reparación (y formas de realizar este derecho) sugerimos ver el texto *“Verdad, justicia y reparación. Conversatorio de actores sociales”* elaborado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en el año 2006; o *“Reparaciones para las víctimas de la violencia política. Estudio de caso y análisis comparado”* elaborado por el Centro Internacional para la Justicia Transicional en el año 2008.

El Derecho a la Reparación, hacia una discusión curricularizada

Aunque a lo largo de este apartado reflexionaremos con respecto a diversos sentidos del Derecho a la Reparación, con el propósito de ubicar a los lectores por lo pronto presentamos una definición inicial de este Derecho, tomada de un texto del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), organismo miembro del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, del que también hacen parte la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos:

La reparación es un conjunto de medidas y políticas orientadas a restituir los derechos y mejorar la situación de las víctimas y sobrevivientes, pero también a las comunidades que han sido afectadas [por la violencia política]. Las medidas de reparación incluyen diferentes acciones, entre otras: Las compensaciones económicas; Los programas de salud o educación para las víctimas; Las conmemoraciones y expresiones de memoria colectiva [para reivindicar las historias de las víctimas]; Las peticiones de perdón; Las formas de asumir la responsabilidad por las violaciones. Para muchas víctimas y familiares, [conocer y dar a conocer] la verdad y [que se aplique] la justicia son también reparadoras. (IIDH, 2006 p. 23-24).

Adicionalmente, sin pretender profundizar en disquisiciones jurídicas, nos parece importante señalar que el Derecho a la Reparación, además de dirigirse a reivindicar a las víctimas directamente, también procura generar transformaciones en las estructuras sociopolíticas que permitieron las victimizaciones y el mantenimiento de la impunidad.

Como señalan Uprimny, R. y Saffon, M. (2009) "es razonable defender la idea de que las reparaciones deben tener una vocación transformadora y no puramente restitutoria, esto es, que las reparaciones no sólo deben enfrentar el daño que fue ocasionado por los procesos de victimización, sino también las condiciones de exclusión en que vivían las víctimas y que permitieron o facilitaron su victimización" (p.35).

En este contexto, el conjunto de medidas y políticas de reparación que se citaron anteriormente entrarían a entenderse como parte de un proceso y no como bienes y servicios que se entregan a las víctimas en un instante concreto.

Más aún, desde la perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (que posee un carácter de obligatorio cumplimiento para los Estados) no solo los actos de entrega de bienes y servicios o los actos conmemorativos que se recomiendan las Cortes en sus fallos deben ser comprendidos como eventos de reparación, sino que además se debe procurar que el proceso mismo de exigencia de justicia (antes del fallo de las Cortes) sea un proceso digno y en si mismo reparador. (Ver: Reparaciones para víctimas de violencia política, ICTJ, 2008)

Es por ello que el derecho a la Reparación involucra un proceso largo, cuidadoso, humano, y no se corresponde con un “cheque al portador”, sino que, como el Derecho mismo, debe procurar tener en el centro de sus objetivos el bienestar y el trato digno a las víctimas.

Cuando se habla del derecho a la Reparación no se puede comparar esta expresión con la “reparación” de un objeto dañado o en mal estado. Tampoco se puede pretender que la simple entrega de dinero o de servicios subsane, por ejemplo, la ausencia de un familiar, el sueño de una carrera prometedora o el sufrimiento y el dolor de haber tenido que huir del propio terruño dejándolo todo.

Cada ser humano es distinto, cada familia sufre de distintas maneras las violaciones de derechos humanos. Así como una persona puede asumir la pérdida de un padre como el reto de tener que sacar a la familia adelante sin él, otra persona puede entrar en depresiones, resentimientos y quedarse estancada por años.

Es por ello que en el Derecho Internacional se considera que la reparación de las víctimas tiene que ser proporcional a los daños causados por las violaciones, para lo cual, es importante escucharlas, aproximarse a su realidad, investigar los hechos, conocer lo que ocurrió y, así mismo, permitir que ellas mismas propongan los mecanismos a través de los cuales consideran que pueden ser reparadas. (Ver: Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones, CCJ, 2007)

Sin embargo, haciendo una breve lectura del contexto nacional, la reparación que ofrece el gobierno colombiano a las víctimas no permite el cumplimiento de estas consideraciones y derechos adjuntos al Derecho a la Reparación.

El decreto 1290, o decreto de reparación administrativa, expedido en 2008 para reparar a las víctimas de los grupos armados al margen de la ley contempla, por ejemplo, una tabla de tarifas en las que se paga cierta cantidad de dinero a las víctimas según el crimen que hayan sufrido. En este sentido, con el decreto 1290 se entregan reparaciones en dinero según el crimen cometido, sin tener en cuenta los daños sufridos por las víctimas.

Las consideraciones básicas que hemos enunciado sobre el derecho a la Reparación, tal y como lo comprende y lo avala el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, se encuentran dispuestas allí para quienes persisten en exigirlos.

Para la Corporación Reiniciar, como para otras muchas organizaciones defensoras de derechos humanos, esos criterios dispuestos por el Derecho Internacional son los que hay que mantener y exigir. (Ver: La ley de “justicia y paz” no es un instrumento para esclarecer el genocidio contra la Unión Patriótica, Corporación Reiniciar, 2006)

Tales criterios de reparación son los que mejor se aproximan a la posibilidad de reivindicar la dignidad de las víctimas así como a la posibilidad de transformar las condiciones sociales que permiten que las violaciones de derechos humanos se sigan cometiendo.

Sin embargo, como se comentaba al inicio de este segundo capítulo, el problema del desconocimiento frente a estos derechos ha permitido el mantenimiento de las condiciones de impunidad y violencia, así como ha limitado las posibilidades de exigencia de parte de las víctimas.

Con base en las reflexiones planteadas en el apartado anterior, que dan cuenta de la historia, los retos e intereses del proceso educativo de la Corporación Reiniciar y las víctimas del genocidio contra la UP, a continuación evidenciamos una serie de situaciones para problematizar en el presente currículo.

Desde la perspectiva de Abraham Magendzo (1993) tales situaciones pueden ser leídas como emergentes de la realización de una revisión diagnóstica del contexto de actuación, el cual ya, en parte, ha sido caracterizado al evidenciar los intereses (retos y necesidades) de *sensibilización, socialización del proceso de demanda, formación en derechos humanos y construcción de alternativas de incidencia.*

En este sentido, en nuestra propuesta curricular asumimos el modelo pedagógico reconstruido en el apartado anterior, procurando ubicar las estrategias didácticas, las temáticas y problemáticas a trabajar, alrededor de los cuatro objetivos de educación enunciados.

Más aún, nos parecen sugerentes algunas preguntas expresadas por las víctimas en el contexto de los Talleres Psicosociales realizados por la Corporación Reiniciar, recogidas, en su momento, con el propósito visibilizar algunas inquietudes que las víctimas reportan frente al derecho y los procesos de Reparación.

Tales inquietudes, recogidas en marzo de 2010 en seis ciudades del país, con víctimas provenientes de distintos municipios, fueron transcritas por el Equipo Psicosocial de Reiniciar en un documento titulado “*Algunas inquietudes y expectativas de las víctimas del genocidio contra la UP alrededor del proceso de exigencia de reparación*”, algunas de las cuales retomamos aquí, ubicándolas sobre los cuatro intereses reconstruidos:³⁸

- *En cuanto a los intereses de sensibilización:* ¿Qué requisitos se deben tener para hacer parte de la reparación por el genocidio contra la UP? ¿Sólo se repara a la persona que estuvo militando en la UP o a toda su familia? ¿La reparación de la UP se irá a tener en cuenta a nivel nacional e internacional para seguir proclamando por las víctimas dolientes? ¿Cuál es el papel de cada uno de nosotros en este proceso? ¿Qué papel ha desempeñado Reiniciar frente al genocidio de la UP? ¿Qué *solución* nos dan? se necesita aclarar la reparación de todas las víctimas. ¿Cómo se hace la reparación después de que ha pasado tanto tiempo? ¿cuánto debemos esperar? ¿Cuánto tiempo demora la reparación de las víctimas?

³⁸ A pesar de que dichas preguntas se encuentran relacionadas, hemos editado algunas que consideramos repetitivas, así como otras que tienen un lugar muy particular los casos del proceso de demanda. Adicionalmente, hay que tener en cuenta que, como se mencionó en el capítulo anterior, algunas de estas preguntas (especialmente las de sensibilización) fueron realizadas por personas que posiblemente no han tenido ocasión de participar en talleres donde se abordaron previamente las temáticas relacionadas, razón por la cual este currículo retoma aspectos básicos, gruesos, teniendo presente que otros aspectos especializados se podrán abordar en ocasiones diferentes.

- *En cuanto a los intereses de valoración del proceso de demanda:* ¿Cómo enfrentar la justicia para que castigue a los culpables? ¿Frente al sistema actual de gobierno, qué alternativas o desafíos ha tenido Reiniciar frente al genocidio de la UP? ¿Por qué el Estado siempre habla de reparación como término económico? ¿Por qué el Estado no busca diferentes medios por los cuales pueda ayudar a los familiares en su constante búsqueda? ¿La reparación se tendrá, no interesa el gobernante que esté? ¿Qué tiempo demora el fallo de la CIDH para que se dé la reparación de las víctimas? ¿Cómo manejar la reparación, de tal manera que no desoriente nuestros principios? ¿Será que cuando se aclare con justicia la reparación de la UP se hará nuevamente un movimiento político demostrando que obtuvimos resultados positivos y que sirva esta experiencia?
- *En cuanto a los intereses de formación en derechos humanos:* ¿Cómo hacer para indemnizar a las familias de las víctimas en caso de un fallo positivo? ¿Se puede reparar como organización y/o como individuo? ¿Cómo se aplicaría en la región? ¿En qué consiste la reparación, la hacen de forma económica o en qué forma? ¿El Estado cómo nos repara lo perdido en la finca cuando fuimos desplazados? ¿Cómo reparan a nuestros familiares *muertos*? ¿Existen casos de demandas que hayan logrado reparación a nivel de salud y recreación para las víctimas? ¿Cuál debe ser la manera correcta en que el Estado repare a los miembros de la UP afectados por la violencia de Estado? Si hay condena al Estado por el genocidio ¿A qué ramas políticas del Estado afectaría; al congreso; al sector de comunicaciones; al sector financiero? ¿A través de qué mecanismos gubernamentales repara el Estado colombiano?
- *En cuanto a los intereses de visualización o construcción de alternativas de incidencia:* ¿Con la reparación se termina todo? ¿Todos estamos conformes con la reparación económica nada más? ¿Cómo esclarecer la verdad, la justicia y qué tenemos que hacer? ¿Qué pasará después de la reparación, nos separamos o nos unimos? ¿Cuál es el campo de acción de Reiniciar en el país, hasta qué rincones

llega? ¿Cómo se hace una reparación de una forma efectiva? ¿Después que termine el proceso de reparación qué papel hará Reiniciar?

La cuestión, sin embargo, es que para organizar nuestro currículo (para pasar al momento de elaboración, diría Abraham Magendzo) no basta con disponer estrategias didácticas que apunten a la solución directa de cada una de estas preguntas, sino que consideramos esencial articularlas alrededor de situaciones problema, de tal modo que se facilite generar una discusión más rica, diversa y propositiva, con respecto a las situaciones de tensión e interés que suscitan.

Como se mencionó en el capítulo anterior, al trabajar en el currículo ubicando preguntas de interés para los participantes es recomendable tener en cuenta los antecedentes, posibles causas y consecuencias que las rodean, y no solamente la pregunta puntual.

Incluso, para profundizar en los sentidos de cada pregunta o problema, Abraham Magendzo (2003) recomienda considerar “los conceptos, principios, valores o derechos que se comprometen” (p.74), para facilitar un diálogo crítico, ético y político entre los participantes y no puramente académico.

Desde esta perspectiva, en relación con las preguntas enunciadas y con los objetivos pedagógicos trazados, en esta ocasión llamamos la atención sobre cuatro situaciones problemáticas a trabajar en el currículo, relacionadas con el Derecho a la Reparación y con las siguientes preguntas: ¿Quiénes pueden obtener reparaciones? ¿Cuánto se demora la reparación? ¿En qué consiste la reparación? ¿Qué podemos hacer para lograr reparación?

Preguntas que a continuación articulamos con cuatro situaciones problemáticas concernientes a:

- El perfil de las víctimas: La pregunta por quiénes pueden obtener reparaciones es fundamental para que los participantes conozca si pueden o no hacer parte del proceso de exigencia de derechos que se lleva con la Corporación Reiniciar y la Coordinación nacional de víctimas UP. Trabajar alrededor de estas inquietudes implicará, especialmente, afrontar los retos que suscita el objetivo de sensibilización, sobre el cual hemos hablado en páginas anteriores. De las

respuestas que se ofrezcan frente a esta situación problemática dependerá, en gran medida, que las víctimas se sumen o no al proceso de exigencia, en tanto se reconozcan o no como personas afectadas por el contexto de injusticia común: el genocidio contra al UP. Más aún, ello implica, entonces, trabajar sobre la historia de este movimiento político y precisar la diversidad de historias o perfiles de las víctimas que tienen derecho a exigir en el contexto de la Demanda por dicho genocidio.

- El tiempo: La pregunta por el tiempo aparece como un contexto problematizador a través del cual es posible trabajar aspectos concernientes a los Derechos Humanos y al Derecho a la Reparación, pero también a los procesos organizativos que lleva la Corporación con la Coordinación nacional de víctimas. Al preguntar cuánto demora la reparación se pregunta, en sentido estricto, cuánto tiempo toma resarcir los daños causados con las violaciones, así como la generación de condiciones de vida digna y justa, que permitan que tales violaciones no vuelvan a ocurrir. Sin embargo, si se tiene una concepción diferente del derecho a la reparación podría pensarse que se repara en el momento en que entregan a las víctimas alguna suma de dinero. En esta situación problemática cabe problematizar las características y el sentido del proceso de Demanda que lleva Reiniciar, resaltando también el papel que pueden cumplir las víctimas y cómo pueden contribuir a lograr justicia.
- El concepto de reparación: Preguntar en qué consiste la reparación o qué es la reparación nos traslada al contexto de la formación en Derechos Humanos y Derechos de las víctimas en sentido concreto, es decir, profundizando en las connotaciones jurídicas de este derecho. Aquí es importante tener en cuenta que al momento de plantear el derecho de reparación, tal y como lo concibe el Derecho Internacional, las víctimas pueden plantearse una serie de expectativas que hay que contextualizar de acuerdo a la realidad sociopolítica del país. Esto abre la puerta para involucrar el derecho a la reparación con la necesidad de defensa y exigencia de los derechos humanos, aspectos relacionados con la sensibilización y la necesidad de hacer incidencia.

- La capacidad organizativa de las víctimas: Cuando las víctimas preguntan qué pueden hacer para lograr justicia se entra en el campo de la construcción de alternativas de incidencia. Sin embargo la realización de incidencia en un contexto como el colombiano puede generar un alto riesgo; incluso esto es lo que ha llevado a que la intolerancia política golpee a la UP. Por ello es importante que las acciones de incidencia tengan sentido para las víctimas y que también conozcan los recursos con los que cuentan para su protección. Adicionalmente, la construcción de alternativas de incidencia deben dirigirse a fortalecer el proceso de demanda pero también a influir sobre los imaginarios y la conciencia política del país; en últimas, tales construcciones deben procurar el posicionamiento y legitimación de las historias, propuestas y exigencias de las víctimas.

Ahora bien, el reto para nuestra elaboración curricular es la formulación de procesos que permitan poner en relación los cuatro objetivos pedagógicos reconstruidos (sensibilización, socialización del proceso de demanda, formación en Derechos Humanos, y construcción de alternativas de incidencia) con los campos problemáticos que acabamos de enunciar.

Nuestra propuesta es la siguiente: 1) Reconstruir a través de relatos cada una de las cuatro *situaciones problemáticas* enunciadas, procurando expresar en ellos situaciones de la vida cotidiana, o próximas, a las experiencias de las víctimas. La historia social que hemos reconstruido en este segundo capítulo del texto facilitará llevar a cabo esta labor, en tanto permite acercarse a los hechos y necesidades que convocan el proceso de Demanda y de defensa de derechos, alrededor del genocidio contra la UP. 2) Plantear una serie de *actividades* que permitan, en cada situación problemática, abordar los objetivos de trabajo pedagógico en tanto, como hemos insistido, tales objetivos han venido siendo trabajados de forma transversal en el proceso educativo de la Corporación Reiniciar. 3) Para cada actividad proponer *estrategias didácticas* y *recomendaciones* que permitan desarrollar el trabajo concreto, en el escenario de los Talleres Pedagógicos. Aquí tendremos en cuenta las estrategias didácticas reconstruidas en el apartado anterior.

Concretamente, esta propuesta de elaboración curricular la desarrollaremos alrededor del siguiente formato:

Situación Problemática: Aquí ubicamos relatos que recogen situaciones en las que se tematiza el *perfil de las víctimas*, el *concepto de reparación*, el *tiempo que puede durar la reparación* o la *capacidad organizativa de las víctimas*. Como se dijo, estos relatos plantean situaciones cercanas a las experiencias de las víctimas y servirán para movilizar la problematización de cada situación problemática.

Consideraciones para la problematización: Aquí ubicamos una serie de actividades que involucran estrategias didácticas y recomendaciones (anticipaciones a la posible situación de educación en el Taller Pedagógico) para desarrollar entre educadores y participantes.

Las Actividades se encuentran organizadas para buscar respuestas a cada situación problemática, pero además involucran acciones tendientes a desarrollar los objetivos pedagógicos de *sensibilización*, *socialización del proceso de demanda*, *formación en derechos humanos* y *construcción de alternativas de incidencia*.

En otras palabras, la Actividades se dirigen de manera prioritaria a abordar cada situación problemática enunciada, buscando soluciones para ellas, aún cuando se abordan también los objetivos pedagógicos, a través de las actividades de manera transversal.

Sin embargo, procurando precisar la forma en que se aborda cada objetivo pedagógico, cada Actividad está acompañada de un título que referencia cómo aportan a uno u otro objetivo.

Así, por ejemplo, se utilizan expresiones como: “generando procesos de sensibilización”, “aproximaciones al sentido del proceso de demanda”, “aproximaciones al concepto de reparación”, “precisando el concepto de reparación”, “construyendo alternativas de incidencia”, entre otras.

Por último, cabe anotar que las actividades concernientes a profundizar en el sentido o

concepto del Derecho de Reparación hacen parte del objetivo pedagógico de Formación en Derechos Humanos, solo que la tematización y la problematización del Derecho a la Reparación se ha priorizado por las razones que se expusieron al comienzo de este capítulo.

- *En cuanto al perfil de las víctimas*

Situación problemática: Las historias de don Ernesto, doña Manuela y don Eustacio.

La historia de Ernesto: Hace varios años, en la vereda Altamira de San Venancio, Caquetá, nació el hijo menor de doña Mercedes y don Fidel: el pequeño e inquieto Ernesto. Cuando Ernesto creció tuvo la posibilidad de conocer a algunos líderes del sector y con el tiempo comenzó a participar en la construcción de caminos, ranchos, escuelas y poco a poco contribuyó a que su vereda fuera creciendo prósperamente. Sin embargo, años más tarde resultó que un señor Simón insistía en que las tierras de la vereda Altamira eran suyas y, demostrándolo con papeles en mano, comenzó a cobrar dineros a quienes quisieran seguir viviendo en el sector. Ernesto se organizó con otros compañeros para confrontar a quienes quisieran desalojarlos y años más tarde se hizo comandante de un reconocido grupo guerrillero que les prestaba apoyo. Más aún, hacia mediados de los años 80s surgió la posibilidad de que este grupo insurgente dejara las armas y comenzara a hacer política y a proponer sus exigencias a través del movimiento de la Unión Patriótica. Ernesto se hizo muy conocido y por su desempeño en la política logró el apoyo de casi toda la gente de Altamira. Sin embargo, un día los hombres de don Simón lo persiguieron, le propinaron tres disparos y uno de ellos le dejó inhabilitada su pierna. Actualmente Ernesto viven en Ibagué y se gana la vida en el comercio de libros y revistas de segunda mano.

La historia de Manuela: Doña Manuela tenía 43 años de edad cuando en 1992 conoció la oportunidad de participar en el movimiento político de la Unión Patriótica. Ella era una mujer preocupada por la administración de su barrio, organizaba fiestas y bazares, recolectaba dineros y apoyaba a las jovencitas que contribuían con el cuidado de los niños en el jardín comunal del sector. Aunque doña Manuela sólo se dio a conocer en su barrio, el apoyo de sus vecinos permitió que se convirtiera en concejal de Fusagasugá por el movimiento de la UP. Su familia le decía que procurara vincularse a otro partido político, pues los militantes de la UP eran muy perseguidos y a la fecha ya se conocían varios que habían sido desaparecidos o asesinados. Sin embargo, doña Manuela continuó con sus labores con la expectativa de crecer como una gran política del país. Lamentablemente, meses después de haber iniciado sus labores como concejal, doña Manuela comenzó a recibir amenazas que la tildaban como guerrillera y a los pocos días, cuando se dirigía a firmar la apertura de un nuevo jardín, hombres armados a bordo de una moto blanca con verde le dispararon acabando con su vida. En la actualidad, los hijos de doña Manuela se encuentran terminando sus estudios de bachillerato en la nocturna, gracias al trabajo que lograron conseguir luego que su madre murió.

La historia de Eustacio: Eustacio nació en Ibagué, ciudad musical de Colombia. Desde joven siempre fue muy alegre, le gustaba bailar, hacer teatro, escribir poemas y cantar serenatas a las muchachas bonitas de su ciudad. Un día, Eustacio conoció en una fiesta a un grupo de líderes políticos del movimiento de la UP; entraron en confianza y desde allí todos los fines de semana se encontraban en la Casa de la Cultura del barrio “Leningrado” fundado por antiguos líderes del Partido Comunista Colombiano del Tolima. Eustacio simpatizó con las políticas de la UP. Poco a poco comenzó a participar en distintos eventos culturales que este movimiento político organizaba para hacer proselitismo. Más aún, fue tanto el gusto de Eustacio por este movimiento político que comenzó a organizar fiestas y conciertos con el propósito de apoyarlo. Compuso canciones y poemas para la UP. Participaba en obras teatrales que hacían críticas a los políticos tradicionales y hacía pancartas para hacer publicidad a los líderes de este movimiento político. Sin embargo, un día en el que todos celebraban la elección de un nuevo Alcalde de la UP en la región, unos hombres se acercaron a Eustacio y le dirigieron una serie de amenazas para que dejara de

apoyar a la UP. Eustacio tuvo que irse del Tolima para proteger su vida y la de su familia y al día de hoy permanece en su casa, aislado de su antiguo grupo de amigos. Incluso, al enterarse de que varios de ellos habían sido perseguidos y asesinados, Eustacio entró en depresión y desde allí nunca le volvieron a oír cantar. Eustacio permanece triste, no trabaja ni se preocupa por lo que pasa alrededor de su vida. Su familia lamenta verlo en ese estado y ya no saben cómo hacer para que recupere el ánimo.

Consideraciones para la problematización:

[Actividad de presentación]

Actividad 1. Generando procesos de sensibilización: En grupos de trabajo los participantes leen las historias de don Ernesto, doña Manuela, don Eustacio y sus familias. A continuación se les propone que reflexionen y discutan sobre ellas, tratando de precisar quién o quiénes de esas personas podrían sumarse a un grupo que se ha estado organizando para demandar los crímenes cometidos contra el movimiento político de la Unión Patriótica y cuáles serían las razones. Adicionalmente se les solicita que preparen una presentación, para exponer en plenaria las conclusiones a las que llegaron.

A manera de sugerencia, conviene que los educadores no entren en mayores especificaciones con respecto a cada historia, sino que dejen abierta la posibilidad de que los participantes especulen con respecto a ellas. Sin embargo, lo que sí conviene resaltar es que al momento de sugerir la actividad indiquen a los participantes que tengan en cuenta las historias de don Ernesto, doña Manuela, don Eustacio y *sus familias*. Esto facilitará conocer de manera más directa los imaginarios y repertorios culturales de las víctimas y las valoraciones que realizan con respecto a los distintos hechos violentos, las personas que consideran afectadas en cada historia y el manejo que tienen con respecto a la historia de la UP.

Así, es posible que los participantes consideren normal que una persona que hizo parte de un

grupo guerrillero sea violentada, razón por la cual “no tendría derecho” a reclamar. También puede que consideren que solamente crímenes como el homicidio son susceptibles de demandar, razón por la cual las historias de Ernesto o Eustacio “no serían tan graves”. Adicionalmente, podría ocurrir que los participantes consideren que como Eustacio no sufrió la muerte ni ninguna lesión física, su tristeza no tendría por qué ser considerada un crimen. También, aún cuando en todos los casos existe la posibilidad demandar perjuicios por los crímenes contra la UP, es posible que los participantes solamente consideren que Manuela, o incluso Ernesto, pertenecieron a este movimiento político, por el hecho de haber desempeñado cargos públicos, mientras que Eustacio “no perteneció formalmente” a la UP. De manera semejante, podría ocurrir que los participantes consideren que solamente Ernesto o Eustacio tienen posibilidad de reclamar, pues Manuela ha fallecido, situación en la que quedaría la pregunta sobre si los familiares también tienen derecho.

Actividad 2. Precizando la identidad del grupo: En mesa redonda, los educadores comienzan a socializar la historia de la UP, procurando dar cuenta de la diversidad de acontecimientos que rodearon el exterminio de este grupo político. Aquí es importante que los educadores expliciten el origen de la UP, mostrando cómo varias personas que pertenecían a las FARC dejaron las armas y, en el marco de un acuerdo con el gobierno nacional, se les había permitido hacer política a través de la UP, con el compromiso de ofrecerles las garantías y la seguridad para hacerlo. En este sentido, mientras los educadores retoman la historia de Ernesto para dar cuenta del incumplimiento de tal acuerdo, confrontan, complementan y problematizan las apreciaciones que los participantes, con respecto a este caso, presentaron en la actividad anterior. Adicionalmente, es conveniente que los educadores precisen otros hechos semejantes a los de Ernesto para dar cuenta de cómo muchos casos de excombatientes caben en el marco de un incumplimiento del Estado frente a los acuerdos pactados (acuerdos firmados en La Uribe, Meta, especialmente) y, en este sentido, concretan que dichas personas tienen derecho a interponer demandas por ese tipo de vulneraciones.

De manera complementaria, en dicha reconstrucción de la historia de la UP pueden retomar la historia de doña Manuela para mostrar cómo muchos dirigentes fueron violentados sólo

por el hecho de haber hecho parte de la UP y, contrastando su historia con la de don Eustacio, los educadores pueden confirmar que de dicho movimiento político hicieron parte no solamente dirigentes sino también “líderes de base”, simpatizantes o colaboradores. Aquí, como a lo largo de toda la intervención de los educadores, es fundamental que se retomen los puntos de vista presentados por los participantes en la actividad anterior, para contrastarlos y complementarlos.

Adicionalmente, es fundamental que los educadores introduzcan el contexto y el sentido de los Derechos Humanos, explicitando que no sólo hechos violentos como los atentados o los homicidios son susceptibles de demandar, sino también las amenazas, las intimidaciones, las restricciones a la libertad de expresión, en tanto tales hechos son crímenes que vulneran la dignidad de las personas, conduciendo en ocasiones al desplazamiento forzado, a la generación de traumatismos psicológicos y al perjuicio no solo de las personas violentadas directamente sino también de sus familias, sus comunidades y, en sí, de la sociedad en general en tanto se le limita la oportunidad de optar por este tipo de alternativas políticas. En este contexto, es importante que los educadores den a conocer a los participantes la diversidad de hechos violentos sufridos por las víctimas del genocidio contra la UP, enunciando que existen una serie de normas y organismos construidos para denunciarlos y tratar de corregirlos, no solamente en el ámbito nacional sino también a nivel internacional.

Aquí, a medida que los educadores realizan esta intervención, puede ocurrir que algunos de los participantes se identifiquen con las historias reconstruidas, razón por la cual se recomienda facilitar la participación de las víctimas permitiendo la socialización de sus testimonios. Sin embargo, es importante que los educadores mantengan la hilación de las intervenciones recogiendo la diversidad de sentidos que acabamos de proponer (la diversidad de hechos violentos y de personas afectadas, así como la existencia de mecanismos para denunciar), pues esto permite introducir el tema del proceso de Demanda y del contexto de exigencia de derechos que serán objeto de trabajo en la siguiente actividad.

Actividad 3. Socialización del proceso de demanda: Mediante una presentación en paneles o en una exposición, algunos educadores y participantes, reconocidos por su manejo

del tema, realizan una presentación de la historia del proceso de Demanda, resaltando especialmente cuatro aspectos: Primero, que dicho proceso de Demanda se adelanta con todas aquellas personas que se han visto violentadas por el hecho de haber pertenecido o haber simpatizado y apoyado al movimiento de la UP. Por supuesto, como se aclaró a través de la actividad anterior, eso involucra a los familiares de las personas de la UP, aún cuando tales familiares no hayan tenido ningún vínculo con la UP (como en el caso de los familiares de “doña Manuela o don Ernesto o don Eustacio”, lo cual conviene citar). Segundo, que dicho proceso de Demanda se ha establecido acogiendo los procedimientos y normas que establecen el Derecho Internacional y sus organismos, razón por la cual existen recursos y caminos que se están recorriendo para alcanzar justicia. En este contexto, es importante aclarar cómo a pesar de que a través de los organismos nacionales no ha sido posible lograr justicia, existen recursos a nivel internacional que se están empleando. Tercero, que existen una serie de mecanismos y recursos construidos por la Corporación Reiniciar y varias de las víctimas, a los que las personas afectadas por el genocidio de la UP pueden recurrir, vinculándose al proceso de exigencia. Aquí cabe enunciar los distintos espacios y procesos que ofrece la Corporación Reiniciar a las víctimas, e insistir en que están en el derecho de participar de ellos. Cuarto, enunciar que a través del proceso de Demanda se busca que el Estado colombiano responda por lo que ha ocurrido con la UP, sus miembros y familiares, para lograr justicia y la reivindicación de los derechos de las víctimas. Aquí es importante señalar, en términos generales, que las víctimas tienen derecho a una compensación o reparación por los daños que les han causado con los hechos violentos, enunciando en qué consiste dicha reparación, preferiblemente a través de la socialización de casos de violaciones de derechos humanos del contexto nacional o internacional en los que los Estados han tenido que reparar a las víctimas. En este contexto cabría enunciar las medidas de reparación que se han entregado a las víctimas de dichos casos, resaltando la importancia que han jugado ellas mismas para exigir las y lograrlas.

A manera de sugerencia, conviene tener en cuenta el tiempo destinado para la realización de estas actividades pues las temáticas que involucran pueden ser abordadas y profundizadas con otras acciones como las que se plantean a continuación en este mismo currículo. Adicionalmente, como el foco de trabajo de estas tres actividades de problematización es la

sensibilización de las víctimas, conviene trabajarlas de una forma comprensiva, procurando dar a conocer el panorama general del proceso de Demanda y acompañamiento, dejando para las otras actividades la profundización en los temas concernientes a la formación en Derechos Humanos, Derecho a la Reparación y construcción alternativas de incidencia.

- ***En cuanto al concepto de reparación***

Situación problemática: La historia de la comadre Candelaria.

La comadre Candelaria tenía 25 años de edad cuando llegó a su pueblo un grupo de 65 hombres armados con fusiles, vestidos con camuflados y pasamontañas. Esa madrugada fue la última vez que Candelaria vio los dos helicópteros en los que llegaron tales hombres, pues este grupo armado llegó para quedarse allí, apropiarse de las tierras y eliminar a todos aquellos que opusieran resistencia. La gente, alarmada, recurría a escondidas a visitar a Joaquín, marido de Candelaria, quien desde años atrás se había destacado en la comunidad, presidiendo la Junta de Acción Comunal y buscando soluciones para los problemas del lugar. Sin embargo, el control que ejercían los actores armados facilitó que rápidamente detectaran a los líderes en oposición (a ellos), que fueron catalogados como subversivos, ubicados y eliminados de manera “ejemplar”. Una noche, mientras Candelaria esperaba la llegada de su esposo, escuchó tres golpesillos en la puerta que, en vez de traer a Joaquín de vuelta, trían consigo una amenaza: Los hombres armados habían asesinado a su esposo y minutos después, frente a su puerta, le decían a Candelaria que tenía que marcharse o la mataban a ella y a sus cinco retoños. Candelaria, ante las dificultades económicas, envió a cada uno de sus hijos con un familiar distinto y a diferentes ciudades del país, quedándose solamente con el pequeño Antonio. Así, Candelaria y Antonio llegaron a Bogotá, apenas con lo que traían puesto, después de tener que abandonar su hogar, su familia y la vida que

llevaban. A los dos meses, mientras Candelaria va por las calles vendiendo lápices, escucha en la radio de una cafetería que el Gobierno está *reparando* a las víctimas de la violencia, con quince millones de pesos, diferidos a diez años. También, que tienen tiempo hasta final de año para solicitar dicha *reparación*. En la actualidad, Candelaria está inscrita en el programa de reparación del Gobierno y, como dicho programa lo contempla, recibirá mensualmente, durante diez años, ciento veinticinco mil pesos.

Consideraciones para la problematización:

[Actividad de presentación]

Actividad 1. Aproximaciones al concepto de Reparación: En grupos de trabajo los participantes leen el caso de Candelaria. A continuación se les propone que reflexionen y discutan sobre la reparación que está obteniendo, y si consideran que con las medidas de ese programa de reparación se compensan los daños que ha vivido. Se les solicita que preparen una presentación, para exponer en plenaria las conclusiones a las que llegó el grupo. Allí se les propone que indiquen de qué forma consideran que dicho programa de reparación reivindica a la víctima, y en caso de que consideren que no lo hace suficientemente, sugieran de qué forma consideran que Candelaria podría ser reparada.

Aquí, a manera de orientación o sugerencia, convendría que los educadores propusieran a los grupos imaginar la vida que llevaba Candelaria antes de que llegara el grupo armado, para compararla con la vida que tuvo que asumir luego de sufrir los hechos violentos.

Actividad 2. Ejemplificando la construcción de estrategias de incidencia: En mesa redonda, a partir de las presentaciones de los participantes se construye entre todos un listado de medidas de reparación con las que los participantes consideran que podría ser reparada Candelaria. Los educadores deberán motivar dicha construcción, indagando sobre los cambios vividos por los distintos integrantes de la familia de Candelaria; por los bienes que perdieron; por la forma de vida que llevaban y que han tenido que asumir con

posterioridad; por la vida de la comunidad y sus posibilidades de desarrollar procesos organizativos; o por las posibilidades de que tales hechos de violencia cesen; procurando que ante dichas problemáticas los participantes propongan alternativas de solución (para incluirlas en el listado).

Como herramienta didáctica, sugerimos que el listado sea elaborado en carteleras, de tal forma que se facilite recortar cada propuesta posteriormente.

Actividad 3. Precisiones sobre el concepto de Reparación: A manera de exposición (con los participantes organizados en media luna y los educadores al frente) los educadores organizan los distintos ítems o propuestas de reparación incluidas en el listado, ubicándolas en las *cinco categorías de reparación* contempladas por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (restitución, indemnización, rehabilitación, medidas de satisfacción y garantías de no repetición), indicando que las propuestas realizadas son *derechos* contemplados por la ley. Es esta la oportunidad para que los educadores socialicen, de manera dialógica, en qué consiste la reparación a los “ojos” del Derecho Internacional, profundizando y complementando las propuestas realizadas. Ahora bien, para reflexionar alrededor de las propuestas que no sean fácilmente ubicables en estas cinco alternativas de reparación, conviene que los educadores se valgan de la tematización de experiencias de reparación internacionales, que posiblemente sí las hayan contemplado, y en todo caso, será de utilidad indicar que los derechos son reivindicaciones que se construyen con el tiempo, que progresivamente logran ser normatizadas (de la historicidad del derecho al Derecho como institución). En este sentido, posiblemente habrá situaciones en las que habrá que recurrir a mostrar el desarrollo del Derecho y hasta dónde cobija los intereses y propuestas de las víctimas.

Como herramienta didáctica, será importante contar con un papel de fondo que permita ubicar las propuestas recortadas del listado, bajo los rótulos de las cinco categorías de reparación. Así mismo, mantener visible el listado construido, así como el proceso mismo de traslado de las propuestas a la cartelera de categorías de reparación, facilitará el reconocimiento de los aportes de los participantes y posiblemente ayude a que reafirmen sus

capacidades.

Actividad 4. Construyendo alternativas de incidencia: Se propone a los participantes que elaboren de manera individual, o en grupos, un pequeño relato, parecido al de la comadre Candelaria, en el que den cuenta de sus propias historias de victimización, detallando los daños sufridos como víctimas del genocidio contra la UP. Posteriormente, se les invita a desarrollar el mismo ejercicio de trabajo realizado con el caso de la comadre Candelaria, pero ahora sobre sus propios relatos. Aquí cobrará un sentido de movilización, reconocimiento e incidencia, vincular las propuestas de reparación que los participantes construyan al respecto, con el proceso de demanda que se lleva ante la CIDH. En términos generales, conviene enunciar que las víctimas tienen el derecho a plantear ante las Cortes expectativas y propuestas de reparación, para que sean tenidas en cuenta por los daños sufridos. En este sentido, la sistematización de las propuestas de reparación que construyen las víctimas alrededor del Caso de la UP, serán de gran ayuda para potenciar la capacidad de incidencia del proceso de demanda. Así mismo, los daños sufridos por las víctimas, ante los cuales realizan propuestas de reparación, también contribuyen a identificar los hechos violatorios por los cuales se deben interponer procesos legales.

Como sugerencia didáctica, es importante tener en cuenta el tiempo de trabajo dispuesto para la realización de esta actividad, de tal modo que no exceda la motivación o la energía de educadores y participantes. Concretamente, consideramos que en un trabajo progresivo como el que ha venido realizando la Corporación Reiniciar, bastará con alcanzar la construcción de relatos referentes a las historias de las víctimas, para ser trabajados (a través de estas mismas actividades) en talleres subsiguientes.

- *En cuanto al tiempo que tomaría cumplir el derecho a la reparación*

Situación problemática: La historia de don Luciano y su hija Mariela.

A finales de los 80s Mariela fue víctima del homicidio de don Luciano, su padre. Ella, siendo la mayor de siete hijos, desde muy joven acompañaba a don Luciano a recorrer las distintas veredas del corregimiento, pues don Luciano y la Junta de Acción Comunal que presidía tenían el interés de platicar con los distintos representantes de cada una de las Juntas de Acción Comunal del territorio, con el propósito de conformar una Asociación de Juntas que integrara y coordinara a todas las organizaciones locales. En cada reunión, entre los distintos objetivos que se trazaban los representantes Mariela recuerda que se encontraba “defender su derecho a la tierra”. En efecto, con la llegada y el asentamiento de los grupos paramilitares en el corregimiento, las tierras de los campesinos estaban siendo usurpadas y entregadas a los señores potentados de la región. Más aún, denunciar este tipo de violaciones le costó a don Luciano la vida y, a su familia, la pérdida de un miembro muy valioso. Después de tan lamentable suceso, Mariela continuó frecuentando las reuniones que hacía la Junta de Acción comunal de su vereda, aunque con el tiempo cada vez fueron menos las reuniones programadas, y más los líderes muertos, al punto de que, al cabo de dos meses, ya no volvieron a realizarse. Sin embargo, una tarde, con cierto sigilo y prevención don Alonso invitó a Mariela a participar en una reunión que realizaría en su finca, en donde contarían con la intervención de un representante de las Naciones Unidas que venía a hablar sobre el derecho a la reparación. En esa ocasión, Mariela se enteró de que todas las personas que hayan sido víctimas de la violencia tienen derecho a exigir medidas de reparación por los distintos perjuicios que se les haya causado, y que el Estado colombiano tiene la obligación de atender dichas exigencias. Así mismo, el representante de la ONU indicó que en Colombia y el mundo existen varias organizaciones sociales dedicadas a exigir tales derechos.

Consideraciones para la problematización:

[Actividad de presentación]

Actividad 1. Aproximaciones al concepto de Reparación: En grupos de trabajo los participantes leen el caso de Mariela y su padre. A continuación se les propone que reflexionen y discutan sobre los perjuicios que pudo haber ocasionado el asesinato de don Luciano y, así mismo, sobre las condiciones sociales que permitieron o facilitaron el crimen. Adicionalmente, se les solicita que preparen una presentación, para exponer en plenaria las conclusiones a las que llegó el grupo.

Aquí, a manera de orientación o sugerencia, convendría que los educadores propusieran a los grupos imaginar las distintas actividades que realizaba don Luciano día a día, para identificar si ha sido posible suplirlas después de su homicidio, o qué retos o dificultades se han tenido que enfrentar para poder suplirlas.

Actividad 2. Aproximaciones al concepto de Reparación: En mesa redonda, se discute sobre las distintas conclusiones presentadas por los grupos en la actividad anterior, reconstruyendo colectivamente en una cartelera los daños generados con el homicidio de don Luciano, y en otra, las condiciones sociales que posibilitaron la ocurrencia tanto de las violaciones o crímenes como de tales daños. Aquí conviene que los educadores motiven la discusión entre los participantes con respecto a las formas en que se relacionan condiciones sociales y daños (en el caso de Mariela y don Luciano). Lo importante es argumentar de qué manera se considera que el contexto, o las condiciones sociales, incidieron en la comisión de tales afectaciones.

Durante este trabajo, conviene que los educadores enuncien preguntas que permitan reflexionar con respecto a la temporalidad de los daños, es decir, preguntar si los daños identificados sólo son vividos en el momento del crimen o si se extienden a otros momentos de la vida de las víctimas (¿cuánto tiempo dura el sufrimiento por la ausencia de un familiar? ¿cuánto tiempo duran las carencias económicas generadas? ¿cuánto tiempo dura el desarraigo, la fragmentación familiar o el desplazamiento?). Por otra parte, será importante que los educadores resalten y promuevan la reflexión con respecto a los daños sufridos por

la comunidad de don Luciano, en tanto suele ocurrir que las primeras afectaciones que se reconocen son las de tipo personal y familiar.

Actividad 3. Aproximaciones al concepto de Reparación: Volviendo a los mismos grupos de trabajo se solicita a los participantes que reflexionen y discutan sobre la situación actual del país, tratando de dar cuenta u ofrecer una opinión con respecto a las posibilidades que tendrían Mariela, sus familiares y su comunidad (de origen) de encontrar solución frente a los daños vividos (¿qué posibilidades tiene Mariela de encontrar solución a los daños vividos tras la muerte de su padre, teniendo en cuenta la situación o los recursos que ofrece el contexto actual del país? ¿qué posibilidades encuentran como grupo familiar? ¿qué posibilidades como comunidad?). Adicionalmente, se les solicita que discutan y opinen, con respecto a lo que creen que se necesitaría en la actualidad para solucionar o *reparar* las afectaciones o daños identificados. Por último, se propone a los participantes que precisen unas conclusiones al respecto, para que las presenten en plenaria.

A manera de recomendación para los educadores, permitir que esta actividad concluya con las presentaciones de los participantes, sin tener que enmarcar sus opiniones, podría facilitar el autorreconocimiento de las víctimas como personas con libertad de pensamiento y opinión. Teniendo en cuenta que uno de los efectos de la violencia es el silenciamiento y el miedo a expresar opiniones, facilitar a las víctimas expresarse abiertamente permitirá, a su vez, el reconocimiento de los espacios de trabajo pedagógico (y del acompañamiento en general) como escenarios democráticos. Sin embargo, esto no quiere decir que los educadores deban guardar silencio. Todo lo contrario, para afianzar las propias opiniones y sentidos con que las víctimas definen la situación, les resultará de gran ayuda desarrollar presentaciones dialógicas, en las que la oportunidad de crítica y la necesidad de argumentación sean promovidas a través de preguntas y contrapreguntas.

Actividad 4. Aproximaciones al sentido del proceso de Demanda: A manera de panel, exposición o conferencia, se presenta a los participantes una charla sobre la situación actual de derechos humanos en el país. Aquí podrá resultar de gran ayuda para los educadores recurrir a los informes anuales elaborados por Naciones Unidas, así como otros elaborados por organizaciones nacionales especialistas en el tema, o por Observatorios de Derechos

Humanos. De manera complementaria, se dan a conocer a los participantes los principales recursos e instancias pertinentes para adelantar acciones de defensa de los Derechos Humanos (SIDH u ONU, como organizaciones internacionales; Corporación Reiniciar y otras organizaciones, como alternativas nacionales de incidencia; así mismo, alternativas nacionales gubernamentales, como el Decreto 1290 de reparación administrativa).

Actividad 5. Aproximaciones al sentido del proceso de Demanda: Se propone a los participantes que elaboren de manera individual, o en grupos, un pequeño relato, parecido al del caso de don Luciano, en el que den cuenta de sus propias historias de victimización, detallando los daños sufridos como víctimas del genocidio contra la UP. Posteriormente, se les invita a desarrollar el mismo ejercicio de trabajo realizado con el caso de don Luciano, pero ahora sobre sus propios relatos. Sin embargo, a diferencia del proceso de trabajo anterior, el papel de los educadores y de los participantes propuesto para las actividades 3 y 4 varía (las actividades 1 y 2 se conservan).

En concreto, para la “Actividad 3” se sugiere que los educadores recojan en una cartelera las propuestas y opiniones ofrecidas por los participantes, referentes a lo que creen que se necesitaría en la actualidad para solucionar o *reparar* las afectaciones o daños identificados. Esto facilitará ir **construyendo alternativas de incidencia**.

Posteriormente, para la “Actividad 4”, sugerimos que la charla o conferencia involucre los siguientes aspectos: Por un lado, la caracterización y **precisión del sentido del proceso de Demanda** y acompañamiento que realiza la Corporación Reiniciar junto con la Coordinación Nacional de víctimas UP. Aquí será fundamental señalar que la Corporación, en ejercicio del Derecho, ha optado por exigir un proceso de reparación que va más allá de las medidas económicas, buscando la transformación de las condiciones sociales que generaron, permitieron y mantienen el genocidio (garantías de no repetición), entre otras medidas de reparación. Así mismo, será importante evidenciar las acciones adelantadas en el tiempo del proceso de demanda, así como algunas proyecciones.

Por otro lado, es fundamental que dicha conferencia también de a conocer a los participantes que las víctimas tienen el derecho a proponer ante las Cortes las medidas que consideran

pertinentes para *reparar* los daños sufridos, y que, en ese sentido, las propuestas que realizan (especialmente las que realizaron en la actividad anterior) son tenidas en cuenta y sistematizadas por la Corporación para apoyar el proceso de demanda (guardando confidencialidad y previniendo riesgos), lo cual contribuye al **proceso de sensibilización** de las víctimas.

Por último, sugerimos que en tal conferencia se expongan algunos procesos de exigencia de reparación y defensa de los derechos humanos adelantados en contextos nacionales o internacionales, con la intención de visibilizar que es frecuente que ante las sentencias de las Cortes los Estados desarrollen políticas de reparación, atendiendo en el corto plazo algunas medidas económicas (o de salud o vivienda) y en el mediano y largo plazo aquellas condiciones estructurales que viabilizarían una reparación integral (aquella que garantiza dignidad y justicia y que las violaciones no vuelvan a ocurrir). Esto permitirá y **precisando el concepto de Reparación**. Adicionalmente, en este último punto será fundamental enunciar el papel que han tenido las organizaciones de víctimas y defensoras de derechos humanos para impulsar en sus países el desarrollo de políticas o procesos de reparación (entendida ésta de una manera integral y no puramente económica), lo cual facilitará los **procesos de sensibilización** de las víctimas en cuanto a la necesidad y oportunidad de construir alternativas de incidencia. Al respecto sugerimos a los educadores revisar las experiencias de las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, o los desarrollos realizados en el programa “PRAIS” de Chile a partir de la exigencia de las víctimas, o el lugar que jugó Guatemala en la definición e institucionalización de lo que consideran una reparación más allá del sentido económico.

Como sugerencia didáctica, es importante tener en cuenta el tiempo de trabajo dispuesto para la realización de esta actividad, de tal modo que no exceda la motivación o la energía de educadores y participantes. Concretamente, consideramos que la charla o conferencia dispuesta para la última actividad debe permitir abordar cada aspecto de manera general y comprensiva, centrándose en resaltar que los procesos de reparación suelen darse gradualmente, pero para que avancen ha sido histórico el papel que han debido jugar las víctimas y sus organizaciones.

- *En cuanto a las capacidades organizativas de las víctimas*

Situación problemática: La historia de Camilo y su hermana Elbira.

En el hogar en que creció Camilo la integración entre el grupo familiar siempre fue muy fraterna, todos se querían mucho y cada quien era muy responsable e independiente en sus asuntos. Allí casi nunca se hablaba de política ni de novelas; las conversaciones por lo general trataban sobre temas de estudio, amigos o sobre las noticias del día. Una tarde, Camilo se enteró por el noticiero que en la universidad en que estudiaba su hermana mayor, Elbira, había ocurrido una fuerte manifestación por parte de los estudiantes, ante la cual la fuerza pública reaccionó reteniendo a varios de los manifestantes. Ese día fue el último en que Camilo vio a Elbira, esa mañana en que ella salía para la universidad. Pesares y dolores invadieron la vida del hogar de Camilo, quien nunca pudo acallar la necesidad de buscar y hacer algo por su hermana. Con el tiempo, las denuncias y demandas interpuestas por Camilo surtieron trámite en los organismos del Estado. Camilo logró para él y su familia una indemnización por los perjuicios vividos, así como el reconocimiento del caso por parte de las autoridades. Han pasado ya nueve años desde que Elbira fue desaparecida y seis desde que las autoridades se comprometieron a buscarla. Sin embargo, sobre el caso, no se ha vuelto a tener respuesta. Una tarde, mientras caminaba por el centro de la ciudad, Camilo vio a un grupo de manifestantes que exigían al Estado respuestas sobre el paradero de Los desaparecidos. Esa tarde, consciente de la falta de respuestas sobre el paradero de su hermana, Camilo vio a ese grupo de manifestantes con otra cara.

Consideraciones para la problematización:**[Actividad de presentación]**

Actividad 1. Aproximaciones al sentido de las estrategias de incidencia: Organizados en medialuna (con un tablero o cartelera en frente) los educadores proponen a los participantes que reflexionen, imaginen y opinen (en lluvia de ideas) de qué manera una persona del común podría definir las Manifestaciones, es decir, qué diría que son, cómo las percibe, en qué concepto las tiene. A medida que los participantes proponen, los educadores transcriben en una cartelera o tablero unas tres o cinco opiniones diferentes. Aquí, se sugiere recoger solo unas cuantas opiniones con el propósito de no complejizar demasiado la siguiente actividad, así como para evitar que los participantes entren en argumentaciones elaboradas, lo cual será trabajado a continuación.

Es posible que algunas de las opiniones definan a las Manifestaciones como: una actividad riesgosa, una expresión de inconformismo, un mecanismo de exigencia, una manera de alterar el orden público, una forma de obtener recursos, una manera de visibilizar un problema ante la sociedad, una forma de denuncia, una expresión de manipulación de masas, entre otras. En todo caso, podría ser de utilidad que los educadores trataran de clasificar las opiniones de los participantes en alguna de estas categorías, para abordar su sentido general y no extenderse en la realización de transcripciones detalladas.

Actividad 2. Aproximaciones al sentido de las estrategias de incidencia: Luego de recoger unas tres o cinco opiniones sobre qué podría significar para una persona del común una Manifestación, los participantes se organizan en grupos de trabajo y a cada uno de ellos se le entrega una copia del caso de Camilo. A continuación se les propone que imaginen y discutan qué lograría Camilo si se sumara a la Manifestación que vio mientras caminaba por el centro de la ciudad. Para esta actividad se les sugiere que tengan en cuenta las opiniones recogidas en la actividad anterior y que propongan nuevas actividades que Camilo debería realizar para alcanzar justicia en el caso de Elbira. Así mismo se propone a los participantes que preparen una presentación para exponer posteriormente en plenaria.

Aquí, a medida que los participantes realizan las presentaciones, los educadores recogen en

una cartelera los distintos logros que plantean que conseguiría Camilo de sumarse a la manifestación. Así mismo, en otra cartelera, los educadores recogen las nuevas acciones que los participantes proponen debería realizar Camilo para alcanzar justicia en el caso de su hermana.

Actividad 3. Aproximaciones al sentido de las estrategias de incidencia: En mesa redonda los participantes y educadores reflexionan y discuten sobre los aportes que podría ofrecer a una víctima sumarse a una manifestación. Se propone identificar si los manifestantes tienen o no objetivos comunes y cuáles podrían ser. Se retoman las nuevas actividades que los participantes plantearon que Camilo debería realizar y se discuten los medios a través de los cuales Camilo podría desarrollar tales nuevas acciones.

Aquí se sugiere que entre la conversación los educadores retomen algunos casos de organizaciones de víctimas de desaparición forzada, tratando de mostrar su racionalidad, sus estrategias organizativas, de planeación e incidencia, así como algunos recursos y canales con los que cuentan para desarrollar su acción. La intención es precisar un sentido de las Manifestaciones que trascienda la apreciación que muchas personas tienen con respecto a que son meras expresiones de protesta percederas. Sin embargo, cabría contrastar la racionalidad organizativa de las organizaciones de víctimas (o de manifestantes) con otro tipo de “manifestaciones” que no persisten en buscar un cambio en el sistema social (algunas manifestaciones festivas o reinados de belleza, algunas otras de aficionados de fútbol, algunas de carácter religioso o espontáneo que se muestran como reacción ante una situación ocasionalmente extraordinaria).

Actividad 4. Generando procesos de sensibilización: Se propone a los participantes que elaboren, en grupos de trabajo o de manera individual, una presentación (escrita o narrada) en la que den cuenta del motivo por el cual se han acercado al proceso organizativo adelantado entre la Corporación Reiniciar y la Coordinación nacional de víctimas UP, así como sobre las expectativas que tienen frente al proceso. Se facilita la oportunidad de que los participantes las expresen en público. Los educadores recogen aquellas expresiones de los participantes que tienen aspectos en común, para precisar sentidos y objetivos compartidos e introducir una exposición sobre la identidad del grupo (que se hará en la

actividad siguiente).

Aquí, las intervenciones de los participantes facilitarán que entre ellos conozcan sus casos, construyan un sentido de grupo, así como facilitará a los educadores reconocer qué casos requieren indagarse con mayor detenimiento (aunque no en público) para precisar si efectivamente están relacionados con el genocidio contra la UP.

Así mismo, es posible que los participantes comenten los hechos de violencia de los cuales han sido víctimas. De ser así, conviene que los educadores resalten (si los comentarios de las víctimas no alcanzan a evidenciarlo) la vocación de exterminio que en Colombia ha habido sobre el movimiento de la UP, sus familiares y simpatizantes. Este tipo de reflexiones facilitarán el reconocimiento de las víctimas como relacionadas por una historia común, a pesar de las diferentes violaciones de las que han sido víctimas y a pesar del papel que hayan podido jugar (ellos o sus familiares víctimas) en el movimiento de la UP (líderes, simpatizantes, militantes de base, etc.).

Actividad 5. Precisión del sentido del proceso de Demanda: Mediante una presentación en paneles o en una exposición, algunos educadores y participantes, reconocidos por su manejo del tema, realizan una presentación de los objetivos que ha venido construyendo y buscando la Corporación Reiniciar en el proceso de acompañamiento a las víctimas del genocidio contra la UP. Así mismo, en dicha exposición será fundamental dar a conocer la historia del proceso de demanda, resaltando algunas acciones significativas que han marcado avances o retos. También conviene que en dicha exposición se socialicen los mecanismos contruidos para la interlocución y participación de las víctimas (talleres, documentaciones, asambleas, oficinas, conmemoraciones, manifestaciones, grupos de teatro, etc.) señalando también la historia de tales mecanismos y resaltando que han sido resultado de esfuerzos y propuestas conjuntas. Por último, los expositores señalan la manera en que los participantes pueden contribuir a desarrollar tales mecanismos así como las expectativas e intenciones de incidencia que se buscan con cada uno, para el logro de los objetivos. Esto contribuirá a fortalecer los **procesos de sensibilización**.

Aquí, se recomienda, que a lo largo de las intervenciones los expositores retomen las

expectativas planteadas por las víctimas en la actividad anterior, para mostrar la forma en que se pueden incluir en los propósitos compartidos, o los retos que implican. También, será importante retomar aquellas expectativas que definitivamente no se incluyen en los propósitos de la organización, procurando explicar porqué no se desarrollan allí.

Sugerimos cerrar el encuentro permitiendo la realización de preguntas (aunque a lo largo de la exposición deben permitirse), retomando también aquellas que quedaron “en el tintero” durante la exposición. Así mismo, para fortalecer el sentido organizativo del proceso, conviene cerrar el encuentro indicando información para la localización de participantes o educadores claves y en lo posible concretando una nueva fecha y objetivo para la realización de un próximo evento.

Una vez presentada nuestra propuesta de elaboración curricular sobre el Derecho a la Reparación, a continuación proponemos una serie de comentarios y valoraciones que permiten precisar la forma en que este currículo contribuye a los procesos educativos de la Corporación Reiniciar y a la Coordinación nacional de víctimas, incluyendo también una serie de recomendaciones que consideramos pertinentes para impulsar y continuar tales procesos educativos.

Por lo demás, reconocemos que a lo largo de la reconstrucción de la historia social de este currículo hemos presentado también una serie de recomendaciones y consideraciones que, so pena de resultar repetitivas, intentaremos retomar a continuación.

De todas maneras, esperamos que la lectura y análisis de toda esta historia social curricular, así como de las proposiciones teóricas desarrolladas en el primer capítulo, resulten más inspiradoras y promuevan más recomendaciones y propuestas que las que consignamos en las páginas que siguen.

ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA CONTINUAR

En cuanto al currículo desarrollado a través de la experiencia de la Corporación Reiniciar

En el segundo capítulo de este texto hemos propuesto una serie de situaciones y temas para problematizar en un currículo sobre el Derecho a la Reparación, que consideramos fundamentales para fortalecer los procesos organizativos y afianzar los sentidos colectivos que orientan las acciones y propósitos de las víctimas y la Corporación Reiniciar.

Consideramos, como sugerimos insistentemente, que estas temáticas deben abordarse de manera transversal en los distintos Talleres Pedagógicos realizados por la Corporación, aún cuando posiblemente las estrategias didácticas varíen, según los recursos, tiempos, gustos e intereses de los participantes.

Así mismo, a partir de la reconstrucción que hemos presentado del proceso educativo adelantado por las víctimas y la Corporación, nos parece importante reconocer que las *consideraciones para la problematización* de cada *situación problemática* que hemos propuesto permiten trabajar nociones importantes sobre temas de derechos humanos (especialmente sobre el derecho a la reparación); sobre el proceso organizativo y de demanda; sobre el lugar y las posibilidades que tienen las víctimas de participar (su sensibilización); así como para la construcción o visualización de alternativas que permiten avanzar hacia los objetivos colectivos.

Sin embargo, nos parece también oportuno reconocer que, especialmente en el caso de la cuarta situación problemática, es decir, la concerniente a las *capacidades organizativas de las víctimas*, las consideraciones que planteamos, para su problematización, atienden aspectos gruesos o básicos que a lo largo de los años de trabajo de la Corporación Reiniciar han sido trabajados ampliamente con las víctimas (aún cuando a cada taller llegan regularmente personas “nuevas” con quienes conviene ahondar en la contextualización y sensibilización frente al Caso).

Ahora bien, con estas reflexiones queremos llamar la atención sobre un aspecto concreto: En el contexto de trabajo educativo que adelanta la Corporación Reiniciar, este currículo resulta una “caja de herramientas” para el trabajo de sensibilización, formación, actualización y movilización de las víctimas, en la que los educadores encuentran distintos recursos (didácticos y de problematización) que podrán utilizar y adecuar según su pertinencia, a partir de un proceso evaluativo, de diálogo y reconocimiento con las víctimas en cada taller.

En este sentido, dados los sucesivos encuentros y la diversidad de participantes que asisten a cada taller en diferentes ciudades del país, consideramos que los educadores que orientan los talleres pedagógicos deben ser sensibles frente a las necesidades y recursos culturales con los que cuentan los distintos participantes, teniendo en cuenta que no todos tienen las mismas experiencias (alrededor del caso de demanda o frente a procesos organizativos semejantes) pero si, posiblemente, intereses compartidos.

Con esto insistimos en que las necesidades de sensibilizar, formar en derechos humanos, actualizar a las víctimas sobre el proceso de demanda y los recursos organizativos, así como de construir colectivamente alternativas de solución; son una constante en el escenario de los Talleres Pedagógicos, más aún, la profundidad y el manejo de conceptos que se haga con respecto a cada uno de estos intereses, debe adecuarse por parte de los educadores a las experiencias y repertorios culturales de las víctimas.

Por supuesto, una alternativa diferente sería desarrollar acciones tendientes a diferenciar entre las víctimas aquellas que comparten cierto “nivel” o manejo de repertorios y experiencias comunes, para poder delimitar con mayor facilidad los contenidos y actividades a desarrollar con cada grupo. Sin embargo, esto implicaría planear y adelantar un proceso sistemático y riguroso de evaluación, tendiente a definir dicha “clasificación”.

Desde nuestra perspectiva, sin pretender desmeritar este tipo de procesos evaluativos, más que una dificultad que deba regularse reconocemos en la diversidad de experiencias y repertorios de los participantes que asisten a cada taller un recurso, una virtud o una potencialidad.

Los intereses de empoderamiento; participación; construcción colectiva de recursos, referentes y sentidos; así como de integración y (re)construcción redes de apoyo entre las víctimas; son facilitados en el encuentro de “la diversidad”, lo cual ha permitido que en cada taller algunos participantes asuman el lugar de educadores, facilitando una negociación cultural en la que no siempre El Educador tiene la respuesta o la expresión más adecuada (o legítima) para dirigirse a los participantes.

Sin embargo, esto no quiere decir que, de realizarse un proceso de evaluación y “clasificación” en los términos que indicamos antes, los procesos de intercambio cultural y de negociación de saberes no se puedan hacer. Lo que consideramos es que al dividir a las víctimas por niveles (o de cualquier otra forma) se pueden facilitar ciertos procesos (de educación progresiva por niveles), pero también se debilitan otros (de integración, empoderamiento e intercambio de roles).

En este contexto, la Corporación y la Coordinación de víctimas tienen, ante estas dos perspectivas educativas, la posibilidad de escoger o priorizar distintos intereses en los distintos momentos en que se planea la realización de un encuentro (especialmente un taller pedagógico).

En efecto, en la coordinación de cada taller está la oportunidad de que las víctimas y los educadores realicen cierta valoración con respecto al grupo de participantes que desean convocar y si es pertinente usar o no algunos criterios para la convocatoria (personas que llegan al proceso por primera vez o que han participado un par de veces; líderes y personas de trayectoria en el proceso de acompañamiento; hombres; mujeres; jóvenes; familiares; sobrevivientes; etc., dependiendo también los temas y derechos en los que se quieran concentrar).

Adicionalmente, proponemos como otro aspecto de reflexión el hecho de que el currículo que hasta aquí hemos construido, da cuenta de tres situaciones problemáticas relacionadas, y sin embargo esto no quiere decir que se deban trabajar en un mismo encuentro o en un orden específico.

En este sentido subrayamos que el currículo desarrollado no consiste únicamente en las actividades propuestas. Este currículo involucra todo el proceso de reconstrucción de la historia del proceso educativo (y más aún las precisiones construidas en el capítulo anterior), que permite identificar objetivos y recursos de educación sobre los cuales se puede incidir y potenciar.

Concretamente, sugerimos la posibilidad de recurrir a una u otra situación problemática, de las que hemos reconstruido, vinculándola a la presentación de otros temas de interés que puedan surgir en la dinámica, y ante las coyunturas, que afronta el proceso de movilización y organización social.

Así, como se dijo antes, aún cuando consideramos que hemos ubicado aspectos transversales del proceso educativo desarrollado, este currículo no pretende ser continente de todas las actividades o temas de educación que interesan a la Corporación Reiniciar y a las víctimas, sino que requiere complementarse y adecuarse a las necesidades que durante el proceso de defensa de los derechos humanos se presentan.

En este sentido, conviene discutir y reflexionar sobre la pertinencia de esta propuesta curricular (no solo en cuanto a sus aspectos didácticos sino también en cuanto a los analíticos e históricos) en los distintos escenarios destinados por la Corporación y las víctimas para valorar y proyectar sus procesos organizativos.

Así mismo, es recomendable hacerlo al final de cada taller pedagógico, aún cuando esta ya ha sido una práctica de evaluación, característica del proceso de acompañamiento de la Corporación Reiniciar. De allí podrán desprenderse nuevos temas y propuestas.

En cuanto a la propuesta teórica o pedagógica que involucra esta modalidad de elaboración curricular

A través de esta experiencia de elaboración curricular es posible identificar distintos recursos y estrategias metodológicas que permiten plantear el uso de este tipo de

dispositivos pedagógicos en escenarios populares o en resistencia, particularmente, en el campo de los movimientos y organizaciones sociales.

Consideramos que así como para las teorías pedagógicas resulta provechoso pensarse y recontextualizarse en escenarios distintos a la Escuela, la puesta en “práctica” de esta modalidad de elaboración curricular permite, a los contextos en resistencia, reconocer y organizar muchas de sus prácticas como procesos de educación.

En el caso que aquí hemos retomado para ilustrar nuestra propuesta, pero también para fortalecer los procesos educativos de la Corporación Reiniciar, fue posible evidenciar la pertinencia de varios recursos conceptuales elaborados en el Capítulo 1, aún cuando se privilegió la lectura de los procesos pedagógicos desde las necesidades, intereses y lenguajes mismos del contexto de actuación.

Los intereses de *sensibilización, socialización del proceso de demanda, formación en derechos humanos y construcción de alternativas de incidencia*, propuestos como característicos de los procesos educativos de la Corporación Reiniciar, representan una forma de la variedad de expresiones que pueden cobrar los *sentidos estratégicos, constructivos e instituyentes*, que hemos definido como propios de los currículos en contextos de resistencia o movilización social.

Sin embargo, más allá del reconocimiento de estos sentidos, los cuales se avizoran (aunque con otros lenguajes) en las propuestas de la educación popular, las pedagogías críticas y las teorías de la acción colectiva; lo que realmente nos parece interesante indagar e intentar comprender son las maneras como *los currículos (concebidos típicamente como rígidos y de estructuras sólidas) se transforman y se mueven constantemente*, en tanto siguen el ritmo de los procesos de movilización social (que aunque tienen claros sus objetivos, deben ir construyendo estrategias incansablemente, en diálogo con el contexto sociopolítico y sus propias oportunidades).

Desde esta perspectiva, a partir de la experiencia reconstruida en el Capítulo 2, con la construcción de un currículo como estrategia de incidencia política para la exigencia y reivindicación de los derechos humanos, nos percatamos de que el reto de la elaboración

curricular va mucho más allá de la formulación de actividades y situaciones de aprendizaje, en tanto el eje que las articula (las actividades y situaciones) ya no corresponde a un sentido de desarrollo o progreso cognitivo, sino que reside en procesos de intercambio y negociación cultural.

Así, pareciera que aquello que justifica el recurso a determinadas actividades didácticas y a los temas o problemas a trabajar, residiera más en el proceso de diálogo que realizan los movimientos sociales con la realidad sociopolítica que pretenden transformar, que en la planeación previa de una estructura de trabajo en la que solía buscarse el orden, la jerarquización o el sentido de las relaciones, entre los distintos contenidos del currículo.

Debido a los avatares, retos, propuestas y contrapropuestas, que surgen día a día como una inagotable coyuntura (que expresa la tensión y la disputa entre los movimientos sociales y las realidades injustas), parece confiable pensar en la posibilidad de construir un currículo con “unidades” temáticas o problemáticas de trabajo que conserven cierta autonomía, para recurrir a ellas en los momentos que se considere adecuado, sin que por ello se pierda la identidad y la historia del movimiento social (lo cual en una modalidad curricular progresiva posiblemente sólo se abordaría al iniciar el proceso).

Consideramos que un contexto provechoso para profundizar y desarrollar la idea de esta modalidad de elaboración curricular, tiene que ver con la forma en que se disponen las temáticas o situaciones problemáticas a trabajar, alrededor de lo cual hemos planteado algunas ideas (respecto a la reconstrucción de la memoria de cada proceso y a la labor histórico-investigativa que debe hacerse permanentemente) que aún consideramos incipientes.

Aquí, hemos optado por el análisis y la definición de los sentidos u objetivos del currículo (reconstruyéndolos desde la teoría pero también desde los propósitos y estrategias organizativas concretas de movilización social) para construir una serie de situaciones problemáticas que permitan trabajar algunos temas de interés (para la gente del movimiento social).

Sin embargo, a partir de la experiencia desarrollada en el capítulo 2, podemos decir que en el contexto de los movimientos sociales los temas de interés parecen inagotables, y más aún, con el tiempo algunos pierden vigencia mientras otros reaparecen en la escena como un recurso que se debe alcanzar.

Así, entonces, parece que en este tipo de elaboración curricular lo fundamental es evidenciar aquellos intereses y sentidos educativos que perduran en la memoria del movimiento social, procurando mantenerlos y permear cada tema novedoso con dichos sentidos.

Temas e intereses “nuevos” e “indispensables” aparecen día a día para los movimientos sociales, pero las lecturas, enfoques o *marcos* a través de los cuales se interpretan deben manifestarse, incidir, en los escenarios educativos que se disponen para abordarlos (las “consideraciones para la problematización”).

Aquí, los referentes de identidad, así como los sentidos colectivos construidos, sus propósitos y objetivos que les llevan a la movilización, reaparecen una y otra vez en las maneras de comprender la realidad, los retos que presenta y las oportunidades que ofrece al propio proceso de organización.

Por último, no quisiéramos terminar este trabajo sin reconocer que aunque ha costado un gran esfuerzo retomar reflexiones desde uno u otro campo de saber (de la pedagogía, así como de la EP y las teorías de la acción colectiva), lo hemos hecho de una manera comprensiva y genérica, pasando por distintos temas y problemas en los que hubiésemos querido profundizar. Pero aunque esto suele ocurrir en todo contexto investigativo, en toda lectura, en toda propuesta, queda al investigador interesado un aporte para seguir hablando de los *currículos en contextos populares o en resistencia*, de una manera explícita, que facilite la legitimación y posicionamiento de esta posibilidad curricular.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía primaria:

Álvarez, A. (2003). Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?. En: Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. P.235-262. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Apple, M. (1986). Ideología y currículo. Ed. Akal. Madrid, España.

Ávila, R. (1994). La función de los pedagogos. En Pedagogía y Autorregulación Cultural. Ed. Antropos, p. 33-58. Bogotá, D.C.

Calvo, M. (1993). ¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?. En: El corazón del Arco Iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL. P.247-280. Santiago de Chile.

Campos, Y. (2003). Memoria de los silenciados. El baile rojo. Grafiq Editores. Bogotá, Colombia.

Casas, A., González, L., Machado, G., Falero, A. y colaboradores (2008). Movimientos sociales, alternativas emancipatorias y pensamiento crítico en América Latina. En: Revista electrónica sin tesis. La democracia en disputa. <http://www.revistasintesis.cl/sintesis2casas.pdf>. Unruguay.

García, M. (2008). Jueces sin Estado. La justicia colombiana en zonas de conflicto armado. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia.

Delgado, R. (2005). Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores. Programa de Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Tesis doctoral. Manizales, Colombia.

Delgado, R. (2007). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. En: Universitas Humanística, Vol.32 No.64 (ene-jul), p.41-66. Bogotá, Colombia.

Dewey, J. (1971). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Losada. Buenos Aires, Argentina.

Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.5 No.2. En: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Giroux, H. (2008). Teoría y resistencia en educación. Siglo veintiuno editores. México.

Hamilton, D. (1993). Origen de los términos educativos <clase> y <currículum>. En: Revista Iberoamericana de Educación, No.1, p.201. Madrid, España.

Laraña, E. (1999). La construcción de los movimientos sociales. Alianza Editorial. Madrid, España.

Magendzo, A., Abraham, M. y Dueñas, C. (1993). Manual para profesores. Currículum y Derechos Humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH. Santiago de Chile. Chile.

Magendzo, A. (2001). Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán. Bogotá, Colombia. Programa interdisciplinario de investigación en educación. Santiago de Chile, Chile.

McAdam, D., McCarthy, J. y Zald, M. (1999). Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales. Movimientos sociales perspectivas comparadas. Ediciones Istmo. Madrid, España.

McCarthy, J. (1999). Adoptar, adaptar e inventar límites y oportunidades. Movimientos sociales perspectivas comparadas. Ediciones Istmo. Madrid, España.

- Mejía, M. y Awad, M. (2004). Educación popular hoy. Ediciones Aurora. Colombia.
- Mejía, M. (2007). Educación(es) en la(s) globalización(es). Editorial Desde Abajo. Bogotá, Colombia.
- Pacheco, J. (2005). Escritos curriculares. Cortez Editora. São Paulo, Brasil.
- Pierre Bourdieu (2000/2008). Cuestiones de sociología. Ediciones Istmo. Madrid, España.
- Posada, J. (2009). Currículo, tendencias curriculares y la educación de personas jóvenes y adultas. En: Revista latinoamericana de educación y política La Piragua. No. 29. P.47-62. Ed. CEAAL.
- Tarrow, S. (1999). Estado y oportunidades: la estructuración política de los movimientos sociales. Movimientos sociales perspectivas comparadas. Ediciones Istmo. Madrid, España.
- Teodoro, A. (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. En: Educação crítica e utopia. P.188-189. Cortez Editora. São Paulo, Brasil.
- Torres, A. (2002). Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos. Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educativas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Bogotá, Colombia.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. En: Revista latinoamericana de educación y política La Piragua, No. 30, p.11-32. Ed. CEAAL.
- Trilla, J. (1993). La educación y la ciudad. Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. En: Revista Anthropos. Universidad Pedagógica Nacional. P.177-203. Barcelona, España.
- Trilla, J. (1998). La educación fuera de la escuela. Editorial Ariel. Barcelona, España.

Uprimny, R. y Saffon, M. (2009). Reparar en Colombia, los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión. ICTJ. Colombia.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martinez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003) Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. En: Pedagogía y epistemología. Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Bibliografía secundaria:

CCJ – Comisión Colombiana de Juristas (2007). Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones. Opciones Gráficas Editores Ltda. Bogotá, Colombia.

Córdoba, J. (1993). Estudio de Casos de homicidio de miembros de la Unión Patriótica y Esperanza Paz y Libertad. Informe del defensor del pueblo para el gobierno, el congreso y el procurador general de la nación. Defensoría del Pueblo. Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez Ltda. Bogotá, Colombia.

Corporación Reiniciar (2009). Relatos de Mujeres. Colección De Viva Voz: Memorias del genocidio de la Unión Patriótica. Memoria Viva. Bogotá, Colombia.

Corporación Reiniciar (2006). La ley de “justicia y paz” no es un instrumento para esclarecer el genocidio contra la Unión Patriótica. Serie de Documentos Básicos 2. Memoria Viva. Bogotá, Colombia.

ICTJ – Centro Internacional para la Justicia Transicional (2008). Reparaciones para víctimas de violencia política. Colombia.

IIDH - Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2006). Verdad, Justicia y Reparación. Desafíos para la democracia y la convivencia social. Grupo editorial Ibáñez. Bogotá, Colombia.