

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

REVISTA
LATINOAMERICANA DE
DERECHOS HUMANOS
EISSN: 2215-422

Volumen 27, Número 1
Enero-junio 2016

PROGRAMA REPERTORIO AMERICANO



Instituto de Estudios
Latinoamericanos



euna

REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

UNIVERSIDAD NACIONAL FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

Consejo Editorial

M. DH. Evelyn Cerdas Agüero. Universidad Nacional, Costa Rica.
Dra. Sandra Araya Umaña. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
M. DH. Jennifer Lyn Beckmeyer. Blue Mountain Action Council (ONG), USA.
Dr. Rodolfo Meoño Soto. Universidad Nacional, Costa Rica.
Esp. Víctor Rodríguez Rescia. Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas, Costa Rica.

Consejo Internacional

Dr. Frans Limpens. Educación y Capacitación en Derechos Humanos A. C. (EDHUCA), México.
Dr. François Houtart. Université Catholique de Louvain, Bélgica.
Dr. Alcindo José de Sá. Universidade Federal do Pernambuco, Brasil.
Dr. Fernando Antonio De Carvalho Dantas. Universidade do Estado do Amazonas, Brasil.
Dra. Rocío Medina Martín. Universidad Pablo de Olavide, España.
Dr. Alex Munguía Salazar. Universidad de Puebla, México.

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

M.Sc. Marybel Soto Ramírez, Presidenta
M.A. Bianchineta Benavides Segura, Secretaria
M.L. Gabriel Baltodano Roman
Ml. Erik Alvarez Ramírez
Dra. Shirley Benavides Vindas

Editora: M. DH. Evelyn Cerdas Agüero

Revisión de traducción en inglés: Lic. Juan Carlos Flores Cornejo

Fotografía de portada: M. DH. Evelyn Cerdas Agüero

Director del IDELA: Dr. Mario Oliva Medina

La corrección de pruebas y estilo es competencia exclusiva del Comité Editorial de la revista.



Producción editorial: Alexandra Meléndez, amelende@una.cr

Dirección de contacto, canje y suscripciones:

Revista Latinoamericana de Derechos Humanos
Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA)
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica. Apdo. Postal 86-3000
Correo electrónico: ecerdas@una.cr / evelyncer@yahoo.com
Telefax: (506) 2562-4057

Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad de cada autor o autora.

La Revista Latinoamericana de Derechos humanos se encuentra en los siguientes índices y bases de datos:



REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos es una publicación de carácter académico, arbitrada e indexada, editada semestralmente en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. La revista ha sido editada desde el año de 1999, es parte del “Programa Integrado Repertorio Americano” del Instituto. Se enfoca en publicar diversos trabajos, cuyo eje central son los derechos humanos desde diversas disciplinas y enfoques.

El propósito de la revista es abrir un espacio de reflexión, discusión, análisis y propuestas en el área de los derechos humanos, desde diferentes disciplinas con énfasis en América Latina. Asimismo, se propone difundir la producción y los aportes en las áreas relacionadas con los derechos humanos que realiza el IDELA, la población académica, estudiantil de la UNA; así como personas y organizaciones que trabajan en el tema de los derechos humanos en Costa Rica y América Latina.





CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Evelyn Cerdas Agüero 9

ARTÍCULOS Y ENSAYOS

Naturaleza de los Derechos Humanos
Carlos López Dawson..... 15

Análisis de los conceptos de
reconstrucción, resolución y
reconciliación desde los postulados de
la escuela *transcend* de investigación
para la paz
Marcela Moreno Buján..... 33

Pedagogía crítica como medio para
desarrollar la autonomía moral
Juan Pablo Escobar Galo 57

Judicialización de la política y
activismo judicial: una aproximación a
América Latina
Marco Feoli..... 75

Conceptos de la identidad cultural de
estudiantes hispanounidenses
Virginia Monge Acuña..... 99

El Derecho a la No Discriminación
y Universalidad en las Políticas
Públicas para la Superación de la
Extrema Pobreza en Chile. Subsistema
Seguridades y Oportunidades y Chile
Solidario.
Jaime Contreras Álvarez..... 111

Educación en derechos humanos en
Argentina. Notas sobre el proceso de
incorporación de los derechos humanos
en los contextos educativos
Mónica Fernández 143

La enseñanza de derechos humanos
en las escuelas: una mirada sobre la
política educacional en el estado de
Pernambuco/Brasil
Celma Tavares..... 167

APORTES PARA LA PAZ

Alberto Patishtán Gómez: Radiografía
de un indulto tardío
Oswaldo Antonio Muñoz Vargas..... 189



RESEÑA

Los conflictos armados contemporáneos. Construcción de la paz y derechos humanos.
Jenny Estefany Valenzuela Rincón 211

**RECOMENDACIONES
BIBLIOGRÁFICAS** 219

**NORMAS PARA LA
PUBLICACIÓN
DE TEXTOS** 221

**BOLETAS PARA CANJE Y
SUSCRIPCIONES** 223

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figuras

Nivel *meso* de los conflictos sociales según Galtung 37

Enfoque *pasado-presente-futuro* según D. Perlman, J. Santa Bárbara y J. Galtung 43

Fase de elaboración en el proceso de reconciliación según Galtung 51

Judicialización de la política..... 85

Transferencias Monetarias del Ingreso Ético Familiar 121

Tablas

Transferencias Monetarias Condicionadas. Ley 20.595 122



PRESENTACIÓN

El volumen 27 número 1 de la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos correspondiente al primer semestre del 2016 inicia con el trabajo titulado “Naturaleza de los Derechos Humanos” el cual hace un recorrido por la historia y evolución de los derechos humanos en varias culturas con el objetivo de generar una contribución al debate sobre la naturaleza de los derechos humanos.

El trabajo “Análisis de los conceptos de reconstrucción, resolución y reconciliación desde los postulados de la Escuela *Transcend* de Investigación para la Paz” se centra en exponer la teoría que sustenta los procesos de reconciliación (propuesta por la Escuela TRASCEND de Investigación para la Paz), se considera que la reconciliación tiene como fin el restablecimiento de la paz en las relaciones sociales y su objeto son los conflictos en los que se ha utilizado la violencia para resolverlos.

“Pedagogía crítica como medio para desarrollar la autonomía moral” es un texto que se enfoca en exponer estudios

y propuestas contemporáneas sobre el surgimiento de la conciencia moral y el ejercicio de la autonomía moral, además, analiza si los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire favorecen o no el ejercicio de la libertad y la configuración de la autonomía moral. El autor hace un recorrido por algunos de los principios expuestos por Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Jürgen Habermas y finalmente Paulo Freire.

Otro de los aportes es “Judicialización de la política y activismo judicial: una aproximación a América Latina”, plantea la importante participación de los jueces en la solución de temas de gran trascendencia, considerando el paso de una jurisdicción sumisa a una jurisdicción protagonista, transformación, como no podría ser de otra manera, produce que ha producido consecuencias; entre las que se mencionan la tensión entre política y justicia. Para el autor, el juez latinoamericano ha ejercido una magistratura pasiva, “encerrada en los textos legales, poco creativa y confinada en la creencia de una aplicación mecánica de



la ley que no supusiera generar cambios profundos en la estructura de la sociedad, responsabilidad que se adjudicaba al legislador y al ejecutivo”.

El título “Conceptos de la identidad cultural de estudiantes hispanounidenses” hace una reflexión acerca del derecho a la identidad cultural más allá de los contextos territoriales y temporales con especial referencia a estudiantes latinos en EE.UU. La autora enfatiza la necesidad de fortalecer el derecho a la identidad cultural a partir de esfuerzos más deliberados y que, por lo tanto, tiendan a garantizar un mayor dominio de la lengua de origen de estos estudiantes.

“El Derecho a la No Discriminación y Universalidad en las Políticas Públicas para la Superación de la Extrema Pobreza en Chile. Subsistema Seguridades y Oportunidades y Chile Solidario”, el cual analiza la presencia del enfoque de derechos en la política pública para la superación de la pobreza, hace especial los componentes de no discriminación y universalidad, objetivo que se logró por medio de la realización de una investigación cualitativa. El estudio concluye, entre otros aspectos, que estas políticas generan un doble efecto: mayor empoderamiento de la mujer en sus hogares debido al incremento en los recursos monetarios disponibles y también mantienen la inequidad de género debido a la distribución de roles en los hogares.

El aporte “La Educación en Derechos Humanos en Argentina”, tiene como objetivo visualizar cómo se desarrolló y

desde cuáles esferas de la cultura se impulsó la necesidad de educar en y para los derechos humanos en Argentina, plantea una visión analítica, evaluativa y crítica de esta evolución. En este se aborda la educación formal sin dejar de mencionar algunas de las acciones educativas de las instituciones de la sociedad civil y ONG.

Otra de las contribuciones es “La enseñanza de derechos humanos en las escuelas: una mirada sobre la política educacional en el estado de Pernambuco, Brasil”, la cual tiene como propósito analizar las características de la inclusión de la educación en derechos humanos en el sistema de educación estatal que se desarrolló entre el 2007 y el 2014, esto a partir de los datos recogidos en la Secretaria de Educación de Pernambuco.

En el apartado Aportes para la paz se presenta una crónica “Alberto Patisthán Gómez: Radiografía de un indulto tardío”, en la cual se hace referencia, de forma cronológica, a los hechos del caso de un profesor indígena, Patisthán Gómez (México, Chiapas, 2000), que se llevaron a cabo en el paraje Las Lagunas de Las Limas, Municipio de Simojovel.

Finalmente, este número cierra con una reseña del libro “Los conflictos armados contemporáneos. Construcción de la paz y derechos humanos”.

M.DH. Evelyn Cerdas Agüero
Directora-Editora

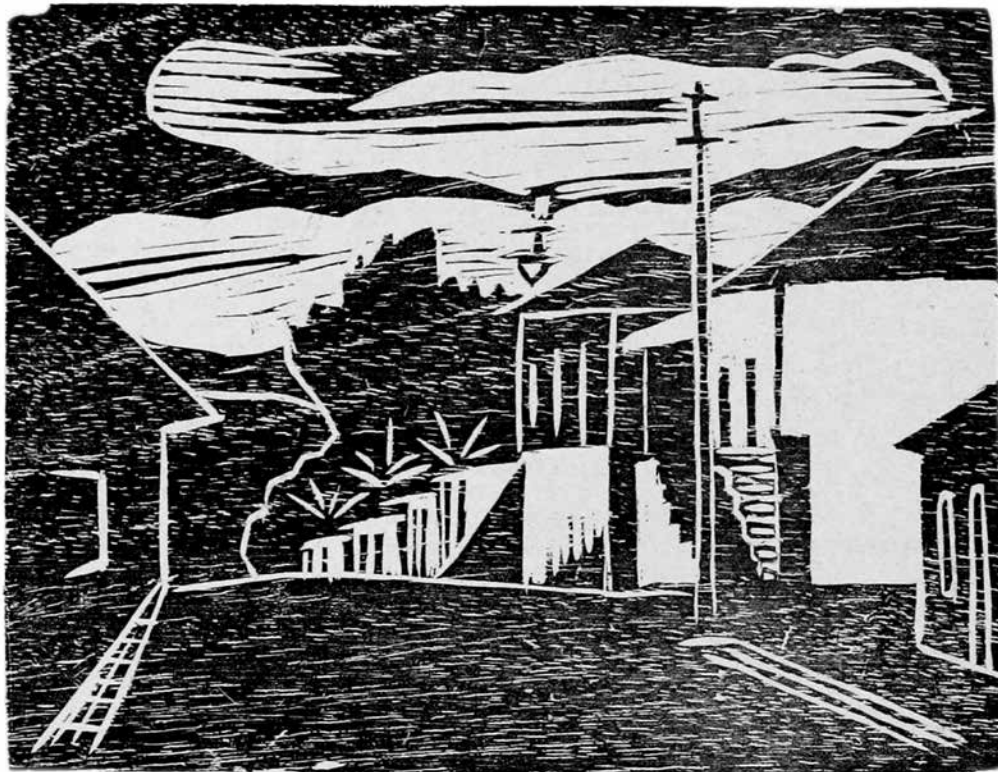


ARTÍCULOS Y ENSAYOS

.....

Rapsodia rumana

=Envío del autor=



Madera de Amighetti

Fuente: Repertorio Americano. 4 de octubre de 1930. P. 198

NATURALEZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

NATURE OF HUMAN RIGHTS

CARLOS LÓPEZ DAWSON*



Resumen

En la formación de una nueva Carta Fundamental los constituyentes requerirán conocer o consensuar sobre la naturaleza de los derechos humanos; luego, determinar cómo el Estado hará efectivo el respeto de tales derechos. Para ello es necesario recurrir a la historia y evolución de estos derechos, y el presente trabajo trata de contribuir a un debate productivo eficiente sobre la naturaleza de los derechos humanos, para que los ciudadanos puedan decidir en el entendido de que se trata de una decisión democrática reflexionada y fundada en el humanismo. El análisis se sitúa en el contexto técnico-ideológico del sistema republicano vigente que corresponde al estado actual del derecho internacional.

Palabras clave: Constitución, derechos humanos, epistemología, estado, jus cogens, ius naturalismo, ius positivismo, universalización, globalización.

Abstract

In the formation of a new Constitution the constituents will require to know or reach an agreement on the nature of human rights; then, to determine how the State will enforce the respect to those rights. To do so, it is necessary to resort to the history and evolution of these rights, and the present work aims to contribute to an efficient productive debate about the nature of human rights, so that citizens can decide on the understanding that this is a thoughtful democratic and humanistic founded decision. The analysis is in the actual technical-ideological republican system which correspond to the current state of international law.

Keywords: *Constitution, human rights, epistemology, state, jus cogens, ius naturalism, positivism ius, globalization.*

* Profesor de postgrado de la U. Autónoma de Chile, abogado, Dr. en Ciencia Política, estudios de doctorado en Derecho Internacional (Sorbonne). Presidente de la Comisión Chilena de Derechos Humanos.



Introducción¹

En toda Constitución, cualquiera sea su orientación ideológica, los derechos fundamentales ocupan un lugar central, de manera que su carencia impide identificar a una ley fundamental como Constitución. Para que esa discusión sea productiva y eficiente es necesario tener un consenso sobre la naturaleza de los derechos humanos o ideas lo suficientemente claras como para que los ciudadanos puedan decidir democráticamente que es lo que prefieren. Este artículo revisa brevemente algunas informaciones útiles para tal efecto. El análisis se sitúa en el contexto técnico-ideológico del sistema republicano vigente que corresponde al estado actual del derecho internacional. En ese sentido, hoy se entienden los derechos humanos como la relación entre la persona y el Estado, de manera que solo el Estado viola los derechos humanos. Aquí se trata de superar lo que critica Barrantes (2014); por tanto, en el análisis utilizará el método histórico, filosófico y normativo, con el objetivo de alejarse de una mera descripción formalista.

1 El presente artículo es parte de un trabajo de investigación que el autor realiza para la Universidad Autónoma de Chile, titulado Derechos Humanos en el Siglo XXI.

Evolución histórica de los derechos personales a la concepción de derechos humanos²

La historia de la humanidad está marcada por la lucha de los seres humanos por lograr que sus derechos sean reconocidos como una obligación de la comunidad a la que pertenecen. Desde tiempos muy antiguos han existido manifestaciones que demuestran los esfuerzos realizados con el propósito de lograr que los derechos de las personas sean reconocidos y respetados, a fin de evitar abusos.

La necesidad de reconocer y promover el respeto a los derechos individuales es una característica común de todas las grandes civilizaciones; ya sea en Asia (China, India), Medio Oriente (Mesopotamia, Egipto), las culturas precolombinas o en aquellas en que se basa la cultura europea (Grecia y Roma). El budismo, el hinduismo, el cristianismo y el islam también inciden en ello.

Los seres humanos, a medida que van complejizando su sociedad y estableciendo contactos con otras comunidades, se verán en la necesidad de ampliar los miembros incluidos dentro

2 Hay numerosos estudios que tratan en profundidad estos temas. Entre los autores nacionales vale mencionar a Héctor Faundez Ledezma, a José Galiano y a Cecilia Medina Quiroga. Cecilia es autora de *El derecho internacional de los derechos humanos y el ordenamiento jurídico chileno*, publicado en Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación "Constitución, Tratados y Derechos Esenciales", editado por Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Santiago, 1995.

de la humanidad, eliminando de forma progresiva las discriminaciones de origen geográfico, de color de piel, de creencias, de condición social u otras razones (Estevez, 1998). Sin embargo, cuando Aristóteles afirma que los seres humanos somos sociables por naturaleza, constata la tendencia natural a formar comunidades.

La Antigüedad

A partir del descubrimiento de la escritura y de los testimonios de costumbres y creencias en todas las culturas, es posible hallar en textos diversos (Código de Hammurabi, Libro de los Muertos, Código de Manú, el Thora, la Biblia, etc.) los primeros esbozos de aquello que, a partir de su evolución y perfeccionamiento, denominaremos después de 1948, derechos humanos, y que en su inicio solo se pueden identificar como derechos personales que el poder político reconoce o acepta. Las primeras noticias documentadas de ello corresponden al Antiguo Egipto.

En el denominado *Libro de los Muertos* (Janés, 1953), que data de varios milenios anteriores al cristianismo, se señala que el derecho y la justicia están unidos a la moral, como parte de un orden establecido por la divinidad. En un pasaje del libro dice que los difuntos debían comparecer en el Tribunal de Osiris, ante la diosa Maat (ley, orden) y alegar en su defensa:

Yo no maté ni dañé a nadie. No escandalicé en el lugar de la justicia.

No sabía mentir. No hice mal. No obligué como superior a trabajar para mí durante todo el día a mis criados. No hice maltratar a un esclavo por ser superior a él. No los abandoné al hambre. No les hice llorar. No maté. No ordené matar. No rompí el matrimonio. No fui impúdico. No malgastaba. No disminuí en los granos. No rebajaba en las medidas. No alteraba los límites del campo, etc. (Janes, 1953, p. 2000).

También el citado *Libro de los Muertos* incluye defensas como las que siguen y que constituyen normas de conducta: “No he hecho daño a la hija del pobre” (Janes, 1953, p. 2000).

El *Libro de los Muertos* contiene alegaciones de un difunto ante el tribunal de Osiris, con el objetivo de asegurarse la vida eterna. Por ejemplo; “Observa la verdad y no la traspases, que no te lleve la pasión del corazón. No calumnies a ninguna persona, importante o no” (Janes, 1953, p. 2000).

Se encuentran en el *Libro de los Muertos* las Enseñanzas de Ptahhotep (finales del III milenio a.C.); normas para facilitar la vida en sociedad destinadas al futuro visir del faraón. “No te rías de un ciego, no te burles de un enano ni hagas mal a un cojo” Amenemopet (1300-1100 a.C.). Sin embargo, es en Mesopotamia, también durante el tercer milenio antes de Cristo, donde aparecen por primera vez recopilaciones de normas, ordenadas de forma

sistematizada, orientadas a organizar la vida social (Janes, 1953, pp.200-202).

La compilación jurídica más conocida de la Antigüedad es el denominado *Código Hammurabi* (1728 a.C.), el primero en regular la conocida Ley del Talión, estableciendo el principio de proporcionalidad de la venganza; es decir, la relación entre la agresión y la respuesta³. El Código cuenta con doscientos cincuenta artículos que contienen, entre otras, las siguientes disposiciones: el juez debe administrar justicia con plena imparcialidad, el perjuicio y la falsa denuncia son castigados severamente, si alguien denuncia a otro como asesino o hechicero el culpado debe someterse a la “prueba de agua”, esto es: se le arroja al agua, si se ahoga su culpa es evidente; si se salva, el acusador es condenado a muerte. El ladrón debe pagar treinta veces el valor del robo, y en caso de no estar en condiciones de hacerlo, le son cortadas las manos, etc. No obstante, dicho Código tiene normas penales que hoy serían inaceptables, tales como amputar la mano de la mujer que coge en una lucha los testículos del contrincante del marido.

Hammurabi sistematizó las leyes promulgando su célebre Código, el más antiguo del que se tenga antecedente en toda la historia. Fue la obra más importante de este rey babilonio, la que hizo su fama imperecedera. Se registran antecedentes

notables en materia de derechos personales, de familia y hasta normas de trabajo o laborales. El Código constituye un notorio progreso, el Gran Legislador consiguió que la sociedad ya no fuese gobernada por la fuerza arbitraria, sino por la ley y la voluntad legal. La venganza privada y colectiva quedaron eliminadas y toda persona podía recurrir a los Tribunales de Justicia, quedando protegido el débil.

Las leyes del Código fueron completadas por otros decretos, tratando el rey, ante todo, de garantizar los derechos e intereses legítimos de la clase pobre. Con el fin de proteger a esta contra los comerciantes capitalistas, fijó precios máximos para los artículos de primera necesidad y salarios mínimos para sus obreros. En general, en este periodo el concepto de derechos personales debe entenderse como una actitud del monarca, de manera que más que reconocer derechos, el rey realiza un acto de misericordia.

Más tarde, nace el concepto de democracia en la cultura griega, específicamente en Atenas, basada en una nueva concepción de la dignidad humana, en el hombre libre, el ciudadano (Platón, 1892). En la Grecia antigua florece una sociedad con un gran desarrollo cultural, pilar fundamental de la actual civilización occidental; allí radica la importancia de referirse a la civilización helénica. Sin embargo, la concepción de los derechos y de la democracia es social, toda vez que solo un sector de la sociedad será considerada con mérito para ejercerlos.

3 Ver texto completo en: <http://www.ataun.net/BLIOTECAGRATUITA/CI%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/An%C3%B3nimo/C%C3%B3digo%20de%20Hammurabi.pdf>

Es preciso destacar que los griegos consideraban a la sociedad como un resultado que brota necesariamente de la condición humana, dividiéndola en tres grupos sociales: ciudadanos, nativos de la polis; extranjeros; y esclavos. Los grandes filósofos griegos Platón y Aristóteles sostuvieron que existían algunos hombres que no tenían derechos: los esclavos (Aristóteles, 1963). Según Aristóteles, “el que por una ley natural no se pertenece a sí mismo, sino que, no obstante ser hombre, pertenece a otro, es naturalmente esclavo. Es hombre de otro el que en tanto que hombre se convierte en una propiedad, y como propiedad es un instrumento de uso y completamente individual” (Aristóteles, 1963).

El *Código de Dracón* (621 a.C.), es la primera recopilación escrita de leyes de Grecia, y disponía que solo el Estado tenía la potestad de castigar a las personas acusadas de crímenes. En el año 621 a.C., Dracón fue nombrado legislador extraordinario para proceder a una revisión de la Constitución y las leyes. El Código que este promulgó es famoso por su severidad, solo se conoce de él la parte relativa a los asesinatos, la cual parece haber perdurado más que el resto (Petrie, 2010). Extremadamente severo, fue suavizado mediante el *Código de Solón* (590 a.C.).

Igualmente es de relevancia señalar el desarrollo de la reflexión sobre la moral, y el nacimiento de la ética, como disciplina que pretende dilucidar cuáles de las normas morales son resultado de unos razonamientos

humanos y cuáles no. Este hecho cobra gran importancia en la historia de los derechos humanos, en la medida que da pie a cuestionar la legitimidad de un sistema cuando es arbitrario.

A Roma se debe la regulación, mediante el Derecho, tanto de la libertad concebida por los griegos en el plano moral, como el haber tutelado al individuo en las relaciones poder político-particulares, o como se diría hoy, entre el Estado y el individuo, protegiéndole mediante una gama variada de interdictos. La *Ley de las Doce Tablas* (454 a.C.) puede considerarse el origen de un texto constitucional como se entiende hoy, al asegurar la libertad, la propiedad y la protección de los derechos del ciudadano⁴ y la igualdad ante la ley, todo ello en un contexto de estructura social segregada y discriminatoria.

En la Antigüedad clásica sólo los filósofos Epícteto, Séneca, Cicerón y Marco Aurelio desarrollaron una concepción de la igualdad esencial de todos los hombres. En cuanto a Marco Tulio Cicerón, este daría origen a las ideas del derecho natural, tal como se conoció en el mundo occidental desde su época hasta el siglo XIX. Distingue entre ley natural y ley civil. La ley natural es anterior y superior a las leyes civiles, que son el fundamento del derecho positivo, la ley natural se basa en la naturaleza misma del hombre que ha sido

4 La *Ley de las XII Tablas* fue dictada por dos colegios sucesivos de diez magistrados encargados de legislar (*decenviri legibus scribundis consulare potestae*) entre los años 451 a.C. y 449 a.C. Por esta razón, se le suele denominar *Ley Decenviral*.

dotado por Dios de razón y, por lo tanto, es universal para todos los hombres. En consecuencia, el derecho positivo es una aproximación a la justicia y al derecho perfecto.

Los jurisconsultos romanos avanzarían un poco más, pero solo profundizarían lo que expresare Cicerón; del siglo II d.C. en adelante llegarían a concluir la existencia de las ramas del derecho: “ius civile” (derecho consuetudinario de un pueblo determinado), “ius Gentium” (todos los hombres nacen libres e iguales pero se permite la esclavitud) y “ius naturale” (no se tolera dicha práctica).

Durante el mandato del emperador Trajano (98 d.C. - 117 d.C.) se encomendó al “Curator Civitatis” la protección de los niños y de las clases más humildes contra los poderosos, aunque estos estuvieran investidos de autoridad. El emperador Valentiniano I (354 d.C. - 375 d.C.) se constituyó como el “Defensor Plebis” o “Defensor Civitatis”, con el fin de simplificar la administración de la justicia y acabar con los abusos de los poderosos.

En general, en la antigüedad las normas de conducta de la persona se interpretaban como de origen divino, de ahí se explica la intervención de los sacerdotes en los actos jurídicos, y las sanciones tenían un carácter religioso “(...) el hombre era considerado una cosa, entremezclada con los demás objetos del mundo; no era motivo de reflexión en particular. En ese medio de fuerzas salvajes, la vida humana se

consumía en una lucha diaria contra la muerte. No había tiempo más que para una actividad: sobrevivir (...)” (Ortiz, 1984, p. 21).

Es así que la búsqueda del fundamento de los derechos humanos desde las ciencias históricas se puede encontrar, como lo señalan algunos autores (Thompson, 1988), en una primera etapa en el humanismo grecorromano (Segal, 2012). En la obra de Sófocles existe un precedente al concepto de los derechos humanos, cuando en *Antígona*, este personaje le responde al Rey Creón, que contraviniendo a su prohibición expresa de dar sepultura al cadáver de su hermano, lo había enterrado actuando “de acuerdo a las leyes no escritas e inmutables del cielo” (Sófocles, *Antígona*, p. 12). Con esta idea en la obra de Sófocles, se estaba aludiendo a la existencia de derechos no establecidos por el hombre, pero que igualmente le corresponden por su propia naturaleza, porque le son inherentes a su condición de ser humano. Por otra parte, en el Estoicismo se hace otra mención importante “con la precisión del concepto de derecho natural y el desarrollo del jusnaturalismo fundamentado en la racionalidad y rematado en un cosmopolitismo, que acercaría a los hombres” (Segal, 2012, p. 368).

La religión en la evolución histórica de los derechos personales

Los Diez Mandamientos del Antiguo Testamento –contenidos en la Torá (Pentateuco) o en la Biblia (Éxodo,

20: 2-17 y Deuteronomio, 5:6-21)–constituyen otro antecedente en la prehistoria de los derechos humanos, ya que mediante el establecimiento de prohibiciones, se estaban reconociendo valores fundamentales de los seres humanos, como el derecho a la vida, al prescribir el “no matar”, por ejemplo. Una primera manifestación explícita de reconocimiento de algunos derechos humanos y de su reconocimiento público es el antiguo texto legal hindú conocido como *Código de Manu* o *Código de las diez libertades humanas esenciales y controles o virtudes necesarias para la vida buena*.

Con el cristianismo la idea del respeto al ser humano será parte fundamental de la moral antes de incorporarse al derecho. En el Génesis (libro primero de la Biblia), en el relato de la creación del hombre a imagen y semejanza de Dios, dotado de un alma inmortal, resalta su eminente naturaleza, única en el universo que debe ser acreedora del respeto de sus semejantes. Todos aquellos de que de una u otra forma vulneren esta creación en su contra, ofenden, en el fondo, esta obra divina (Génesis). El Decálogo (del mismo texto) involucra determinados derechos fundamentales como son: no matarás (derecho a la vida); no robarás ni codiciarás la casa o los bienes de tu prójimo (derecho a la propiedad); y no levantarás falso testimonio (derecho a la honra, en cuanto la falta a la verdad puede significar una injuria o una calumnia).

El cristianismo es una Doctrina que consagra la dignidad del hombre y sus

derechos esenciales y tiene aún mayor profundidad y significado en la Nueva Alianza o Nuevo Testamento, en el cual se proclama a Jesucristo, el hijo de Dios, el redentor de todos los hombres y de todos los pueblos. El cristianismo da un total y brusco giro a la cuestión de los derechos y la dignidad del hombre; se vuelca la atención hacia el hombre en su totalidad. Poco a poco el mensaje de Cristo alcanza a todos los ámbitos de la cultura (la Biblia, Deuteronomio, capítulos 5: 17, 19, 20; 17: 6; 14: 28 y 29 y 24: 10 y 15).

Todos los hombres son iguales “no hay ya judío ni griego, no hay siervo o libre, no hay varón o hembra, porque todos sois uno en Cristo Jesús” (La Biblia, San Pablo, Carta a los Gálatas, Cap. III vs. 28.). Desde el cristianismo se sostendrá que cada uno de los hombres tiene su propia personalidad y es única; tan sagrado es el hombre que Dios convirtió a su hijo en uno de ellos para salvar a la Humanidad. De esta manera, se sostiene que la doctrina de Cristo Jesús en un faro de luz eterna, verdad y vida para los mortales, “amarás al prójimo como a ti mismo” (La Biblia, Mateo Cap. 22: 39).

El amor a Dios no puede separarse del amor al prójimo. Es necesario precisar que la idea de la dignidad del hombre y de sus respectivos derechos es una característica de la cultura judío-cristiana, pero no es exclusiva de ella ya que en épocas equivalentes otras culturas se preocuparon por el tema como en Oriente y Asia, entre otros. Todas

estas culturas comparten la idea que el ser humano es un ser tan sagrado que atentar en su contra es ofender la obra y la voluntad divinas. Tanto en estos breves pasajes, como en el Génesis y en todo el Antiguo Testamento, es posible reconocer derechos tan básicos como el derecho a la vida, a la propiedad, a la honra, al juicio previo, a la seguridad social, a la inviolabilidad del domicilio, al salario, etcétera (La Biblia, op. Cit.).

La difusión del cristianismo fue inicialmente lenta (considerada por los romanos como una secta más del judaísmo, no le dieron importancia), pero su implantación se aceleró a partir del siglo II, hasta conseguir ser la religión oficial del Imperio Romano a finales del siglo IV. El cristianismo había pasado de ser perseguido (de Nerón hasta Diocleciano) a perseguir entonces a los paganos (los practicantes de las antiguas religiones) y a los herejes (los seguidores de las sectas que surgían dentro del cristianismo).

La cultura judeocristiana dio origen, entonces, a una nueva etapa en la historia de los derechos humanos, al proclamar la igualdad entre los seres humanos (todos hijos de Dios) y al rechazar la violencia, aun cuando en la práctica la misma iglesia tardó mucho en adoptarlos enteramente. Así por ejemplo la Edad Media no fue época favorable para el respeto los derechos humanos, toda vez que los ordenamientos jurídicos, incluido el canónico, eran legalmente discriminatorios, y lo serán así hasta que

las revoluciones burguesas a fines del siglo XVIII introdujeron el principio jurídico de igualdad ante la ley.

Más tarde, a principios del siglo VII, Mahoma empieza a divulgar el islam, lo cual supone un proceso de humanización de las costumbres de las sociedades del norte de África. Insistió en la igualdad de los seres humanos proclamada por el cristianismo; las personas son iguales por lo que atañe a la humanidad, al respeto de los derechos humanos y la dignidad humana. Ninguna persona o grupo es mejor que los demás, excepto en la piedad y las buenas acciones. La cooperación es un principio que todos están obligados a respetar. Dios dice:

¡Hombres! Os hemos creado de un varón y de una hembra y hemos hecho de vosotros pueblos y tribus, para que os conozcáis unos a otros. Para Dios, el más noble de entre vosotros es el que más le teme. Dios es omnisciente, está bien informado (Wahbeh M. al-Zuhili, 2005, Cfr. Corán, 1980).

Es preciso destacar que para el islam el derecho forma parte de la religión, es revelado por Aláh. Guarda así analogía con el derecho judío y se aparta del derecho romano que no pretende imponerse en conciencia, y asimismo del de las naciones germánicas que se caracteriza por su singularismo y por la facultad legislativa que se reconoce al pueblo por sus asambleas. Siendo el derecho musulmán eminentemente religioso, sus normas solo fueron aplicables

a los creyentes en Aláh (Wahbeh M. al-Zuhili, 2005).

El derecho en India y China

Es necesario abocarse brevemente a los orígenes orientales de lo que hoy denominamos derechos humanos, dado que allí también surgen grandes pensadores que contribuyen a la transformación de dichas sociedades.

En primer lugar, Buda (560-480 a.C.) critica el sistema de castas atribuido al hinduismo, religión dominante en ese entonces en la India, pidiendo: “no lastimes a los demás con lo que te causa dolor a ti mismo”, y agrega luego: “estamos en este mundo para convivir en armonía. Quienes lo saben no luchan entre sí.” Buda sostendrá que “más que mil palabras inútiles, vale una sola que otorgue paz”. Adelanta el positivismo al señalar que “no creáis nada por el simple hecho de que muchos lo crean o finjan que lo creen; creerlo después de someterlo al dictamen de la razón y a la voz de la conciencia”⁵.

Asimismo, Confucio (551-479 a.C.) transforma el confucianismo en religión oficial de China, promulgando el respeto a la jerarquía y las buenas relaciones entre los gobernantes y los súbditos, entre el marido y la mujer, el padre y el hijo, para alcanzar así una sociedad más justa⁶. Otro referente es

5 EL DHAMMAPADA, -el camino de la rectitud, recuperado de <http://www.oshogulaab.com/BUDA/TEXTOS/budadamapada.htm>

6 Citas de Confucio: “Aquel que procura asegurar el bienestar ajeno, ya tiene asegurado el propio”;

Lao Tse y su libro *Tao Te Ching*, donde se expresa el camino de la virtud⁷ y que se funda en el humanismo.

Edad Media europea

La sociedad medieval mantuvo la estructura social precedente, de manera que la sociedad estaba jerarquizada de mayor a menor, teniendo las clases superiores, la nobleza y el clero, plenitud de derechos; y las clases inferiores, con menos derechos (siervos); hasta su negación, como los esclavos. De esta manera culturalmente se justificaba un orden contrario a los derechos humanos fundado en la filosofía aristotélica y que encontró reconocimiento en Santo Tomás de Aquino. Esta nueva organización social se denomina feudalismo.

Durante el feudalismo, la esclavitud queda muy limitada (sin llegar a desaparecer), al ser sustituida por la servidumbre. Los siervos, que pasan a asumir el trabajo productivo que en el mundo grecorromano recaía sobre los esclavos, gozaban de la condición jurídica de hombres libres, pero su dependencia del señor feudal y las obligaciones abusivas

“Donde hay educación no hay distinción de clases”; “En un país bien gobernado, la pobreza es algo que avergüenza. En un país mal gobernado, la riqueza es algo que avergüenza”. Citas atribuidas a Confucio, contenidas en las Analectas (las charlas recogidas por sus discípulos).

7 “El camino del Cielo quita a quien tiene demasiado y da a quien no tiene suficiente”; “El camino del hombre es distinto: quita a quien tiene necesidad y da a quien le sobra”; “¿Quién tiene de sobras y lo ofrece al mundo?”; “Sólo el hombre del Tao” (*Tao Te Ching*, capítulo 77). “El Tao del Cielo es beneficiar sin dañar”; “El Tao del sabio es actuar sin luchar” (*Tao Te Ching*, capítulo 73).

que en muchos casos esta dependencia implicaba hacían que su régimen de vida no fuera muy distinto de la esclavitud. El malestar entre los siervos a causa de los abusos que padecían dio lugar a distintas quejas y revueltas. Una de las más conocidas fue la Guerra de los Remensas en Cataluña, que finalizó con la Sentencia de Guadalupe (1486), y que supuso un avance en la mejora de las condiciones de vida del campesinado (con una libertad personal que en el resto de España y Europa en muchos casos los siervos no consiguieron hasta finales del siglo XVII, y en Rusia hasta el siglo XIX).

La Edad Media se caracteriza en el plano jurídico por el predominio de los derechos estamentales, propios no de los hombres sin más, sino de los órdenes, de los estamentos. Es una estructura esencialmente discriminatoria establecida en la ley y justificada como natural o de Dios; es decir, la ley establece diferencias de acuerdo con el estamento en el cual nace cada persona. Se debe entender este período en relación con los derechos humanos como concesiones que hacía el soberano a las personas que estaban bajo su poder, y su fundamento era la piedad o la misericordia y no el derecho.

En esta etapa es inevitable partir refiriéndose al derecho español y su relación con los derechos del hombre. En la península ibérica luego de la inundación producida por el cristianismo, sus ideas y de la progresiva adopción de la fe cristiana por los reyes godos, como

Recaredo, la Iglesia fue progresivamente aumentando su influencia. El órgano de legislación más importante de dicha época fueron los Concilios, que eran convocados por el rey y presididos por el arzobispo; estos abarcaban temas políticos y eclesiásticos, eso sí, en sesiones separadas y distintas atribuyéndole en el ámbito político la mayor jerarquía normativa. De estos Concilios nacían normas que eran contenidas en los acuerdos o cánones conciliares.

A través de este medio recibieron su sanción los principales cuerpos jurídicos, como por ejemplo una de las más destacadas obras legislativas germano-romanas como el *Liber Iudiciorum* o *Libro de los Jueces* de Recesvinto. (Eyzaguirre, (2000), cuerpo legal de gran importancia para el derecho indiano y que a través de las Partidas rigió en Chile hasta poco antes del proceso codificador (Eyzaguirre, 2000). *El Liber Iudiciorum* fue el último gran cuerpo de derecho de los visigodos, promulgado por el rey Recesvinto, y en su formación habría intervenido el VIII Concilio de Toledo, hacia el año 654. Este cuerpo jurídico fue dictado con carácter territorial, vale decir, para toda la población del reino, y derogó la legislación anterior, prohibiendo la aplicación del derecho romano, más no su estudio. Además, consagraba la institución conocida más tarde como “referimiento al legislador”, esto es, prohibía al juez fallar aquellos casos para los cuales no hubiera ley, obligándole a recurrir al rey para que este decidiera.

Las primeras manifestaciones de garantías individuales en el Derecho Español se producen aparentemente en el siglo VII y aparecen como aporte del Derecho Canónico al Derecho Hispanovisigodo. Estas normas están contenidas entre los acuerdos o cánones de los Concilios V, VI, VIII realizados en Toledo en los años 636, 638 y 653 respectivamente” (Figuerroa, 1968, p. 37).

Estos sucesivos Concilios originaron diversas leyes que otorgaron protección a los derechos de libertad, propiedad y otros que representaron un indiscutible avance, dándole la importancia que le correspondía a tan trascendente materia. Estas normas surgidas desde el seno de los Concilios vinieron muy bien para así lograr moderar las toscas costumbres germánicas, dando paso y cabida a una mayor valoración de la persona humana dentro del contexto de una sociedad estamental donde los derechos solo beneficiaban plenamente a los señores, es decir a los hombres de las clases superiores posteriormente conocidos como nobles.

Los reyes hispanos ya eran cristianos al comenzar la Edad Media, y para incentivar la lucha por la reconquista del suelo patrio otorgaron distintas franquicias a los habitantes, que en su globalidad formarán parte de un derecho que fundaba sus bases en un contrato; estos eran conocidos o denominados con el nombre de “fueros”. El contenido de estos fueros generalmente comprendía aquellas normas que de suyo eran más

inestables, confirmando su vigencia a través de una sanción real. Se entendían vigentes y conocidas aquellas normas suficientemente respetadas y difundidas; estas estaban excluidas de los fueros.

El principal objetivo de estas normas fueron los derechos individuales y las garantías personales de las clases dominantes, como el *habeas corpus*, el juez natural, la tolerancia religiosa, juicio previo, respeto a las costumbres, derecho de propiedad, entre otros, sin por tanto atacar la estructura social discriminatoria. Es muy interesante observar que en algunos casos se establecieron órganos que controlaban la observancia de estos derechos, a saber, Alcaldes Foreros o el Justicia Mayor de Aragón. Los mencionados estaban incluso facultados para amparar a los súbditos aún en contra del propio Rey.

Los fueros castellano-leoneses y aragoneses, como ya veíamos, en el siglo XI y XII reglamentaron algunas garantías individuales. Al conjunto de leyes aprobadas en León en 1188 se le denominó “La Carta Magna Leonesa”, y establecía garantías procesales como la libertad personal, el derecho de propiedad y la inviolabilidad del domicilio para todos los hombres del territorio del reino⁸. Disponía esta Carta, además: “(...) establezco además que ni

8 Versión castellana de Irene Arias, tomada de Cuadernos de Historia de España IX, Instituto de Investigaciones Históricas, Sección Española, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1948. El texto disponible de la Carta Magna no es oficial y no tiene fecha de edición.

yo ni nadie de mi reino destruiremos o invadiremos casa ajena ni cortaremos viñedos o árboles de otros (...). Más adelante, dispone: “ordeno también que nadie se atreva a apoderarse por fuerza de bienes muebles o inmuebles poseídos por otros. Quien se apodera de ellos, restitúyalos doblados al que padeció violencia”⁹.

Esta Carta reglamenta el derecho a la justicia cuando señala: “decreto también que si algún juez negase justicia al querellante o la postergase maliciosamente y hasta el tercer día no aplicara el derecho, aquel presente ante alguna de las nombradas autoridades testigos por cuya declaración se manifieste la verdad del hecho, y oblíguese a la justicia a pagar doblados al querellante tanto la cuantía de la demanda como los gastos (...)”. Asimismo, respecto de la jurisdicción dispuso que “también ordeno que si por acaso uno se trasladara de una ciudad a otra o de una villa a otra, o de una tierra a otra, y con el sello de la justicia se requiera a los jueces de esa tierra para que le detuvieran y le juzgaran, al punto, sin demora, préndanle y no duden en hacer justicia. Si no lo hicieren, los jueces paguen la pena que debería pagar el malhechor (sic)”; “ordeno también que nadie vaya a juicio a mi curia o acuda en apelación a León sino por las causas por las cuales debe ir según su fuero” (Carta Magna Leonesa, publicación no oficial, sin fecha de edición)¹⁰.

9 Idem nota supra.

10 Idem nota supra.

Ochocientos años después, la mayoría de los Estados consagrarán en sus constituciones derechos como lo hizo tempranamente la Carta Magna Leonesa, antecedente indiscutido de la Carta Magna Inglesa y de las futuras declaraciones de derechos del hombre que se sucedieron en el mundo.

Al igual que el derecho español y su aporte expresado en la Carta Leonesa, el derecho inglés, en ese mismo sentido, consagra la Carta Magna Inglesa de 1215, la cual consigna la libertad de la Iglesia, la libertad personal, algunas garantías procesales, derecho de propiedad, libertad de tránsito, teniendo como fundamental característica la inclusión de un sistema de control del poder real, para así asegurar el ejercicio de estas garantías. Este control era ejercido a través de una comisión o grupo de vigilancia de 25 varones.

La Carta Magna Inglesa¹¹ fue demandada por la nueva clase social, la burguesía, quienes se sentían desvinculados de las sumisiones feudales, iniciando una larga lucha en defensa de sus derechos. El rey Juan sin Tierra se vio obligado a aceptar esta época de transición, renunciando a ciertos derechos y obligándose a respetar determinados procedimientos legales, reconociendo así que la voluntad del rey estaría sujeta a la ley. La Carta se componía de 63 disposiciones, entre las cuales se incluía el derecho a

11 Ver texto en Pacheco, M. (2000). *Los derechos humanos documentos básicos*. Santiago: Editorial Jurídica. pp. 39-49.

no ser detenido arbitrariamente. Otras normas señalaban lo siguiente:

“En lo sucesivo ningún representante de la autoridad llevara a los tribunales a un hombre en virtud únicamente de acusaciones tuyas, sin presentar al mismo tiempo a testigos directos dignos de crédito sobre la veracidad de aquellas”.

“Ningún hombre libre podrá ser detenido o encarcelado o privado de sus derechos o de sus bienes, ni puesto fuera de la ley ni desterrado o privado de su rango de cualquier otra forma, ni usaremos de la fuerza contra él ni enviaremos a otros que lo hagan, sino en virtud de sentencia judicial de sus pares y con arreglo a la ley del reino”.

“No venderemos, denegaremos ni retrasaremos a nadie su derecho ni la justicia”.

Sin embargo, los fueros peninsulares establecieron normas más liberales, como la Carta Magna Leonesa. A manera de ejemplo, la que disponía que: “por un delito leve un hombre libre sólo será castigado en proporción al grado del delito, y por un delito grave también en la proporción correspondiente, pero no hasta el punto de privarle de su subsistencia” De esta manera se establecía el principio de la proporcionalidad del derecho penal y se abanba la ley del Talio. . Un criterio social se introduce en el siguiente parrago de la Carta Magna leonesa: “De igual modo, un comerciante tendrá exenta su mercancía y un campesino sus aperos de labranza

si quedan a merced de una Corte Real. Ninguno de estos castigos se impondrá si no es fijado bajo juramento por hombres honrados de la vecindad”.

La Carta Magna Leonesa aparece como también más democrática que la Carta Inglesa. Sin embargo esta última tuvo la gran virtud de su vigencia y de la firmeza con que fue defendida por su pueblo; en tanto que en España, una vez afirmado el poder real, las libertades y autonomías cedieron terreno al gobierno absoluto del monarca, que fue progresivamente recuperando sus poderes legislativos, dejando de lado los progresos alcanzados en materias jurídicas, con lo cual se demostraba que no había un real y profundo convencimiento de la superior valoración de la persona humana.

Por otra parte, dado el carácter estatal de estas sociedades medievales, estos derechos se reducían a un sector social o a un determinado espacio geográfico dentro de un mismo país, utilizándose la ley como un instrumento del poder y no como mecanismo para reconocer derechos fundamentales del hombre como tal. No obstante, el surgimiento de los fueros y cartas magnas constituyen un momento histórico que marca un hito en el lento progreso del reconocimiento de las garantías y derechos individuales.

El humanismo

Con la implantación de las monarquías absolutas durante el siglo XV, el

feudalismo desaparecerá como régimen político de la Europa Occidental, a pesar de que su dimensión social (convertida en el llamado Antiguo Régimen) llegará hasta la Revolución Francesa. A mediados del siglo XV se inicia el Renacimiento en Italia, su filosofía será el humanismo, el cual tendrá una gran influencia en Europa hasta los tiempos de la Reforma Luterana y la posterior Contrarreforma católica del siglo XVI.

El humanismo es el fundamento ético y filosófico en la consolidación de los reconocimientos de los derechos humanos en el periodo premoderno¹² Estados (). Inspirado en la antigüedad clásica, el Renacimiento recobra la concepción griega del hombre como medida de todas las cosas, y la libertad de pensamiento y de acción se vuelve irrenunciables. El derecho natural abandona la base teológica sobre la que se había asentado durante la Edad Media y adopta una concepción puramente racionalista. Los derechos empiezan a girar alrededor de la persona individual independiente de la colectividad. Una concepción combativa: los derechos enfrentados al poder, desarrollados a través de una lucha entre el Estado y el individuo, o entre este y la Iglesia. Su espíritu renovador se verá favorecido por la invención de la imprenta por Gutenberg a mediados del siglo XV, en la medida en que esta facilitó enormemente la circulación y la difusión de las nuevas ideas.

España, por cerca de dos siglos, se transforma en la primera potencia mundial y sus instituciones no solo rigen en la península ibérica, sino que se extienden a los extensos territorios de América¹³(En una primera etapa, bajo el reinado de los Soberanos Católicos y la Casa de Austria (1474-1700), es relevante destacar el aporte de la Escuela de Salamanca. El dominico Francisco de Vitoria (1486-1546) y el jesuita Francisco Suárez (1548-1617) son dos de las figuras más destacadas. Se cuestionan conceptos medievales del derecho y se reivindican libertades inusitadas para la época, poniendo en primer plano los derechos naturales del hombre: puesto que todos los hombres comparten la misma naturaleza, también comparten los mismos derechos.

Francisco de Vitoria fue también el iniciador del derecho internacional. Sus principios básicos son los siguientes:

1. Existencia de una comunidad natural de naciones regida por los principios universales del derecho de gentes, que procede del derecho natural, y por las normas positivas del derecho internacional;
2. Igualdad esencial de los Estados y negación de autoridades superiores a estos y,
3. Libertad de comunicación y comercio entre los Estados¹⁴.

Cabe señalar además el Edicto de Nantes y su importancia en la conquista

12 Ver Ortiz 1984, pag. 22

13 Ortiz, 1984, op.cit.

14 Idem, nota supra.

de las libertades de los individuos. En 1598, Enrique IV, príncipe protestante convertido al catolicismo, promulgó el Edicto de Nantes con el fin de terminar las guerras de religión en Francia. A través de ese documento se pretendía alcanzar la convivencia pacífica entre la religión católica (mayoritaria, denominada la “religión del reino”) y la denominada “religión pretendida reformada”, que había establecido en la Confesión de la Fe de la Rochelle (1571) el documento fundador de las iglesias reformadas de Francia.

Por el Edicto se les otorgó a los miembros de estas iglesias protestantes la posibilidad de acceder a todos los empleos, una relativa libertad de culto y lugares de refugio custodiados por una guarnición disponible para ellos. Treinta años después, en 1629, el Edicto de Gracia de Alés suprimió los “lugares de refugio”, dejando a la voluntad del rey el cumplimiento del Edicto anterior. A fines del siglo XVII, después de cruentas persecuciones, el rey Luis XIV revocó el Edicto de Nantes a través del de Fontainebleau (1685): los pastores debieron abandonar el territorio, se destruyeron los templos protestantes, se prohibió la emigración de los no católicos y se establecieron como obligatorios el bautismo, el matrimonio católico y la extremaunción. La libertad de culto solo sería proclamada en Francia por la Revolución en 1791 (Arrau, y Loiseau, 2002).

El humanismo en el derecho internacional

Pasada la época de la revolución industrial, caracterizada por la extrema explotación de los trabajadores y aplicación sesgada de las libertades que excluye a grupos importantes de la población, las luchas sociales se universalizan logrando incidir en el desarrollo del derecho internacional, lo cual culminará en lo que se denominará “segunda generación de derechos humanos”; con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) instituida en la parte XIII del tratado de Versalles de 1919 (en realización con el artículo 23 del Pacto), transformada hoy en organismo especializado de las Naciones Unidas. El Tratado de Versalles reconoce además que “Existen condiciones de trabajo que implican un gran número de personas; la injusticia, la miseria y las privaciones, lo cual engendra un descontento tal, que la paz y la armonía universal vienen puestas al peligro” (Tratado de Versalles parte XIII, preámbulo de su sección I).

Luego, reconocido el fenómeno del fascismo como una negación integral de los derechos humanos, surgen los derechos colectivos establecidos en la Carta de las Naciones Unidas, y que se denominará “tercera generación de derechos. En esta Carta se establece el carácter obligatorio del derecho internacional para todos los Estados, sean o no miembros de las Naciones Unidas y se establecen sanciones para aquellos que lo violen.

El proceso de reconocimiento de los derechos humanos por el derecho internacional es largo y lleno de contradicciones, y a pesar de los avances doctrinarios y normativos muchos Estados continuarán negando los derechos humanos bajo diversos pretextos. Solo vale como ejemplo la historia del sufragio para entender que la igualdad ante la ley no se aplicará sino hasta después de prolongadas luchas y demandas en casi todos los Estados, lo mismo ha sucedido con los derechos de la mujer.

El derecho internacional reconoce a los derechos fundamentales el carácter de normas de *jus cogens*, las que reconocidas no pueden ser derogadas, son imperativas e inderogables (Arrau, 2005)¹⁵. El fenómeno de universalización del derecho, y en particular de los derechos humanos, unido a la globalización como elemento de ampliación e intercambio de la información, tiene como resultado que no hay Estado ni población que pueda quedar al margen de conocimiento sobre los derechos humanos.

Conclusión

El derecho ha pasado por un largo proceso de complejas rupturas epistemológicas, desde una orden emitida por el poder sin mayores consideraciones hacia los sujetos del derecho, pasando por actos de misericordia, hasta una decisión democrática reflexionada y fundada en el humanismo que se reconoce como una obligación del Estado; lo que se puede apreciar en el desarrollo actual

del derecho internacional de los derechos humanos, de carácter obligatorio para los Estados, que forma parte no solo de los ordenamientos nacionales sino que se integran en la cultura de los pueblos. De manera que no es posible concluir la existencia de una naturaleza de los derechos humanos en el sentido de constituir su ser o esencia, ya que, como lo muestra su historia, ha ido variando, dependiendo de factores de desarrollo y culturales, hasta plasmarse en procesos normativos.

En este proceso, poco a poco los Estados, los gobiernos y los pueblos van comprendiendo que los derechos humanos no son solo una obligación del Estado, sino que encuentran su fundamento en la forma cómo se aprecia cada uno respecto del otro.

Referencias

- Aristóteles. (1967). *La Política*. Madrid: Aguilar.
- Arrau, F. y Loiseau, V. (2002). *El protestantismo*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones.
- Arrau, F. (2005). *Los crímenes de lesa humanidad: el jus cogens y las obligaciones erga omnes, la jurisdicción universal y la imprescriptibilidad*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional Serie Estudios / No. 330 26 h.
- Barrantes, L. (2014). Pensamiento crítico y derechos humanos: componentes esenciales en la educación superior del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Derechos*

15 Ver también Dougnac, 2008.

- Humanos*, 25 (2), 93-105. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/6137>
- Biblia*. (1992). Santiago: Conferencia Episcopal de Chile (versión de la Biblia realizada por el P. Guillermo Jünemann).
- Carta Magna Inglesa*. (1215). Recuperado de http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/historia/catedras/hist_medio/documentos/occidente/carmagna.pdf
- Pacheco, M. (2000). *Los derechos humanos: documentos básicos*. Santiago de Chile: Jurídica de Chile.
- Medina, C. (1995). El derecho internacional de los derechos humanos y el ordenamiento jurídico chileno. En *Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación "Constitución, Tratados y Derechos Esenciales"*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Código Hammurabi (s.f.)*. Recuperado de <http://www.ataun.net/BIBLIOTECA-GRATUITA/C1%C3%A1sicos%20en%20Españ%C3%B1ol/An%C3%B3nimo/C%C3%B3digo%20de%20Hammurabi.pdf>
- Instituto de Investigaciones Históricas. (1948). Cuadernos de Historia de España IX. Buenos Aires: Sección Española, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dougnac, F. (2008). *El Jus Cogens interno e internacional como norma fundamental de la organización política de la nación chilena*. Santiago de Chile: Universidad de Talca.
- El Corán* (traducción de Julio Cortés). (1980). Madrid: Editora Nacional.
- Estevez, J. (1998). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Barcelona: Asociación para las Naciones Unidas en España, Icaria.
- Eyzaguirre, J. (2000). *Historia del Derecho*. 16ª Edición. Santiago: Ed. Universitaria S.A.
- Faundez, H. (1996). El sistema interamericano de protección de los derechos humanos: Aspectos institucionales y procesales. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Figuroa, M. (1968). *Apuntes sobre el origen de las garantías y los DD. HH. en la legislación hispano-chilena, Estudio de las instituciones políticas y sociales*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Galiano, J. (1996). *Tratado de derechos humanos*. Santiago: Lom.
- Jeque Wahbeh M. al-Zuhili. (2005). El Islam y el derecho internacional. *Revista Internacional de la Cruz Roja*.
- Janés, J. (ed.) (1953). *Libro de los muertos*. Barcelona.
- Medina, C. (1995). *El derecho internacional de los derechos humanos y el ordenamiento jurídico chileno* en "Constitución, Tratados y Derechos Esenciales". Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Nogueira, H. y Pfeffer, E. (Comp.). (1999). *Tratados Internacionales Vigentes en Chile en Materia de Derechos Humanos*. Tomos I y III. Santiago: Diario Oficial de la República (pp. 550)
- Ortiz, M. (1984). *Introducción a los Derechos Humanos*. Buenos Aires: Ed. Ábaco.

Pacheco, M. (2000). *Los derechos humanos: documentos básicos*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.

Petrie, A. (2010). *Introducción al estudio de Grecia*. México: Ed. FCE.

Platon. (1892). *Statesman, Plato, Dialogues, Parmenides, Theatetus, Sophist, Statesman, Philebus*, 4. Oxford: University Press.

Segal, Ch. (2001). *El mundo trágico de Sófocles*. Traducido por Albino Santos Mosquera (Ed.). Madrid, Editorial Gredos.

Thompson, J. (1998). *Educación y Derechos Humanos*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Recibido: 13/2/2015 • **Aceptado:** 25/2/2016



ANÁLISIS DE LOS CONCEPTOS DE RECONSTRUCCIÓN, RESOLUCIÓN Y RECONCILIACIÓN DESDE LOS POSTULADOS DE LA ESCUELA TRANSCEND DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ¹

ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF RECONSTRUCCTIONS, RESOLUTION AND RECONCILIATION FROM THE POSTULATES OF THE TRANSCEND RESEARCH SCHOOL FOR PEACE

MARCELA MORENO BUJÁN*

“Estoy cada vez más convencido de que la naturaleza humana es más o menos la misma, cualquiera que sean los climas en donde florezca, y si te diriges a las gentes con afecto y confianza, se te devolverán ese afecto y esa confianza multiplicados por mil” (Gandhi, 2012, p. 387).

Resumen

El presente artículo tiene por objeto analizar la Teoría de la Reconciliación propuesta por la Escuela TRANSCEND de Investigación para la Paz. Una primera aproximación al tema admite plantear la siguiente pregunta: ¿Qué es objeto de reconciliación? La respuesta a esta interrogante permitirá

1 Ponencia presentada en el *Congreso Internacional Genocidios y Derechos Humanos. A Cien Años del Genocidio Armenio*. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Derecho, ambas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF). Celebrado los días 20, 21 y 22 de agosto del 2015 en la Facultad de Derecho de la UBA, República Argentina.

* Costarricense. Abogada y mediadora por la Universidad de Costa Rica (UCR). Especialista en Derechos Económicos, Sociales y Culturales de los Pueblos Indígenas y Derecho a la Alimentación por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Fundación Henry Dunant América Latina, República de Chile. Especialista en Negociación y Doctoranda en Derecho Social por la Universidad de Buenos Aires (UBA), República Argentina. Docente en la Facultad de Derecho de la UCR. Investigadora en el Proyecto UBACyT Programación Científica 2014-2017: *Los conflictos socio-jurídicos en torno a la infancia. Nuevos escenarios*, dirigido por la Dra. Laura N. Lora desde el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja de la Facultad de Derecho de la UBA. Ha sido formadora de mediadores para la Dirección Nacional de Resolución Alternativa de Conflictos (DINARAC) del Ministerio de Justicia y Paz de la República de Costa Rica, la UCR y el Colegio de Abogados de Costa Rica.

conceptualizar la reconciliación como un proceso de intervención de disputas que promueve el diálogo y la construcción de la paz respecto de aquellas relaciones sociales donde se ha dado un episodio de violencia que ha quebrado la relación entre las partes, alcanzando distintas dimensiones del conflicto social (niveles micro, meso, macro, mega y meta).

Asimismo, se expondrá cómo la reconciliación permite evidenciar que las relaciones sociales son dinámicas, flexibles y sensibles a las variables de tiempo, espacio y lugar, así como también los conflictos. Esto conduce a afirmar que toda controversia que ha escalado hasta el punto de generar violencia y provocar una ruptura en la relación, puede también tornarse pacífica; esto último remite a la visión esperanzadora de la reconciliación.

Palabras clave: reconciliación, conflicto social, Genocidio Armenio, víctima, perpetrador.

Abstract

This article aims to analyze the Theory of Reconciliation proposed by the TRANSCEND School of Peace Research. A preliminary approach to the topic allows to suggest the following question: Which is object of reconciliation? The answer to this question will allow the conceptualization of reconciliation as a dispute intervention process which promotes dialogue and peace building with respect to those social relations where there has been an episode of violence and the relationship between the parties is broken, reaching diverse dimensions of social conflict (micro, meso, macro, mega and meta levels).

Finally, it will be shown how reconciliation demonstrates that social relations are dynamic, flexible and sensitive to the variables of time, space and place, as well as the conflicts. This leads to affirm that every controversy that has escalated to the point of generating violence causing a rupture in the relationship can also become peaceful; this refers to the hopeful vision of reconciliation.

Keywords: reconciliation, social conflict, Armenian Genocide, victim, perpetrator.

Aspectos introductorios

El trabajo que se presenta a continuación tiene por objeto exponer la teoría que sustenta los procesos de reconciliación. Además, se realizan consideraciones preliminares que permitirán enmarcarlos como métodos que promueven el diálogo y la paz, y se identifican sus funciones y los fenómenos sociales que son objeto de ser reconciliados.

También se visibilizará el impacto de la reconciliación en los ámbitos psicológico, sociocultural, organizacional y estructural de las partes en disputa y de las sociedades a las que pertenecen, esto mediante el análisis de la literatura que evidencia los resultados de aplicación de estos métodos en conflictos de diversa índole donde ha existido violencia y se ha roto el tejido social.

Se comprenden como objeto de reconciliación las relaciones sociales donde se ha dado un episodio de violencia que ha quebrado la relación entre las partes, alcanzando distintas dimensiones del conflicto social (niveles: micro, meso, macro, mega y meta). La reconciliación permite evidenciar el dinamismo y flexibilidad de las relaciones sociales y los conflictos, así como su sensibilidad al tiempo y el espacio. Esto conduce a afirmar que toda controversia que ha escalado hasta el punto de generar violencia y provocar una ruptura en la relación puede también tomarse pacífica, lo cual remite a la visión esperanzadora de la reconciliación.

Breves apuntes sobre la Teoría de la Reconciliación

La reconciliación sustenta todos aquellos procesos que propician en las personas la capacidad de «volver al consenso». Según Santa Barbara, esto último es entendido como:

(...) una relación armoniosa en la cual los conflictos se resuelven de forma no violenta. Nuestra preocupación se da en aquellas situaciones en donde la paz se ha roto, han tenido lugar daños o violencia, o la equidad se ha desbalanceado. La reconciliación es la creación o restauración de la paz en la relación. Para que la relación se torne pacífica, deben tener lugar varios tipos de procesos de sanación, el balance debe ser restaurado y las deudas morales deben ser canceladas. Seguidamente, todos los involucrados podrán lidiar con el presente y el futuro de manera constructiva, en conjunto o por separado (2012, p. 11).²

Se desprende de lo anterior que el fin último de la reconciliación es el restablecimiento de la paz³ en las relaciones

sociales. Asimismo, su objeto de estudio son los conflictos donde se ha optado por la violencia como método de resolución de la disputa. Necesariamente, el episodio violento genera rupturas en las relaciones en distintas dimensiones, las cuales pueden ser visibles o no dependiendo de los niveles donde la violencia ha tenido lugar.

Para Galtung, la violencia puede darse en todos los conflictos sociales en los niveles: micro, meso, macro, mega y meta. Y así como la violencia puede generarse en estas dimensiones, también puede aplicarse la reconciliación en cada una de ellas para erradicar la primera. En este sentido, la reconciliación sería el instituto que tiene como

(...) problema subyacente el trauma, las heridas del cuerpo, la mente y el espíritu tanto de las víctimas (V) como de los perpetradores (P), incluyendo las heridas de la comunidad, que producto de la unión colectiva que promueve, ha sido herida en su integridad por una ruptura entre V y P, convirtiéndose así también

Estos dos aspectos de la búsqueda de la paz no están desvinculados, desde que la mayoría de los promotores de la paz probablemente estarían de acuerdo en que, la forma más prometedora de reducir las relaciones negativas al mínimo, sería por vía del incremento de las relaciones positivas (...). ¿Y cuáles son estas «relaciones positivas»? Sólo por mencionar algunos ejemplos: 1. la presencia de la cooperación, 2. liberarse del miedo, 3. liberarse de la miseria, 4. el crecimiento económico y el desarrollo, 5. la ausencia de explotación, 6. la equidad, 7. la justicia, 8. la libertad de expresión, 9. el pluralismo, 10. el dinamismo. Todos estos valores pueden ser discutidos en el nivel intra-nacional entre los individuos, como así también en el nivel internacional entre las Naciones. (Galtung, 1967, pp. 12, 14 [Traducción propia]).

2 Traducción propia.

3 Según Galtung, (...) está la idea de paz como la ausencia de violencia colectiva organizada, en otras palabras, violencia entre los grandes grupos humanos; particularmente las Naciones, pero también entre las clases sociales y entre los grupos raciales y étnicos dada la magnitud que estas guerras internas podrían tener. Nos referiremos a este tipo de paz como paz negativa. (Por otro lado, existe una paz mucho más abarcadora) (...) Nos referiremos a ella como paz positiva. (...) y conlleva (...) la búsqueda de las condiciones que conduzcan a la ausencia de relaciones negativas y que faciliten la presencia de las positivas.

en una víctima. Hay metas: la sanación, el cierre del pasado y la apertura de un nuevo futuro. Los traumas que ya no lastiman no deben ser olvidados, pero se pueden dejar atrás. Los patrones violentos presentes en el pasado, pueden dar paso a actos cooperativos y constructivos en la agenda para el futuro. Las partes están preparadas para cerrar un capítulo de su libro de vida, abriendo uno nuevo (2010, p. 84).⁴

Se puede observar que el proceso reconciliatorio aborda de manera integral las disputas violentas mediante el enfoque *pasado-presente-futuro*, dando cuenta de la perspectiva de la *transformación de los conflictos*⁵. De tal forma, Galtung propone identificar aquellas dimensiones donde puede tener lugar la transformación de la controversia, lo que posibilita, posteriormente, generar la reconciliación. Estos ámbitos obedecen a cinco niveles de conflictividad⁶:

4 Traducción propia.

5 La transformación de los conflictos (...) se centra en el cambio, abordando dos preguntas: «¿Qué necesitamos que se detenga?» y «¿Qué deseamos construir?» Desde que el cambio ha implicado moverse de una cosa a otra, los facilitadores de paz deben mirar no sólo el punto de partida, sino también a la meta y al proceso para ir de un punto al otro. Mientras que la resolución de conflictos se enfoca en la desescalada del conflicto y el desvanecimiento de la crisis, la transformación permite un retraimiento que le da fluidez al conflicto y ve el problema que se presenta como una potencial oportunidad para **transformar la relación** y los **sistemas en los cuales las relaciones están incrustadas** (Traducción propia de Culbertson, Lederach y Neufeldt, 2007, p. 17).

6 La siguiente caracterización refleja una versión resumida de la teoría de los niveles del conflicto aplicada a las dimensiones en las que se puede desarrollar un proceso de reconciliación, visible en Galtung, 2010, pp. 190-235.

- a) Nivel *micro*. Aquí se ubican las relaciones entre los individuos y se hallan a su vez dos ámbitos. El intrapersonal, referido a los dilemas internos de las personas, remite a un posicionamiento individual al preguntarse: *¿Cómo me siento analizando este tema?* e implica el análisis de los conflictos de intereses, el involucramiento personal y la subjetividad. El *interpersonal* se enfoca en las interacciones entre las personas, provocando una reflexión sobre el acceso a la satisfacción de las *necesidades básicas*⁷ de los involucrados y la legitimidad de los fines y los medios para alcanzar lo que se desea.
- b) Nivel *meso*. En él se encuentran aquellas relaciones donde puede visibilizarse el ejercicio de estereotipos y prejuicios sostenidos por un

7 Según el autor, este tipo de necesidades involucran la dimensión somática y espiritual de las personas humanas. En ese sentido, [para las necesidades somáticas los orificios del cuerpo, así como la calidad y cantidad de lo que se ingiere y se excreta, sirven de guía (...)]. Para garantizar el bienestar, emergen cinco insumos, bautizados por el socialismo cubano como los *cinco bienes fundamentales*: alimentación-vestido-vivienda-salud y la educación como una amplia competencia comunicativa. Y la sobrevivencia, el *sine qua non* de todas las necesidades. La Naturaleza dota a los organismos de una curva que va desde el nacimiento, que evoluciona a través de la maduración y el envejecimiento hasta alcanzar la muerte; la sobrevivencia radica en completar ese regalo, la curva, preferiblemente sin dolor y con un aceptable proceso de despedida (...). Surgen dos necesidades espirituales básicas: la *libertad* como elección de opciones de: cónyuge, trabajo, residencia, estilo de vida, política y economía; y la *identidad*, como un significado de la vida, una *razón* para vivir, no sólo de lo que se vive]. Traducción propia (*Ibid.*, p. 31[traducción propia]).

grupo de personas en relación con otras, o también por una nación o grupo de ellas respecto a otra u otras. Estas acciones podrían

agruparse en conjuntos de «líneas sociales fallidas», tales como las que se presentan en la Figura 1:

Figura N.º 1: Nivel meso de los conflictos sociales según Galtung

DIMENSIÓN	ACCIONES DIFERENCIADORAS	RELACIÓN
Desde la clase social	Ejercicio del poder en beneficio propio, provocando: el uso instrumental de la fuerza para someter, el reclamo de las recompensas producto del sometimiento, la capacidad de condicionar culturalmente al sometido, y la toma de decisiones de forma arbitraria sin incluir las necesidades básicas del otro.	Dominante vs. sometido
Desde la adscripción	Género	Enfrentamiento entre los géneros: masculino vs. femenino
	Generación	Enfrentamiento entre los distintos grupos etarios: niñez, adolescencia, juventud, adultez, ancianidad
	Raza	Enfrentamiento entre los distintos grupos étnicos
	Nación	Naciones dominantes vs. naciones sometidas o en vías de sometimiento
Desde la ubicación	Se refiere al acceso a la satisfacción de las necesidades básicas y su priorización en razón de las dimensiones de espacio, tiempo y lugar.	Urbanidad vs. ruralidad Centralidad vs. periferia
Desde la ocupación	Condiciona las relaciones laborales y la priorización de los sectores productivos.	Empleador vs. empleado Sectorización de la producción: sector primario vs. sector secundario/sector terciario
Desde la estructura	Visibiliza la división social del trabajo y la focalización de los nichos comerciales de los empleos mayor y menormente remunerados.	Puesto alto vs. puesto bajo en la división social del trabajo. Centralidad vs. periferia en el establecimiento de las redes de trabajo

Fuente: Traducción y elaboración propia a partir de Galtung, 2010, pp. 204-205.

- c) Nivel *macro*. Se refiere a aquellas «líneas fallidas» presentes en las relaciones entre las distintas colectividades y un Estado. En esta dimensión se encuentran todos los pueblos que conservan una identidad asociada a la etnia, el idioma, la religión, la afinidad ideológica y/o el vínculo con un territorio, aspectos que pueden ser distintos o contradictorios a los sostenidos por el Estado.
- d) Nivel *mega*. Evidencia las «líneas fallidas» entre una región y una civilización. En este caso, la ruptura de la armonía en las relaciones viene dada por las distintas perspectivas que se tienen de los modelos económicos y sociopolíticos, la cultura, la ideología y el uso de la fuerza y la violencia como política de Estado (*militarismo*).
- e) Nivel *meta*. Remite a la posibilidad de imaginar un mundo que persiga el *aprendizaje recíproco*, entendido como «lo mejor de cada cultura en una relación dialéctica continua», siendo posible a partir de el establecimiento de un lenguaje-mundo que sea inclusivo, la resignificación del «nosotros» y el «ellos» a través del diálogo, el respeto mutuo y la generación de curiosidad empática, lo cual implica aceptar que se es diferente pero con posibilidades de entendimiento mediante la comunicación transcultural efectiva.

Funciones de la reconciliación

Tal como se ha mencionado anteriormente, la primera de las funciones de la reconciliación involucra el dinamismo de las relaciones y los conflictos sociales, lo cual se ha denominado *la transformación de las disputas*. Esta perspectiva transformadora vuelve viable la intervención de una controversia a pesar de que la *violencia* haya sido utilizada como medio de solución. Según Abel, Felstiner y Sarat (1980-1981), dar cuenta de esta transformación desafía la mirada hegemónica desde la cual muchas instituciones y operadores jurídicos analizan las disputas, negando así esta perspectiva⁸.

Si se observa la forma en que los conflictos emergen y se transforman naturalmente, será posible estudiarlos como procesos sociales sensibles al contexto

8 Los autores concuerdan en que una parte de la sociología jurídica en el contexto norteamericano (...) ha estado dominada por los estudios de las instituciones oficiales/formales y sus producciones. Las agendas de estas instituciones son las que han moldeado la forma en que las disputas son comprendidas y retratadas. Las instituciones cosifican los casos reduciéndolos a archivos, encarando las disputas de una manera muy particular para que luego puedan ser estudiadas de forma retrospectiva, atendiendo a un léxico técnico utilizado primordialmente por personas letradas en lo jurídico y funcionarios judiciales. Este aspecto está íntimamente relacionado con los contextos económicos y legales en los que los casos se gestan (...). Pero, las disputas no son cosas, son constructos sociales. Sus formas reflejan cualquier definición que el observador quiera darle. Por otro lado, las partes significativas de cualquier disputa, existen únicamente en la cabeza de los intervinientes (...).(Abel, y Sarat, 1980-1981, pp. 631-632 [traducción propia]).

y las condiciones históricas y culturales en las que se desenvuelven, con especial protagonismo de quienes intervienen en ellos. Claro está, como señalan los autores, que los fines de la transformación por lo general no coinciden con las agendas de las instituciones sociales que hegemonícamente regulan las formas en que los conflictos deben ser comprendidos e intervenidos⁹.

Siguiendo a Mather e Yngvesson (1980-1981), las transformaciones son continuas y se dan tanto en el contenido como en la forma que va adoptando la disputa. Para estos autores, el punto inicial de la transformación tiene lugar cuando uno de los intervinientes percibe un agravio que involucra a otro disputante y, así, se genera el primer cambio en la relación, donde el otro se convierte en un contendiente. Luego, los cambios sucesivos se ven influenciados por diversos procesos, tales como la reformulación [*rephrasing*], la restricción [*narrowing*] y la expansión [*expansion*]¹⁰.

9 Para Abel, Felstiner y Sarat, la perspectiva transformadora hace completamente lo contrario, ubicando a (...) los disputantes en el centro del estudio sociológico del derecho, dirigiendo nuestra atención a los individuos como creadores de oportunidades para desarrollar el derecho y la actividad legal: las personas hacen su propia ley, a pesar de que no puedan ejecutarla por completo como desean. Traducción propia (Abel, Felstiner y Sarat, 1980-1981, pp. 631-632 [traducción propia]).

10 Según los autores, la transformación de las disputas pone de manifiesto tres procesos, a saber: el proceso de reformulación, visto como (...) una manera de replantear la disputa para facilitar el acuerdo y evadir la ruptura de las relaciones (...). La restricción es el proceso a través del cual se imponen las categorías establecidas para clasificar los eventos y las relaciones, definiendo el objeto de disputa de manera que sea susceptible de ser ventilado a través de los procedimientos convencionales de resolución

Hacer foco en los procesos de reformulación, restricción y expansión en las disputas obliga a reconocer que todo conflicto tiene un carácter casuístico. Este reconocimiento representaría otra de las funciones de la reconciliación. Así, el particularismo que presentan las controversias debe estar presente también en las propuestas que podrían restablecer la armonía en la relación a ser reconciliada.

Sobre el tema particular que convocó el congreso donde se presentó este trabajo, es importante detenerse en los procesos que inciden en las transformaciones señaladas por Mather e Yngvesson (1980-1981), especialmente

de conflictos (...). Por categorías «establecidas» del proceso de restricción nos referimos a las que están vinculadas a los intereses de la tercera parte [entiéndase acá la tercera parte como funcionarios de instituciones jurídicas oficiales] que tiene capacidad de intervención en la disputa (...) entonces, se podría decir que (1) las categorías establecidas en la audiencia de una disputa emergente serán aquellas que son válidas para la élite local; (2) pueden existir diversas categorías de restricción, incluso en el nivel local, y más de una podría tener legitimidad; (3) una categoría establecida en la cultura local puede o no coincidir con la categoría legal «oficial» y (4) lo que es una categoría establecida en un nivel legal puede no serlo para otro (...). Nótese que la restricción en este sentido significa el ajuste o la circunscripción a un marco en el cual se define la disputa. La expansión, por el contrario, se refiere a una reformulación en términos de un marco que no ha sido previamente aceptado por la tercera parte interviniente. La expansión desafía las categorías establecidas para clasificar los eventos y las relaciones, a través de la vinculación de sujetos y asuntos que están generalmente separados, en consecuencia, flexibilizando o cambiando los marcos aceptados para organizar la realidad (...), se refiere al cambio o la evolución en el marco normativo utilizado para interpretar la disputa (Mather e Yngvesson, 1980-1981, pp. 777-779 [traducción propia]).

en la expansión [*expansion*], ya que visibiliza las transformaciones que se dan en los marcos de entendimiento, clasificación y categorización de los conflictos sociales.

En lo referido a los sistemas jurídicos, los cambios producidos en los marcos normativos necesariamente inciden en la forma de entender e intervenir los conflictos. En este sentido, el Genocidio Armenio¹¹ es un claro ejemplo de

11 Se concibe este genocidio como “(...) el resultado de los conflictos entre nacionalidades que se desarrolló en los Balcanes, provocado por el contacto con los turcos otomanos llegados como conquistadores imperiales para someter una tras otra las diferentes nacionalidades de la península. La Cuestión de Oriente fue una expresión de la voluntad diplomática de introducir reformas en los Balcanes a fin de aliviar la condición de las nacionalidades sometidas a la opresión y a las exacciones turcas. El fracaso de esta voluntad tuvo consecuencias enormes, pues desembocó en una serie de conflictos mayores a través de los cuales cada una de estas nacionalidades logró liberarse de la dominación otomana, reduciendo así considerablemente los límites del imperio. El temor de resultados similares en Turquía asiática, donde los diplomáticos europeos querían introducir de la misma manera las reformas a favor de los armenios (reformas que constituían el núcleo de la Cuestión Armenia), catalizó a los Jóvenes Turcos a buscar los medios de adelantarse y de impedir desarrollos similares. El resultado fue la aparición de un nacionalismo militante entre los turcos para resolver la Cuestión Armenia por medios violentos y radicales. En este sentido, el Genocidio Armenio debe ser considerado como la manifestación de un fenómeno histórico en el cual la Cuestión de Oriente y la Cuestión Armenia convergen y se interrelacionan. [Así] (...) Durante la Primera Guerra Mundial, el Imperio Otomano cometió uno de los mayores genocidios de la historia, destruyendo una enorme parte de su minoría Armenia. Este genocidio ocurrió luego de décadas de persecuciones ejercidas por los turcos otomanos y se produjo luego de que dos series de masacres similares pero de menor escala –en los años 1894 a 1896 y en 1909– hubieran producido

cómo el conflicto que remite a la Cuestión Armenia ha quedado transformado a través del proceso de *expansión*, dado que el concepto mismo de *genocidio* ha sido ideado y construido en razón del plan sistemático de exterminio del pueblo armenio implementado entre 1915 y 1923.

La dimensión ontológica del genocidio es la que permite entender lo sucedido con el pueblo armenio. Esto por cuanto el vocablo como tal es una invención pensada para describir y caracterizar los hechos sufridos por este pueblo en el período histórico mencionado.

En este sentido, puede observarse lo que pensaba el mismo Raphael Lemkin (2013) al referirse a sus motivaciones personales para emprender el desarrollo del concepto y posterior normativización. Al respecto, tal situación queda evidenciada cuando se analiza su

la muerte de al menos 200.000 armenios. En total, más de un millón de armenios fueron muertos durante la Primera Guerra Mundial. A este número, hay que agregarle los centenares de miles de armenios que perecieron cuando los turcos intentaron extender el genocidio a la Armenia rusa en Transcaucasia en la primavera y el verano de 1918, y luego en otoño de 1920, cuando el recién instalado gobierno de Ankara ordenó al ejército del general Karabekir «aniquilar físicamente Armenia». Las potencias europeas, reiteradas veces vencedoras de los turcos en los campos de batalla, no pudieron o no quisieron impedir ese asesinato masivo. Peor aún fracasaron en la tarea de castigar a los responsables tras la Primera Guerra Mundial, a pesar del compromiso que habían tomado públicamente durante la guerra. En consecuencia, los acontecimientos de este período cayeron en la zona oscura de la historia, ganándose el título de «genocidio olvidado». Al día de hoy, Turquía niega que haya habido intención genocida detrás de las masacres” (Dadrian, 2008, pp. 5 y 8).

autobiografía y los estudios de su biografía. Particularmente, remitiéndose al momento en que él tenía 14 años, cuando transcurría la Primera Guerra Mundial y el Imperio Otomano se convirtió en el responsable del

(...) «sinistro panorama de destrucción de los Armenios» una hábil sinopsis de lo que él mismo luego sería el primero en etiquetar como el Genocidio de los Armenios. Según Steinson Ehrlich, fue la destrucción prevista de los Armenios lo que desencadenó el interés moral de Lemkin respecto a la protección de los grupos. (...) Después del juicio de Tehlirian en 1921, Lemkin nota que «sus preocupaciones sobre la matanza de los inocentes se tornó más significativa». En 1927 (...) escribió un artículo en el que condenaba «la ausencia de cualquier ley para la unificación de los estándares morales relacionados con la destrucción de los grupos nacionales, raciales y religiosos (Frieze, 2013, Introduction)¹².

De ahí que, desde el paradigma del *pensamiento complejo* enunciado por Morin (2002), puede afirmarse que:

de la descripción y de la explicación complejas surgen, en el límite de las contradicciones, paradojas, incertidumbres, imprecisión. La complejidad aporta una **nueva** ignorancia. La problemática del pensamiento complejo no es eliminar, sino trabajar con la paradoja, la incertidumbre, el

desorden; postula la reorganización de los principios del conocimiento. De ahí la necesidad: (...) de formular un paradigma orden/desorden/interacciones/organización que, integrándolo, sustituya al paradigma de orden estrictamente determinista (p. 414).

Según lo anterior, la intervención reconciliadora de un genocidio sería un asunto *complejo*, donde es necesario enfocarse en la necesidad de que las partes interioricen el marco *orden/desorden/interacciones/organización*, para que luego puedan categorizar sus comportamientos según este esquema, acción que operacionalizaría el concepto de la *transformación de la disputa*.

Al entenderse la transformación de los conflictos sociales y la reconciliación desde el paradigma de la complejidad se puede observar que: a) el aspecto de *orden* sería aquel contexto en el que las partes catalogan e identifican al otro como contendiente y/o disputante, b) el *desorden* reflejaría la escalada del conflicto y el estancamiento o el uso de la violencia, c) las *interacciones* pondrían de manifiesto las conductas y comportamientos recíprocos de las partes en el marco de la relación y d) la *organización* evoca el abanico de opciones de resolución del conflicto con las que cuentan los intervinientes para abordar la controversia.

En lo referido a la transformación de un conflicto donde se hizo uso de la violencia, es necesario conocer las distintas conductas y comportamientos que

12 Traducción propia.

pueden asumir los involucrados en una relación fracturada. Según Santa Bárbara, las acciones a ser tomadas por las partes en una relación dañada pueden ser muchas, tales como la venganza, la retirada, la asimilación y, finalmente, la reconciliación¹³.

Dada la condición dinámica de las relaciones sociales, la incursión de las partes en distintas opciones de actuación es posible a lo largo del tiempo sin que ninguna pueda ser descartada *a priori*. Claro está, la última de las posibles conductas es la que se considera apta para erradicar la violencia que subyace en la relación. Erradicar la violencia

13 Para la autora, estos comportamientos –todos susceptibles de ser adoptados por las partes– se definen de la siguiente forma: Las partes en una relación dañada pueden hacer una serie de cosas: Pueden buscar **venganza**, esto es, devolver el daño causado, a modo de cancelación de la deuda moral, imaginan los involucrados. (...) Pueden **retirarse** de la relación, física o emocionalmente, perdiendo así sus potenciales beneficios. En muchos casos esta opción no es posible –los Estados no pueden alejarse de los Estados vecinos–. (...) Una víctima puede **asimilar** los daños, y adaptarse al dolor, especialmente sí el perpetrador es mucho más poderoso. Son vulnerables a un daño mayor y también al cúmulo de impactos en la salud producto de la indefensión que genera la dominación. O las personas pueden **reconciliarse**. El bienestar humano se sirve pobremente de la mano de la venganza y la asimilación de los daños; y la retirada puede acarrear problemas. La reconciliación de las relaciones dañadas constituye el soporte del bienestar en las especies altamente sociables (...). El comportamiento reconciliatorio ha sido observado hasta ahora en 27 especies distintas de primates, y funciona como se supone que debería, reduciendo las probabilidades de futuras agresiones entre los dos excombatientes, restaurándose la armonía social del grupo. La idea de hacer notar este aspecto radica en enfatizar lo importante que es la reconciliación para que los grupos sociales tengan la capacidad de funcionar bien. (Santa Bárbara, 2012, pp. 11-12 [traducción propia]).

implica un cambio motivacional en los disputantes, involucrando el abandono de las intenciones vengativas, de retirada y asimilación respecto al conflicto; esta sería la función más importante del proceso reconciliatorio.

El enfoque *pasado-presente-futuro* del proceso de reconciliación y los modelos adoptados para su implementación

El enfoque *pasado-presente-futuro* que se ejerce a través de la reconciliación permite clarificar el ámbito de aplicación de este proceso sin que pueda confundirse con el contexto meramente resolutivo de las disputas. Dar cuenta de las transformaciones que sufren los conflictos brinda la posibilidad de visibilizar los cambios que atraviesa la relación de los involucrados en el tiempo.

Este enfoque ayuda a identificar los efectos de la violencia en distintos estadios. La línea investigativa de Perlman, Galtung y Santa Bárbara muestra el uso de la violencia en el tiempo, sus efectos y los medios para erradicarla, aspectos visibles en el Figura N.º 2:

Figura N.º 2: Enfoque *pasado-presente-futuro* según D. Perlman, J. Santa Bárbara y J. Galtung

VIOLENCIA EN EL TIEMPO	EFEECTO	MEDIOS DE ERRADICACIÓN
Pasado	Trauma	Reconciliación
Presente	Conflictos sin resolver	Transformación del conflicto
Futuro	Prevención de la violencia/Promoción de la Paz	Proyectos de Construcción de Paz

Fuente: Traducción y elaboración propia a partir de Perlman, Santa Bárbara y Galtung, 2012, pp. 8-9.

Para dar inicio con la reconciliación, las partes han de ser conscientes de la necesidad de abordar las tres dimensiones temporales del proceso, a saber: a) el presente, donde se analiza la afectación de las *necesidades básicas* en la realidad actual de los intervinientes, b) un abordaje eficiente y profundo del presente abrirá las puertas hacia el pasado y c) para prevenir la reaparición de la violencia se aborda el futuro.

Es muy importante iniciar el abordaje de la violencia a partir del presente porque volcarse precipitadamente a la reconciliación traería la *pacificación*, entendida como una especie de cese al fuego u hostilidades, pero que con el tiempo no puede sostenerse si no se actúa sobre las raíces profundas de la violencia en los otros dos ámbitos.

El cese de hostilidades entre los intervinientes es la primera acción que debe establecerse, pero no puede considerársele como un fin en sí misma. La interacción en este escenario permitiría el análisis de los daños, las lesiones y el trauma que ha generado la violencia en el pasado y que son la base

de muchos de los conflictos presentes. Una vez saldadas las deudas morales pasadas y habiéndose planteado las propuestas de acuerdo que permitirán resolver los conflictos presentes, se pueden construir planes sustentables para la prevención de la violencia y la proyección de la paz a futuro.

Para Santa Bárbara uno de los aspectos más importantes de esta propuesta es la diferenciación entre *violencia* y *trauma*, ya que muchas veces se les utiliza indistintamente como sinónimos, lo que pone en peligro un abordaje adecuado en el proceso¹⁴. Una vez que queden establecidas estas diferencias terminológicas, donde la violencia—en cualquiera de sus dimensiones—sería comprendida como un acto o grupo de actos y el trauma sería el efecto o los efectos que

14 La autora diferencia los dos vocablos en el siguiente sentido: definamos trauma como las (menor o mayormente duraderas) secuelas de la violencia, daño o lesión al cuerpo, la mente y el espíritu. La violencia es la acción; el trauma es el impacto, tal como lo indica Galtung (...), hay un espíritu humano entre la acción y el impacto, que con frecuencia modifica el sufrimiento extensamente. «La adversidad es inevitable, el sufrimiento es opcional», dicen los Budistas, y muchos de ellos y otros dan cuenta de esto en la práctica (Ibíd., p.14 [traducción propia]).

produce el despliegue de esa violencia, se puede entonces reflexionar sobre una precisión conceptual mayor.

Al analizarse la violencia como acto desencadenante de un trauma, donde pueden identificarse contextos y ámbitos concretos en los cuales han tenido lugar daños y lesiones que no han sido objeto de reconocimiento, reparación y restauración, se entiende que estos aspectos bloquean la reconciliación de las relaciones sociales y la prevención de la violencia futura.

Para Galtung, el proceso reconciliatorio debe iniciar dando una mirada en el pasado de la *Víctima* y el *Perpetrador* donde alguien ha sido gravemente dañado y traumatizado; por ende, subyacen historias de violencia directa en los planos físico y psicológico. Para dar inicio con el proceso, [(...) por lo menos ambos deben reconocer que algo negativo sucedió, encontrándose dispuestos a elaborar el por qué y el cómo y mirar hacia un futuro donde tengan lugar proyectos liberadores] (Galtung, 2012, p. 108)¹⁵.

Para elaborar el por qué y el cómo de los eventos violentos y traumáticos acaecidos en el pasado de la *Víctima* y el *Perpetrador*, ambas partes –que pueden constituirse en intervinientes individuales pero también colectivos– deben establecer un *preconsenso*, que permitirá generar un ambiente seguro y confiable para emprender distintas

acciones que llevarán a la reconciliación de la relación.

Este *preconsenso*, si bien puede incorporar otros aspectos dependiendo de la cultura a la que pertenecen los intervinientes, como mínimo ha de contemplar: a) la seguridad de no sufrir más violencia en la relación a ser reconciliada; b) el revelamiento de lo sucedido; c) el reconocimiento del *Perpetrador* sobre lo actuado; c) el pedido sincero de disculpas; d) el otorgamiento sincero del perdón; e) justicia en algún aspecto, ya sea punitiva, restaurativa o transicional; f) la creación de un plan que prevenga la reincidencia; g) el resumen de los aspectos constructivos de la relación; h) la reconstrucción de la confianza a través del tiempo; e i) la posibilidad de establecer un cierre sobre lo ocurrido¹⁶

Una vez que los intervinientes se comprometen a hacer todo lo que esté a su alcance para cumplir con los rubros señalados, queda develado el malestar que generan los traumas en el caso de la *Víctima* y el remordimiento y la culpa en lo que respecta al *Perpetrador*, situación que demanda acciones concretas en el presente, con referencia al pasado y proyección al futuro. Para cumplir

15 Traducción propia.

16 Indica Santa Barbara, siguiendo los postulados de Lederach y Kriesberg, que existe algún consenso sobre ciertos elementos que podrían considerarse comunes en muchos fenómenos de reconciliación, a pesar de ello, no todos los elementos están presentes en cada situación. Los participantes en reconciliaciones particulares tienden a seleccionar los elementos que consideran relevantes para sus necesidades o según lo prescriba su cultura (Supra p. 17 [traducción propia]).

con estas demandas Galtung ha diseñado una herramienta metodológica denominada *Después de la Violencia: 3R*, que conlleva la intervención de un tercero neutral ya no solo en el *pasado-presente-futuro* de las partes, sino también incorporando técnicas y acciones específicas para garantizar el éxito del proceso. De seguido, se exponen los elementos que componen esta técnica¹⁷.

Para el autor, la reconciliación implica una liberación del trauma. Para que esto suceda, los intervinientes deben estar comprometidos no solo con el análisis del *pasado-presente-futuro* que los une y convoca, sino también con las acciones que deben emprender juntos en los tres niveles que permiten erradicar la violencia, a saber:

- a) **La reconstrucción (*rehabilitación, reconstitución, reestructuración y reculturización*)**. Se posiciona desde cuatro ejes. Primeramente, a través de la *rehabilitación*, entendida como la visibilización de un sufrimiento compartido entre la *Víctima* y el *Perpetrador*. Luego, mediante la *reconstitución*, que desde la óptica del desarrollo contempla un cúmulo de oportunidades en el ámbito de la construcción, repoblación de ciudades y reforestación para mitigar los daños ecológicos ocasionados; todos estos ejemplos se remiten a casos de

reconstrucción material. También se encuentra la *reestructuración*, vista como el desafío de erradicar la violencia de las estructuras sociales. Por último, está la *reculturización* que se ejerce por medio de la *Cultura de Paz*, que está en franca oposición a la cultura que promueve el uso de la violencia.

- b) La *reconstrucción* implica deshacer los daños materiales causados, involucrando al menos la *reconstitución* de las cosas al *status quo* anterior a la violencia. El escenario óptimo conlleva pensar en la renovación de la naturaleza dañada, aspecto especialmente visible en situaciones de devastación extrema como la guerra y los *crímenes de lesa humanidad*. debe motivarse la participación ciudadana, utilizándose fotografías, mapas, dibujos, memorias, testimonios y todo aquel insumo que vuelva posible y tangible la restauración. En el caso de los daños humanos; es decir, la pérdida de la vida por parte de quienes soportaron la violencia, es materialmente imposible hablar de restitución.

Por esa razón, el proceso pertinente es la *rehabilitación* de quienes han sobrevivido a la violencia, vista como la sanación del cuerpo, la mente y el espíritu de los traumas y secuelas del pasado. En cuanto a los daños no visibles, como lo serían el

17 Versión inédita de la herramienta a partir de Galtung, versión inédita, pp. 53-100.

impacto de la violencia en las estructuras sociales y la cultura, estos ámbitos también deben ser abordados. De manera tal que el tejido social pueda ser reconstruido en conjunto (con la participación activa de la *Víctima* y el *Perpetrador*) con una visión de *Cultura de Paz*.

Las implicaciones de la reconstrucción en las estructuras sociales es lo que el autor denomina *reestructuración*, referida a la mitigación y erradicación de dos aspectos estructurales que ayudan a que la violencia surja, a saber: a) un exceso de dominación, visto en términos políticos como opresión y económica como explotación; y b) una distancia considerable entre las clases o los grupos sociales, incluidos los países (*fenómeno de polarización*). La mezcla de ambos fenómenos se conoce como exclusión social o marginación. En casos extremos, un claro ejemplo se ve cristalizado en las sociedades individualistas donde escasea el tejido social.

La *reestructuración* operaría en las estructuras sociales teniendo como objetivo la eliminación de la exclusión, el aumento de la educación y la salud de los marginados, así como el acortamiento de las brechas sociales en dos sentidos: vertical, mediante vinculaciones entre las clases y

los grupos sociales; y horizontal, fortaleciendo las comunidades a nivel local.

Por último, la *reculturización* establece que la cultura de la violencia debe ser sustituida por una *Cultura de Paz*, donde la violencia no tenga cabida en ninguno de sus niveles (directa, estructural y cultural). Una forma de iniciar la construcción de esta nueva cultura es mediante la *Educación para la Paz*, que permitiría la introducción de conocimientos y habilidades para la resolución y transformación de los conflictos sin necesidad de recurrir a la violencia, incorporándose transversalmente desde el jardín de infantes hasta el doctorado académico, recomienda el autor.

También son necesarios los cambios en los arquetipos del héroe masculino, asociados a la producción de violencia, especialmente, los héroes de guerra –por mencionar un ejemplo–, lo que conlleva cambiar las costumbres asociadas a los roles asignados, los estereotipos, los preconceptos, los valores y la ética que promueven los comportamientos violentos.

- c) **La Resolución (*transformación de los conflictos, diálogo y consenso democrático y perspectiva de no-violencia*)**. Los abordajes

propuestos por el autor en este escenario se refieren a: a) las formas de manejar los conflictos, b) visibilizar la presencia de la violencia cultural en la Teoría de la Democracia actual y c) la perspectiva de la no-violencia y la resistencia pacífica en la solución de las disputas.

- d) La primera dimensión se refiere a la *transformación de los conflictos*, entendida como una oportunidad para transformar la relación entre las partes, haciéndose hincapié en la incompatibilidad que se presenta entre los medios y las metas -no entre las personas- subyacentes en la disputa. El traslado de la incompatibilidad de las personas a los medios y metas promueve el enfoque de co-participantes en el conflicto en detrimento de la concepción de enemigos.

Respecto al segundo abordaje, cabe preguntarse: *¿Por qué es violenta la democracia?* La respuesta vuelve visibles dos grandes lagunas en la Teoría Democrática, a saber: a) la democracia puede significar una dictadura del 51% de la población, donde la mayoría puede obstaculizar el acceso a las *necesidades básicas* del 49% restante; así, la lógica de la voluntad de la mayoría –tanto en el contexto local como internacional– podría legitimar actos de violencia siempre y cuando medie el voto y b) la suma de las

democracias locales no da como resultado una democracia global; actualmente muchos países democráticos toman decisiones en la esfera internacional que afectan gravemente a otros países. El que estas decisiones provengan de un país en democracia no las vuelve legítimas.

Estas lagunas pueden mitigarse paulatinamente focalizando la necesidad de una democracia que se construya a partir de un diálogo que lleve al consenso, en detrimento del uso del debate como instrumento de captación de votos. Acá, el mediador/facilitador debe promover el uso de la *libertad de asamblea* [*freedom of assembly*] en las comunidades, especialmente en aquellos casos donde *Víctima* y *Perpetrador* se constituyen como partes colectivas.

Esta libertad de asamblea implica consolidar espacios sociales apropiados para discutir, conocer opiniones y generar conclusiones que incidan en la toma de decisiones. Esto por cuanto la libertad de reunión se torna muy ambigua o difícil de operativizar cuando no hay un espacio adecuado para reunirse y fomentar el consenso.

El tercer nivel de intervención, introduce la perspectiva del comportamiento no-violento y la resistencia pacífica a la hora

de intervenir los conflictos, haciendo eco de los lemas de Gandhi: «no hay camino hacia la paz, la paz es el camino» y «si te encargas de los medios, la meta se encargará de sí misma». Estos refranes o sabiduría popular encarnan la necesidad de optar por posturas y comportamientos pacíficos, haciéndose una renuncia expresa de los efectos manifiestos y latentes que conlleva la utilización de la violencia, aunque esta se encuentre legitimada y avalada para algunas situaciones por las estructuras de poder imperantes.

También remiten a la deconstrucción del sentido convencional de lo que se entiende por «victoria» en la controversia, transformándose y sustituyéndose la consecución individual de los objetivos propuestos por el mejoramiento de la relación entre los disputantes a través de su interacción pacífica y cooperativa en la disputa. Esto último se denomina la *capacidad educativa* del conflicto, la cual propicia el aprendizaje y el incremento de las habilidades para la transformación de las disputas, el uso de la creatividad y las conductas no-violentas mediante la práctica y salir del conflicto con mejores metas que las originales.

- e) **La Reconciliación.** Si bien a lo largo de todo el texto la intención

ha apuntado a describir la *Teoría de la Reconciliación*, es necesario mencionar los aspectos específicos que deben ser promovidos en esta dimensión.

- f) Es importante volver al concepto esencial de la *reconciliación*, comprendida como un compromiso de *cierre* en cuanto a ponerle un alto a las hostilidades, dando paso a la *sanación* como rehabilitación del dolor y el sufrimiento que generó la violencia. El tercero neutral debería asumir en este momento una postura que le permita administrar la interacción entre la *Víctima* y el *Perpetrador*, interacción entendida como un proceso por el cual deben transitar juntos, alentándose el abandono del trauma y la culpa como valores acumulables y cuantificables. Aspectos que de no ser abordados podrían obstaculizar más tarde la intervención de la disputa al tener lugar la venganza y la revancha.

Una vez que se ha implementado la metodología propuesta, se abre la oportunidad para que las partes –ya sean individuales o colectivas– asuman, identifiquen y elaboren los roles en cuestión (*Víctima/Perpetrador*). En caso de que las acciones de venganza y revancha se hayan desplegado, surge la necesidad de clarificar ya no solo los roles, sino también su relación con las dimensiones temporales, espaciales y geográficas de la disputa.

En este momento, la deconstrucción de la forma individualista en que se efectúa la memoria sobre los acontecimientos objeto de reconciliación puede resultar de utilidad para los involucrados, porque lo sucedido no acaeció en solitario, sino por el contrario, son situaciones y eventos que se dan y continúan gestándose en el plano *interpersonal* de los intervinientes. Reconocer algo que se presume controvertido, como lo sería aceptar que la *Víctima* y el *Perpetrador* se encuentran implicados e involucrados estrechamente por una trayectoria de violencia, permitirá liberar tensiones emocionales que bloquean el avance del proceso¹⁸.

La metodología propuesta por Galtung permite generar un diagnóstico del drama humano que están padeciendo los involucrados, el cual inicia con la identificación de la violencia sufrida en el pasado, que se manifiesta en el presente a través de los traumas, y convirtiendo el futuro en un escenario incierto cargado de ambas ansiedades.

La ansiedad, vista como una angustia o preocupación exacerbada por lo que podría suceder, afecta a los intervinientes mayoritariamente en el plano psicológico. La existencia del trauma como producto de la violencia sufrida

en el pasado fluye hacia el presente en forma de recuerdos dando paso a su permanencia en el futuro en forma de *miedo*.

Acá todavía se cree que la violencia sufrida en el pasado puede ocurrir nuevamente. El objetivo de la reconciliación radica entonces en eliminar ese flujo del pasado violento hacia el presente, con proyección al futuro. Por estas razones, el tercero neutral debe posicionarse en el diálogo en términos de alentar diverso tipo de comportamientos en los involucrados, que tendrán lugar de forma paralela en los planos *intrapersonal* e *interpersonal* de ambos, a saber:

- a) *El reconocimiento efectivo*. Adoptar este comportamiento conlleva el abandono de negar lo sucedido. En lo referido al *Perpetrador*, la acción de negar puede ir desde el rechazo mismo de los hechos ocurridos hasta la destrucción de evidencias que probarían la existencia de los actos de violencia, así como la ausencia de sentimientos de culpa o temor a ser acusado.

En cuanto a la *Víctima*, la negación podría girar en torno a los sentimientos de vergüenza y temor a ser estigmatizado y humillado, así como al miedo a sufrir ulterior violencia. El objetivo radica entonces en sobrepasar el obstáculo de la negación, mediante -como lo indica Galtung- «*el relato de lo innombrable*».

18 Este involucramiento e implicación es lo que Galtung denomina *presunciones controvertidas*, que deben transformarse en realidades tangibles para la *Víctima* y el *Perpetrador*, con la finalidad de que el proceso de reconciliación tenga lugar, a saber: [Presunción 1: Traumatizar a la *Víctima* también traumatiza al *Perpetrador*. Presunción 2: Ambos tienen un interés común latente en salir del trauma] Traducción propia (Galtung, 2012, p. 101).

En los casos específicos de *genocidio y crímenes de lesa humanidad*¹⁹, la acción de negar se denomina *negacionismo*, entendido como

19 Para comprender los delitos de genocidio y crímenes de lesa humanidad, es necesario remitirse al contexto originario de la tipificación de estas acciones. Sobre el particular, Arendt señala que "fue precisamente la catástrofe judía la que impulsó a los aliados a pensar, por primera vez, en el tipo de «delito contra la humanidad», debido a que, tal como Julius Stone escribió en *Legal Controls of International Conflict* (1954), «el asesinato masivo de los judíos, caso de que fueran de nacionalidad alemana, únicamente podía ser perseguido bajo la acusación de lesa humanidad». (...) En resumen, el fracaso del tribunal de Jerusalén consistió en no abordar tres problemas fundamentales harto conocidos y suficientemente estudiados, a partir de la formación del tribunal de Nuremberg: el problema de la parcialidad propia de un tribunal formado por los vencedores, el de una justa definición de «delito contra la humanidad», y el de establecer claramente el perfil del nuevo tipo de delincuente que comete este tipo de delito. (...) En cuanto al segundo problema, los considerandos del tribunal de Jerusalén fueron más justos y razonados que los del tribunal de Nuremberg (...), aquella definición que de los «crímenes contra la humanidad» da la Carta de Nuremberg, considerándolos como «actos inhumanos», lo cual fue traducido al alemán como *Verbrechen gegen die Menschlichkeit*, como si los nazis solamente hubieran carecido de bondad humana, traducción a la que bien podemos llamar el mayor eufemismo del presente siglo (...). No se permitió que el carácter básico del delito juzgado quedara oculto sumergido bajo un mar de atrocidades, y los jueces no cayeron en la trampa de equiparar el delito juzgado con los ordinarios crímenes de guerra. (...) «las pruebas demuestran que los asesinatos y crueldades masivas no fueron cometidos solamente con el fin de reprimir la oposición al régimen», sino que constituían «parte de un plan encaminado a eliminar por entero poblaciones nativas» (...). Los judíos fueron asesinados a lo largo y ancho de Europa, no solo en el Este, y su aniquilamiento no se debió al deseo de conseguir territorio «para su posterior colonización por parte de los alemanes»" (Arendt, 2013, pp. 278 y 295).

(...) un fenómeno cultural, político y jurídico que no es nuevo. Se manifiesta en comportamientos y discursos que tienen en común la negación, al menos parcial, de la realidad de los hechos históricos percibidos por la mayor parte de la gente como hechos de máxima injusticia y por tanto objeto de procesos de elaboración científica y/o judicial de las responsabilidades que se derivan de ellos (Luther, 2008, p. 248).

- b) *La elaboración de lo ocurrido.* Tiene lugar cuando las partes son conscientes de que un evento generador de malestar ha sucedido y necesariamente los vincula. Hasta este punto, la Víctima y el Perpetrador podrían tomar alguno de estos dos caminos: dejar las cosas hasta el punto de hacer consciente y manifiesto lo acaecido mediante el reconocimiento o, por el contrario, asumir el desafío de profundizar en los asuntos y cuestiones que aún se mantienen latentes.

La profundización opera en dos dimensiones, en el plano individual donde ocurriría la sanación interna, y en el relacional, cuando se hace un cierre de la historia violenta que convoca a las partes en el presente. Aquí puede observarse una mezcla de emociones y sentimientos, tanto manifiestos como latentes.

La función del tercero neutral en este momento radica en clarificar lo que se encuentra reprimido,

atormentando y acechando a los involucrados en el presente. Tales aspectos pueden ser

observados con mayor detalle en la Figura N.º 3, a continuación:

Figura N.º 3: Fase de elaboración en el proceso de reconciliación según Galtung

Estadios de la elaboración	Objeto de elaboración Elementos traumáticos presentes en los planos consciente y subconsciente de la <i>Víctima</i>	Objeto de elaboración Elementos traumáticos presentes en los planos consciente y subconsciente del <i>Perpetrador</i>
<p>Propician la reflexión en los siguientes términos: <i>Conciencia</i>: posiblemente los traumas me están programando. <i>Conocimiento</i>: quiero saber cuáles son estos traumas para trabajar en ellos. <i>Sanación</i>: quiero liberarme de los traumas y tener un nuevo comienzo.</p>	<p>Inocencia: esto sucedió por una razón externa y ajena a mí. Vergüenza: he sido humillado y he quedado estigmatizado como vulnerable. Miedo: debido a que he sido estigmatizado, el <i>Perpetrador</i> podría volver a agredirme. Odio: detesto al <i>Perpetrador</i> por hacerme sufrir tanto. Venganza: al <i>Perpetrador</i> hay que hacerlo sufrir por lo menos lo que yo he sufrido. Derecho: he sido ofendido gravemente y debo ser tratado con cuidado. Crédito moral: Puedo recurrir a mi trauma como acreedora de una deuda moral²¹.</p>	<p>Legitimidad²²: implica una racionalización de la violencia. Por ejemplo: «la guerra es mala, pero a veces es necesaria». Culpa: He hecho algo innombrable, y básicamente, malo. Miedo: Algún día la <i>Víctima</i> volverá y me hará lo mismo que yo le hice. Odio: detesto a la <i>Víctima</i> por lo que podría hacer para vengarse. Freno: debo evitar cualquier posibilidad de venganza y toma de represalias por parte de la <i>Víctima</i>.</p>

Fuente: Traducción y elaboración propia a partir de Galtung, 2012, p. 104.

20 Respecto a las concepciones de crédito y deuda moral, Galtung señala que administrar una cuenta del trauma, como cualquier otro manejo de crisis, puede convertirse en un proyecto de toda la vida, atando a la víctima al albatros [en términos metafóricos], sin permitir que se vaya. Sin albatros no hay deuda moral. Un trauma, una vez sanado, no puede volver a recurrirse a él. El Cierre significa la extinción de la cuenta (Supra, p. 107 [traducción propia]).

21 Según el autor, en este momento es importante -e incluso indispensable- que el tercero neutral clarifique la diferencia entre legitimación y explicación, a saberla legitimación no es explicación, pero sí es un tipo de aprobación/autorización de lo actuado dada por una autoridad que desacredita lo negativo del acto. La explicación no es legitimación, ya que permite considerar los aspectos negativos del acto, identificándose las causas -que si no hubieran existido y pudieran ser removidas- los actos no hubieran sucedido (Ibíd., p. 105 [traducción propia]).

Cuando se vuelven manifiestos todos estos objetos de elaboración, surge la necesidad de que las partes se expliquen mutuamente. El *Perpetrador* debería contestar al por qué y la *Víctima* replicar libremente. Esto permitirá la profundización de las narrativas de ambos, con miras a una articulación de los relatos, que daría como resultado una historia conjunta, compartida y aceptable para los implicados.

- c) *Poner en marcha un proyecto de construcción de paz.* Al igual que en la *elaboración*, las partes pueden optar por no continuar en el proceso o seguir con la implementación de esta última dimensión de comportamiento, siendo conscientes de que el otro y su historia van a seguir ahí a pesar de que el tiempo transcurra. Acá, el desafío consiste en ubicar una necesidad donde ambos involucrados requieran ayuda mutua, esa sería la base del proyecto²².

Para Galtung existen dos tipos de proyectos aunque tienen en común la *coexistencia pacífica*, referida a la ausencia de violencia entre las partes a lo largo del tiempo, una vez que la reconciliación ha tenido lugar.

22 Sobre el particular, Galtung hace referencia a un caso de divorcio, señalando lo siguiente: Un proyecto referido a ayudar conjuntamente a los hijos luego de un amargo divorcio tendría impacto en el pasado y en el presente e incluso podría permitir un cierre del pasado. El matrimonio se ha ido, pero hay un prometedor proyecto conjunto para el futuro, que inclusive podría limpiar el pasado, una vez articulado. Un divorcio limpio (Ibíd., p. 103 [traducción propia]).

Primero, se encuentran los proyectos que promueven una *coexistencia pacífica pasiva*, entendida como el compromiso -verbal y escrito- que asumen las partes para dejar atrás el pasado, así como también el establecimiento de pactos de no agresión y el veto al ulterior uso de la fuerza y la violencia para resolver desavenencias futuras.

En segundo lugar, están los proyectos que se enfocan en la *coexistencia pacífica activa*, que implica una lógica de cooperación con miras a generar un beneficio mutuo y equitativo para los involucrados. En especial, este tipo de proyectos requiere de un abordaje creativo²³.

A modo de conclusión

Con el presente trabajo se ha pretendido explicitar la reconciliación como un proceso, en detrimento de pensarla como un acto absoluto, inmediato y aislado. Puede afirmarse entonces que la acción de «volver al consenso»,

23 Para el autor, hablar de «beneficio mutuo y equitativo entre los involucrados» podría ser bastante abstracto. De tal manera, para reconocer las condiciones bajo las que la cooperación conduce a la paz, existen cinco aspectos que deben observarse: [(...) tiene que haber simetría o algún grado de equidad entre las partes, debe existir la homologación o algún grado de similitud estructural entre los involucrados, es necesaria la simbiosis en el sentido de que la cooperación sea realmente importante para ambos, algún elemento de construcción de instituciones (en el caso de las Naciones y nuevos tipos de interacción en la relación en el caso de las personas) debe estar presente y la presencia de entropía significando que la cooperación debe encontrarse bien distribuida en todos los canales de comunicación (generándose información mutua valiosa de acceso recíproco)] Traducción propia (Galtung, 1982, p. 1).

concepto enunciado por Santa Bárbara, implicaría la re-creación y re-significación del pasado, la interpretación del presente y la proyección de una *coexistencia pacífica activa* a futuro entre una *Víctima* y un *Perpetrador* que se encuentran vinculados por un conflicto donde se ha optado por la violencia como un mecanismo de solución de la disputa.

De tal forma, se puede observar a lo largo del texto que la disciplina de la Investigación para la Paz, y especialmente la Escuela TRANSCEND fundada por Johan Galtung, ha contribuido al desarrollo de la Teoría de la Reconciliación, aportando metodologías específicas para el análisis e intervención de aquellos conflictos sociales donde se ha dado una escalada que provoca la aparición de la violencia y la ruptura de la relación entre los involucrados.

Asimismo, el estudio de las controversias desde una óptica reconciliadora admite pensar los conflictos desde el paradigma de la *transformación de las disputas*, enfoque al cual también se adscriben estudiosos del conflicto social como Culbertson, Lederach, Neufeldt, Abel, Felstiner y Sarat.

De igual manera, autores como Mather e Yngvesson profundizan en la transformación de los conflictos sociales desde la visibilización de los distintos tipos de cambio que constantemente sufren las disputas, a saber: la reformulación [*rephrasing*], la restricción [*narrowing*] y la expansión [*expansion*], propuesta de suma utilidad para comprender los

conceptos de *reconstrucción*, *resolución* y *reconciliación* enunciados por Galtung.

Justamente, la operacionalización del enfoque *pasado-presente-futuro* resulta posible mediante la implementación de las acciones reconstructivas, resolutivas y reconciliadoras del conflicto violento que convoca a la *Víctima* y el *Perpetrador*, dado que la *reconstrucción* implica la rehabilitación, reconstitución, reestructuración y reculturización de la situación violenta que vincula a los involucrados; la *resolución* evoca la transformación de la disputa, el acceso al diálogo, el consenso democrático y la perspectiva de no-violencia; y por último, la *reconciliación* remite al escenario donde tienen ocasión: el reconocimiento efectivo de lo sucedido, la elaboración de lo ocurrido y el diseño de un proyecto de construcción de paz que obstaculice la reaparición de la violencia.

Cabe aclarar que la implementación del enfoque *pasado-presente-futuro* necesariamente requiere de la intervención de terceros especializados en la metodología expuesta -sin excluir la posible aplicación de otras técnicas de construcción de paz-, puesto que la reconciliación en sí misma es al mismo tiempo una teoría que ayuda a comprender los cambios sufridos por los conflictos, pero al mismo tiempo constituye un proceso que permite la desescalada de las disputas que se han tornado violentas.

Finalmente, si la *Víctima* y el *Perpetrador* logran transitar la hoja de ruta

que marcan las herramientas reseñadas con la coadyuvancia del tercero neutral y consiguen aproximarse al establecimiento de una *coexistencia pacífica activa*, habrán encontrado la forma de efectuar un cierre con el pasado violento, sanando sus traumas y liberándose así de la culpa. Todas estas acciones implican una *rehabilitación* de la violencia sufrida.

Referencias

- Abel, R., Felstiner, W. and Sarat, A. (1980-1981). The Emergence and Transformation of Disputes: Naming, Blaming, Claiming ... *Law & Society Review: Special Issue on Dispute Processing and Civil Litigation*, 15 (3/4), 631-654. <http://dx.doi.org/10.2307/3053505>
- Arendt, H. (2013). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Random House Mondadori S.A.
- Culbertson, H., Lederach, J. P. y Neufeldt, R. (2007). *Reflective Peacebuilding. A Planning, Monitoring and Learning Toolkit*. Mindanao: The Joan B. Kroc Institute for International Peace Studies, University of Notre Dame and Catholic Relief Services Southeast, East Asia Regional Office.
- Dadrian, V. (2008). *Historia del Genocidio Armenio. Conflictos Étnicos de los Balcanes a Anatolia y al Cáucaso*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Frieze, D.L. (2013). Introduction. The 'Insistent Prophet'. In D.L. Freize (Ed.), *Totally Unofficial. The Autobiography of Raphael Lemkin* [Kindle edition]. New Haven: Yale University Press.
- Galtung, J. (versión inédita). *After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution. Coping with Visible and Invisible Effects of War and Violence*. Oslo.
- Galtung, J. (1967). *Theories of Peace. A Synthetic Approach to Peace Thinking*. Oslo: International Peace Research Institute of Oslo.
- Galtung, J. (1982). *Active Peaceful Coexistence: Is a New Departure Possible?* Berlin: Wissenschaftskolleg zu Berlin.
- Galtung, J. (2010). *A Theory of Conflict. Overcoming Direct Violence*. Oslo: Kolofon Press.
- Galtung, J. (2012). A TRANSCEND Reconciliation Approach. In D. Perlman, J. Santa Bárbara and J. Galtung (Eds.), *Reconciliation. Clearing the Past-Building a Future*. Oslo: Kolofon Press.
- Gandhi, M. (2012). *Autobiografía. Historia de mis Experiencias con la Verdad*. Buenos Aires: Arkano Books.
- Luther, J. (2008). El Antinegacionismo en la Experiencia Jurídica Alemana y Comparada. *Revista de Derecho Constitucional Europeo*, 5 (9), 247-295.
- Mather, L., y Yngvesson, B. (1980-1981). Language, Audience, and the Transformation of Disputes. *Law & Society Review: Special Issue on Dispute Processing and Civil Litigation*, 15 (3/4), 775-822. <http://dx.doi.org/10.2307/3053512>
- Morin, E. (2002). *El Método II: La Vida de la Vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Perlman, D., Santa Bárbara, J. and Galtung, J. (2012). *Reconciliation. Clearing the Past-Building a Future*. Oslo: Kolofon Press.

Santa Bárbara, J. (2012). Exploring Reconciliation. In D. Perlman, J. Santa Bárbara and J. Galtung (Eds.), *Reconciliation. Clearing the Past-Building a Future*. Oslo: Kolofon Press.

Recibido: 16/10/2015 • **Aceptado:** 25/2/2016





PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LA AUTONOMÍA MORAL

CRITICAL PEDAGOGY AS A MEAN TO DEVELOP MORAL AUTONOMY

JUAN PABLO ESCOBAR GALO*

Resumen

El objetivo principal de este ensayo es exponer los estudios y las propuestas contemporáneas sobre el surgimiento de la conciencia moral y el ejercicio de la autonomía moral, así como analizar si los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire favorecen o no el ejercicio de la libertad y la configuración de la autonomía moral. Para comprender el desarrollo de la autonomía moral es necesario exponer los principios del nacimiento de la conciencia moral de Jean Piaget, los procesos de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y la acción comunicativa y el desarrollo moral desde la perspectiva de Jürgen Habermas. La pedagogía crítica de Freire se orienta en tres ejes: la toma de conciencia de los sujetos (lectura del mundo) frente a la realidad, el ejercicio de la libertad desde la acción educativa y la generación del pensamiento crítico desde lo personal y comunitario, lo que implica la comprensión de la historia (personal y comunitaria) como posibilidad y no como determinación.

Palabras clave: ejercicio de la libertad, formación de la conciencia moral, autonomía moral, pedagogía crítica.

Abstract

The main objective of this paper is to present contemporary studies and proposals on the emergence of moral conscience and the exercise of moral autonomy, as well as to analyze whether the educational approach of Paulo Freire favors or not the exercise of freedom and moral autonomy settings. To understand the development of moral autonomy it is necessary to explain the principles of birth of the moral conscience of Jean Piaget, the processes of moral development of Lawrence Kohlberg and the communicative action and moral development from the perspective of Jürgen Habermas. Freire's critical pedagogy focuses on three areas: awareness of the subjects (reading of the world) against reality, the exercise of freedom from educational activities and the generation of critical thinking from the individual

* Magister en filosofía y licenciado en educación. Profesor y coordinador académico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala.



to the community, which involves understanding the history (personal and communal) as a possibility and not as determination.

Keywords: *exercise of freedom, education of conscience, moral autonomy and critical pedagogy.*

El objetivo principal de este ensayo es exponer los estudios y propuestas contemporáneas sobre el surgimiento de la conciencia moral y el ejercicio de la autonomía moral, así como analizar si los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire favorecen o no el ejercicio de la libertad y la configuración de la autonomía moral. Para esto, será necesario presentar las propuestas de Piaget, Kohlberg y Habermas sobre el tema en cuestión en un primer momento del ensayo, luego explicar brevemente los postulados de la pedagogía de Freire (segundo momento) y finalmente vincular los dos momentos anteriores en un balance final a manera de conclusión, en donde se pretende establecer si la pedagogía crítica favorece o no al desarrollo de la conciencia moral autónoma.

Los modelos educativos tradicionales u opresores responden a los intereses del sistema-mundo¹ imperante en nuestro

1 En este ensayo, se comprenderá por sistema-mundo lo expuesto por Dussel (1998), al describir que “nos encontramos ante el hecho masivo de la crisis de un ‘sistema-mundo’ que comenzó a gestarse hace 500 años, y que se está globalizando hasta llegar al último rincón de la tierra, excluyendo, paradójicamente, a la mayoría de la humanidad. Es un problema de vida o muerte. Vida humana que no es un concepto, una idea, ni un horizonte abstracto, sino el modo de realidad de cada ser humano en concreto” (p. 11), porque ese sistema-mundo de exclusión genera cada día más marginados (víctimas), en donde la educación resulta ser una herramienta útil al servicio del mismo.

ámbito social y no favorecen el surgimiento de la autonomía moral ni el ejercicio de la libertad. Dichos modelos apuestan por el desarrollo de la razón instrumental con el anhelo de cosificar y masificar las subjetividades de quienes se someten a los procesos educativos. Para favorecer el pensamiento crítico desde la acción educativa es necesario apostar por una pedagogía crítica y liberadora que genere y facilite el surgimiento de la conciencia moral autónoma en los sujetos, de modo que estos no sean víctimas de un sistema que intenta homogenizar las subjetividades y lograr así el control social desde estructuras de poder al servicio de los grupos hegemónicos.

Proceso de internalización de las normas morales, el desarrollo moral y la acción comunicativa desde Piaget, Kohlberg y Habermas

En el año de 1934 Jean Piaget (1896-1980) realiza una investigación en la que establece que por medio de la comprensión del juego infantil es posible determinar los estadios de la conciencia moral. Piaget (1984) analizó el juego de canicas de diferentes infantes suizos comprendidos entre los 2 y 13 años de edad para determinar cuatro estadios sucesivos que dan origen a la conciencia moral en los sujetos. Los resultados indican que el primer estadio es de carácter “motor e individual, durante el cual el niño (menor de 2 años) manipula las canicas en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices” (p. 21); en esta etapa no es posible establecer

y hablar de reglas colectivas porque el niño fija su juego desde la realidad individual y responde al impulso de su motricidad. Un segundo estadio puede ser llamado egocéntrico, el cual se manifiesta entre los 2 y 5 años, en donde “el niño juega bien solo, sin preocuparse de encontrar compañero de juego, bien con otros, pero sin intentar dominar sobre ellos” (p. 21). Por tanto, aunque los niños o las niñas estén jugando en grupo no implica que precisamente estén normados por una visión colectiva del juego, cada uno lleva su ritmo y sus normas desde su visión egocéntrica e interactúa con los otros sin ánimo de ganar y sin miedo de perder.

Durante el desarrollo de los 7 y 8 años surge un nuevo estadio el cual es denominado de la cooperación naciente, en donde “cada jugador intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus vecinos, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas” (p. 21). Los sujetos modifican las reglas de acuerdo al acomodamiento que se logre en el grupo sin mantener con gran rigurosidad las mismas, de modo que sean aceptadas en el grupo por una actitud de cooperación mutua que permite establecer relaciones sociales de forma organizada. En esta etapa los niños y las niñas han tomado conciencia de que para jugar necesitan de otros con quienes deben convivir pero dicha convivencia se encuentra supeditada al cumplimiento que cada uno de los integrantes del juego debe tener sobre las normas establecidas, de lo contrario no se logrará la sana

convivencia. El último estadio surge entre los 11 y 12 años, llamado el de la codificación de la regla, en donde no solo el juego queda regulado “minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento sino que el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera” (p. 21), es por ello que la “autonomía adquirida durante este estadio conduce a un respeto por la norma...es el sentido realmente político y democrático” (p. 58) de esta edad.

De acuerdo con Piaget (1984), durante el desarrollo de la primera etapa del infante (de 2 años o menos) la regla no es coercitiva, incluso es desconocida en términos de colectividad. En el segundo estadio (de 2 a 5 años), la regla es considerada de origen sagrado e intangible, el niño o la niña sustentan el origen de la norma en el adulto, la cual tiene eterna permanencia y, al intentar transgredir la misma, será sancionado, lo que desarrolla veneración y respeto a la norma pero de igual forma temor y miedo frente al incumplimiento. En el tercer estadio (de los 7 a los 8 años), la norma es algo exterior al individuo y por consiguiente se considera algo sagrado, después se interioriza poco a poco y da origen a la conciencia autónoma, ya que la norma no ha sido depositada en algo o en alguien sino es parte de sí mismo. En el cuarto estadio (de 12 años en adelante), el sujeto es guiado por la conciencia autónoma y poco a poco asume la responsabilidad de su conducta frente a las normas y frente a los demás. En este estado los individuos no apelan a la presencia de alguien o

de algo sino que están convencidos de hacer lo correcto porque consideran que es lo adecuado para ellos y para la sana convivencia con los demás.

Con base en los estudios de Piaget sobre el surgimiento del criterio moral de los niños y niñas y el desarrollo de las estructuras cognitivas, el investigador estadounidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) realiza estudios longitudinales, teóricos y empíricos sobre el desarrollo de los valores morales en los niños, niñas y adolescentes con el fin de favorecer desde la práctica educativa la construcción de principios morales autónomos. Según Kohlberg (1992), el desarrollo y el funcionamiento de lo afectivo y lo cognitivo es algo paralelo que se gesta dentro del sujeto en una relación sistémica en busca del equilibrio en relación con el mundo y la vida social. Es lo que él denomina el desarrollo o maduración del ego, ya que “el conocimiento social requiere, además, siempre una *toma de rol*, es decir, una conciencia de que el otro es, en cierta manera, como el ego y que el otro conoce o responde al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias. Por consiguiente, los cambios evolutivos en el ego social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social” (p. 51), lo que pretende mantener una armonía recíproca que da origen al principio de justicia en las relaciones sociales y obliga al individuo a realizar constantemente cambios en las estructuras cognitivas, las cuales determinan la forma de procesar la información y dar significado

a hechos y experiencias acontecidas. Estas estructuras son llamadas por el autor «perspectivas socio-morales», que se refieren “al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores socio-morales, o «deberes». En correspondencia con los tres grandes niveles de juicio moral” (p. 190).

Desde la propuesta de Kohlberg (1992), los estadios del desarrollo moral son estructuras dinámicas dentro de los sujetos y no están atadas a una edad específica, incluso hay quienes nunca los logran alcanzar o desarrollar en su totalidad, ya que son integraciones jerárquicas que “forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para completar una función común... los estadios superiores reemplazan (o más bien integran) a las estructuras encontradas en estadios inferiores” (p. 55) pero no se puede garantizar que todos los individuos desarrollen dichas estructuras durante su vida porque el estadio moral, como ya lo había afirmado Piaget, está en relación con el desarrollo cognitivo. Kohlberg (1992) establece que el desarrollo moral se presenta en tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional, cada uno de los cuales se subdivide en dos estadios y así surgen las seis etapas del desarrollo moral. El término convencional significa “conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad” (p. 187).

En el nivel preconventional del juicio moral (primer nivel), el “valor moral reside en acontecimientos externos cuasifísicos, en los malos actos o en necesidades cuasifísicas más que en las personas o estándares” (p. 80). En este nivel se ubican la mayoría de niños y las niñas menores de 9 años pero de igual forma también pueden ser ubicados algunos adolescentes e incluso adultos que no han logrado superar esta etapa de desarrollo o al menos comprenden lo moral desde esta estructura y establecen que las normas y la convención social es algo externo a ellos. En este nivel los individuos aún no logran comprender el porqué de las normas convencionales y las expectativas sociales, estas son algo externo a ellos y se rigen por una moral heterónoma. La perspectiva social en esta etapa es de orientación individual y concreta. En el nivel preconventional surgen los estadios 1 y 2 del desarrollo moral. En el estadio 1 (moralidad heterónoma) los individuos se orientan en referencia al castigo o premio y bajo el criterio de obediencia a la autoridad o a la norma, por lo que evitan dañar a otros o a la propiedad ajena. En esta etapa se desarrolla una “referencia egocéntrica al poder o prestigios superiores, o una tendencia a evitar problemas” (p. 80), lo que origina una responsabilidad objetiva. En esta etapa egocéntrica los niños y las niñas “no consideran los intereses de otros ni reconocen que sean diferentes de los propios; no relacionan dos puntos de vista” (p. 188).

El estadio 2 (individualismo, finalidad instrumental e intercambio) se caracteriza porque los individuos mantienen una conducta continua de egoísmo, cumplen las normas para satisfacer a alguien más en beneficio propio aunque se reconoce que los demás también tienen derecho a buscar su beneficio. Por tanto, “la acción correcta es la que satisface las necesidades de cada uno y ocasionalmente las de otros” (p. 80) para evitar conflicto o lograr beneficios incluso inconscientes para sí mismo en donde lo que prevalece es el criterio de reciprocidad con los otros. Los sujetos en este estadio están claros de que todos persiguen sus propios beneficios, lo que puede generar conflictos, y lo correcto se vuelve relativo de acuerdo al sentido individual.

En el nivel convencional, segundo nivel del desarrollo moral que incluye los estadios 3 y 4, se pueden ubicar a la mayoría de adolescentes y adultos, es la etapa en la cual los sujetos dan valor moral a los roles que desempeñan en búsqueda de lo bueno o correcto de acuerdo a las expectativas de los demás o según los acuerdos sociales logrados o establecidos en los grupos con los cuales se convive, también se regula la acción moral con el deseo de satisfacer a la autoridad y recibir la aprobación de la misma. En este nivel los individuos se identifican como miembros de la sociedad y son capaces de buscar el bienestar de otros y no únicamente el personal, el “individuo convencional subordina las necesidades del individuo único a los puntos de vista y necesidades del grupo o relación compartida” (p. 190).

Los individuos en el estadio 3 (muchas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal) se preocupan por “agradar y aprobar a los demás, así como ayudar” (p. 80), se ajustan a los estereotipos sociales del grupo o grupos con los que conviven e inician a emitir juicios sobre las intenciones de los demás. Además, tratan de vivir de acuerdo a las expectativas sociales de los roles que cada uno desempeña, lo que manifiesta la preocupación de uno mismo en relación con los demás. En esta etapa “«ser bueno» es importante y significa que se tiene buenas intenciones, preocupándose por los demás. Significa también mantener unas mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza” (p. 188). Durante el estadio 4 (sistema social y conciencia), los individuos ponen énfasis en el orden social y en el cumplimiento de lo que orienta la autoridad para mantener la sana convención, ya que se toma conciencia de que es necesario cumplir con el deber ser, lo que confirma que los sujetos están convencidos de que el cumplimiento de las leyes es la garantía para guardar el orden social, las relaciones individuales son comprendidas y juzgadas desde el vínculo que cada uno guarda con el sistema y no se prioriza la persona sino la colectividad en el ejercicio moral.

El nivel posconvencional se alcanza por una “minoría de adultos y, normalmente, solo después de los veinte años” (p. 187). En este nivel el ego es capaz de adaptarse a los estándares morales (deberes y derechos) y diferenciar la

aplicación de estos dependiendo de las situaciones concretas y los contextos. En este nivel se forma frente a la realidad un criterio moral propio e interiorizado, lo que permite a los sujetos elegir desde principios autoescogidos. En la perspectiva posconvencional se encuentra “un individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene niveles en los que debe de estar basada una sociedad buena y justa” (p. 191) y los sujetos ajustan y redefinen las normas sociales en función de perspectivas morales individuales. La orientación legalista contractual es lo que caracteriza el estadio 5 (contrato social o utilidad y derechos individuales): los sujetos toman como orientación o punto de partida las normas o reglas establecidas para llegar a acuerdos sociales aunque esto pueda implicar realizar ajustes dentro de sí mismos o pensar que aparentemente se «perdió» individualmente por satisfacer el bien común, pero el valor de la convivencia es algo que sobrepasa a los intereses personales. A criterio de Kohlberg (1992), en este estadio “el deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y el bienestar de la mayoría” (p. 80); en esta etapa, valores como la vida y la libertad deben ser garantizados para todos los humanos. También, los sujetos tienen “un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene que hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos” (p. 189). En el estadio 6

(principios éticos universales), los individuos son guiados por la conciencia, la cual es capaz de seguir principios éticos universales autoescogidos que permiten verificar que no siempre las leyes responden al principio universal de justicia y sustentan los principios normativos en una lógica universal que permite la prevalencia del respeto mutuo y la confianza, de tal forma que las “personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales” (p. 189).

De acuerdo con Kohlberg (1992), la conducta moral se logra en los individuos que han desarrollado un alto nivel de razonamiento moral, ya que no es posible seguir o cumplir principios morales si no se está en capacidad de comprenderlos o creer en ellos, esto se alcanza en los estadios 5 y 6. En los estadios anteriores es posible razonar sobre los principios morales pero no asumílos y vivirlos. En consecuencia, “el estadio moral está en relación con el avance cognitivo y la conducta moral, pero nuestra identificación de estadio moral debe de basarse sólo en el razonamiento moral” (p. 187).

Dentro de los diversos estudios que ha desarrollado el pensador alemán Jürgen Habermas, en el año de 1983 realiza una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg desde la teoría de la acción comunicativa en diálogo con los postulados de otros autores. Para Habermas (1996) la razón instrumental, la cual critica desde su teoría de la acción comunicativa, no es discursiva, sino que desarrolla procesos de alienación

de los sujetos a las normas sin favorecer el desarrollo de la autonomía moral, lo que hace necesario el surgimiento de la racionalidad argumentativa y de esa forma dar origen a la conciencia del yo-tú que permite construir las normas morales desde la convivencia social (consensos). Para comprender la postura de Habermas (1996) frente al desarrollo moral, es necesario e indispensable resaltar brevemente los puntos más importantes de la teoría de la acción comunicativa, estos son: la orientación del entendimiento vs. la orientación hacia el éxito en las interacciones sociales, el entendimiento como mecanismo de la acción, la situación de acción y situación del habla, el trasfondo del mundo vital, el proceso de entendimiento entre el mundo y el mundo vital, las referencias al mundo y las pretensiones de validez y las perspectivas del mundo; todos estos puntos dan origen a una comprensión descentrada del mundo para establecer la acción comunicativa.

Habermas (1996) entiende que “las interacciones sociales son más o menos cooperativas o estables, más o menos conflictivas o inestables” (p. 157), la cuestión teórico-social de cómo es posible el orden social se corresponde con la cuestión de teoría de la acción de “cómo al menos dos participantes en la interacción pueden coordinar sus planes de acción, de forma que el *alter* pueda «engancharse» sus acciones en las de *ego* sin conflictos y, en todo caso, evitando el peligro de una ruptura de la interacción” (p. 157). Cuando las

acciones de un sujeto se encaminan a la búsqueda del éxito (consecuencias de su acción) convierten el proceso de comunicación en un medio para lograr los fines propios y no se favorece el encuentro real con el otro porque se está respondiendo a estructuras utilitaristas del ego. Para que sea viable la acción comunicativa es necesario que los dos actores (hablante y oyente) estén dispuestos a trabajar de forma conjunta a través de la negociación y conciliación de acuerdos en la solución de una problemática y asumir ambos de forma responsable las consecuencias de lo acordado, para lo cual es necesario orientar la acción social desde el entendimiento y no desde el éxito.

A criterio de Habermas (1996), “los procesos de entendimiento buscan un acuerdo que depende de la aprobación racionalmente motivada al contenido, de una aseveración. No es posible imponer el acuerdo a la otra parte, ni se le puede imponer al interlocutor mediante una manipulación” (p. 158), lo que le da el carácter de validez a los consensos o acuerdos que surgirán de la acción *ego-alter* donde ninguno desea o intenta manipular o engañar al otro. Para lograr entender y comprender las posturas del otro mediante la acción comunicativa es necesario que ambos se conviertan, en las diferentes etapas del diálogo, en actores hablantes, oyentes y presentes frente al discurrir propio y ajeno, lo que da origen a la relación yo-tú como una vinculación intersubjetiva en cada interlocutor. Por tanto, la acción comunicativa se puede

comprender como “un proceso circular en que el actor es dos cosas a la vez: es iniciador que domina situaciones con acciones de las que es responsable; y, al propio tiempo, es el producto de tradiciones en las que se encuentra, de grupos solidarios, a los que pertenece y de procesos de socialización, dentro de los cuales crece” (p. 159) y permiten el trasfondo del mundo vital, el cual no hace referencia únicamente al contexto de los sujetos sino también genera las condiciones para el entendimiento. De acuerdo con Habermas (2002), la reflexión que realizan los sujetos por medio de la acción comunicativa hace que el actor (*ego*) sea “responsable de sus actos se comparta *críticamente frente a sí mismo* no sólo en sus acciones directas moralizables, sino también en sus manifestaciones cognitivas expresivas” (p. 110), lo que se fundamenta en la capacidad que desarrolla cada individuo para responder por sus propios actos (*zurechnungsfähigkeit*) frente a sí mismo y frente a los demás.

El proceso de entendimiento entre el mundo y el mundo vital parte de que los sujetos se ponen de acuerdo y discurren sobre problemáticas que surgen en un mundo real o contextual, dichos mundos son preconocidos intuitivamente por los actores de la acción comunicativa y permiten desarrollar procesos de interpretación y entendimiento de los yo-tú que interactúan. Para Habermas (1996), los enunciados inteligibles que formula un participante de la acción comunicativa con el deseo de lograr el entendimiento con

pretensiones de validez deben cumplir con tres elementos:

Que el enunciado hecho es verdad (esto es, que coincide con los presupuestos existenciales de un contenido proposicional ya mencionado); que la acción de habla es correcta con relación a un contexto normativo existente (y que, por lo demás, el propio contexto normativo que cumple es legítimo), y que en la intención manifiesta por hablante, la expresada coincide con lo que piensa en ella. Quien rechaza una oferta inteligible de acto de habla niega la validez del enunciado al menos en uno de los tres aspectos citados de verdad, legalidad y sinceridad. Con su «no» manifiesta que el enunciado no cumple al menos una de las tres funciones (la representación de hechos objetivos, la garantía de las relaciones interpersonales, o la manifestación de vivencias), porque no está en consonancia con el mundo de los hechos objetivos (pp. 160 y 161).

Para que se pueda desarrollar el habla desde el entendimiento con pretensión de validez y con el ánimo de lograr consensos, es necesario que los sujetos tengan perspectivas descentradas del mundo desde lo exterior. No se pretende reducir la comprensión del mundo desde una acción objetivadora, también es necesario desarrollar planos normativos y expresivos, ya que frente a la naturaleza interior no solamente la acción expresiva es la única que se debe fortalecer, son también necesarias

las acciones objetivas y normativas que permitan el entendimiento y el encuentro del *ego* con el *alter* para desarrollar en la *praxis* una ética discursiva. Según Habermas (1996), una comprensión descentrada del mundo está caracterizada por “las perspectivas vinculadas con las posiciones en el mundo y fundamentadas en el sistema formal de referencia de los tres mundos, así como las perspectivas vinculadas a las funciones comunicativas y enclavadas en la propia situación de habla” (p. 163), los tres mundos que vincula el yo-tú son el mundo subjetivo, social y objetivo. Bajo esas perspectivas del mundo es posible que la acción comunicativa permita que los sujetos caminen de un estado preconventional a un estadio posconventional.

Ya se han descrito los puntos básicos que caracterizan la acción comunicativa y que favorecen el desarrollo de la ética discursiva, ahora es necesario exponer cómo entiende y justifica Habermas (1996) el desarrollo de la conciencia moral y la evolución de los sujetos del estado preconventional hacia el posconventional. Es oportuno mencionar que el autor, además de analizar los postulados de Kohlberg (1992), también discurre sobre las perspectivas de acción de desarrollo social de los infantes propuestas por el norteamericano Robert Selman, quien investiga los procesos cognitivos de desarrollo social desde las relaciones que los niños y las niñas establecen con sus grupos de compañeros o de amistad, como también se le llama a estas etapas, y la

forma en la cual modifican los juicios, sentimientos, motivos, reacciones, aptitudes y muchas otras acciones de acomodamiento interno en relación a los otros para sostener relaciones con los demás. De acuerdo con Selman (1980), los niños y las niñas desarrollan diferentes etapas o perspectivas de desarrollo social en interacción con sus compañeros por medio del desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, etapas que se construyen a través de acciones cooperativas, lo que permite a los niños y las niñas transformar la forma de comprender el mundo y el modo de relacionarse con el mismo desde la convivencia con los demás y así descubrir que la cooperación es una herramienta básica en la solución de problemas. El autor establece cinco etapas del desarrollo social en las personas por medio del desarrollo de más de 250 entrevistas con sujetos entre 3 y 45 años de edad.

Las cinco etapas propuestas por Selman son bien sintetizadas por Papalia, Duskin y Martorell (2012), quienes enumeran y describen las etapas de la siguiente forma:

Etapas 0: compañerismo de juego momentáneo (de 3 a 7 años). En este nivel *indiferenciado* de la amistad, los niños son egocéntricos y les resulta difícil considerar el punto de vista de otra persona; tienden a pensar sólo en lo que quieren de una relación... Etapas 1: asistencia unidireccional (de 4 a 9 años). En este nivel unilateral, un 'buen amigo' hace lo que el niño quiere que haga. Etapas 2: cooperación

bidireccional, justa y resistente (de 6 a 12 años). Este nivel recíproco se superpone con la etapa 1. Implica un intercambio, pero aún así cumple muchos intereses personales separados en lugar de los intereses comunes... Etapas 3: relaciones íntimas, compartidas mutuamente (de 9 a 15 años). En este nivel mutuo, los niños consideran que la amistad tiene vida propia. Es una relación continua, sistemática y comprometida que implica algo más que hacer cosas por el otro... Etapas 4: interdependencia autónoma (empieza a los 12 años). En esta etapa interdependiente, los niños respetan las necesidades tanto de dependencia como de autonomía de sus amigos (p. 339).

A criterio de Habermas (1996), es por medio del habla, lo que incluye la apropiación de la lengua, que el niño o la niña logra solventar las etapas propuestas por Selman y Kohlberg; es decir, es la acción comunicativa la que posibilita trasladar al niño o la niña de una etapa a otra. En palabras del autor: "el niño que sabe hablar, sabe cómo se dirige un enunciado con intenciones comunicativas a un oyente y sabe también, a la inversa, qué se espera de él en cuanto destinatario de un enunciado de este tipo" (pp. 169 y 170), esto es lo que permite que los niños y las niñas desarrollen una relación yo-tú desde el entendimiento. Al establecer condiciones de posibilidad para el desarrollo de la acción comunicativa, se logra que los sujetos pasen de las etapas morales preconventionales y convencionales a la posconvencional, y así

experimentar la autonomía moral. De acuerdo con Habermas (1996), la ética discursiva posibilita el desarrollo de la autonomía moral porque esta permite que los sujetos tomen conciencia del yo-tú desde el discurrir con otros, no es la búsqueda de un bienestar personal egocéntrico o puramente utilitarista lo que fundamenta la acción moral sino que el discurrir posibilita el bienestar político-social que se construye desde la argumentación (racionalidad de la acción) democrática y justa en perspectiva con los otros y con el mundo. El concepto de racionalidad comunicativa que propone Habermas (2008) nunca se puede deslindar del concepto de entendimiento (*verständigung*), el cual remite de forma constante a “un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (p. 110), se construye desde el mundo de cada sujeto, lo que obliga, si se establecen y favorecen las condiciones antes mencionadas para el desarrollo de la acción comunicativa, a que los niños, niñas y adolescentes desarrollen diversas habilidades sociales y capacidades cognitivas que les permitan situar su yo-tú (*ego*) en un contexto real y comprender el yo-tú (*alter*) de otros (comunidad social), así se logra alcanzar la autonomía moral desde la ética discursiva.

La ética discursiva, a criterio de Habermas (1996), exige que el hablante y el oyente, los cuales en diversos momentos intercambian los roles, se pongan de acuerdo “en apoyar sus

acciones en interpretaciones de las situaciones que no contradigan los enunciados aceptados como verdaderos en cada caso” (p. 78) y den origen a los consensos normativos que luego serán incorporados como normas por cada individuo y por la comunidad desde un mundo objetivo. De acuerdo con Habermas (1996), no basta con que los individuos «superen» etapas cognitivas si estas no se vinculan con perspectivas sociales, ya que dicha conjunción permite a los individuos tener un encuentro con sí mismos y con los otros de forma discursiva para lograr el desarrollo moral, en donde las diferentes formas de comprender la justicia evidencian el nivel de autonomía moral. Para Habermas (1996), como ya se ha indicado anteriormente, el desarrollo moral se logra de forma discursiva (cognitivo-social-moral).

La propuesta pedagógica de Freire

A criterio de Soto y Bernardini (2002), el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) es un autor polémico que vincula los procesos educativos con la vida política. El desarrollo del proceso educativo en Freire está íntimamente ligado a la práctica de la libertad, la cual se manifiesta como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo y en la medida que lo transforma realiza su libertad” (p. 295). Freire (2008) realiza una crítica profunda a la educación opresora y tradicional (bancaria), la cual se caracteriza por ser sectaria, dogmática, memorística y castradora al servicio de

un sistema hegemónico injusto, opresor y excluyente; la lógica de lo bancario implica y justifica el uso del miedo, la injusticia, la violencia y la opresión en los procesos educativos (enseñanza), ya que la educación es un medio para mantener el *estatus quo* de los grupos de poder (opresores) quienes desean la perpetuación de la estructura social en beneficio de sus propios intereses.

La educación bancaria, denunciada por Freire (2008) en el año de 1970, se construye por medio de procesos de adoctrinamiento y memorización, en donde “el único margen de acción que se ofrece a los educandos, es recibir los depósitos guardados y archivados” (p. 80) desde la enseñanza. En consecuencia, aquel que anhela la libertad será sancionado como revolucionario o quizá tildado de loco por el hecho de pensar más allá del depósito realizado por el educador. La educación bancaria se caracteriza por mantener una lógica de opresión en donde:

El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que

tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él... El educador es sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (p. 80).

El juego de la educación bancaria, tradicional u opresiva se basa en el poder que el sistema otorga al educador sobre el educando, para formar en él actitudes pasivas, receptivas y memorísticas frente al aprendizaje, lo que permite la permanencia de la lógica de opresor-oprimido y la perpetuación de un sistema injusto (sistema-mundo) cultivado desde la enseñanza, dejando por un lado el desarrollo de la creatividad, la conciencia, el juicio crítico y el ejercicio de la libertad. Un modelo educativo basado en lo bancario no puede ser catalogado como educar sino es simplemente instruir, ya que aniquila la libertad y favorece la permanencia y replicación de un sistema que se sustenta en la injusticia, la desigualdad, la exclusión, la explotación y la opresión. Para nada es posible pensar que un modelo educativo opresor favorezca la construcción de la libertad y la realización de los individuos en su contexto, sino al contrario, genera procesos por los cuales es posible la masificación de las personas. En palabras de Freire (2008), los educandos se convierten en “hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo” (p. 84). Una educación que no forma para la

libertad (tradicional u opresora), a criterio de Freire (2009), es una educación en donde:

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las formulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda del algo que existe, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y estudio. Exige reinención (p. 67).

Ya se ha descrito lo que implica para Freire una educación opresiva, tradicional o bancaria pero ahora es necesario detallar lo que él entiende por una educación sustentada en el ejercicio de la libertad. De acuerdo con Freire (2009), “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. vii). La educación planteada como *praxis* implica que esta no es una actividad meramente teórica, sino que conlleva en sí misma la acción, pero una acción no carente de *reflexión*, no es un hacer por hacer. La acción educativa liberadora permite que los sujetos tomen conciencia de ellos mismos, de los otros y de su entorno para que el hacer educativo práctico y reflexivo, pueda *transformar* las condiciones del *mundo* en un nuevo orden social más justo, humano y en pro de la vida.

La transformación del mundo implica comprensión, interpretación, análisis, resignificación y modificación de la concepción de la vida, de los sujetos que componen una comunidad y de las estructuras histórico-políticas que conforman un sistema de opresión. El educar para la libertad es posibilitar la realización humana para que cada sujeto pueda hacerse cargo de su existencia, ya que una educación que no forma para la libertad es una educación que condena las posibilidades y niega la existencia de los sujetos, no permite ser, y por tanto, cosifica a los educandos en masa social al servicio instrumental de los grupos de poder. Educar para la libertad es formar en la criticidad, es apostar –a criterio de Freire (2009)– por “una educación para la decisión, la responsabilidad social y política” (p. 58) en donde el hombre y la mujer puedan participar “creando, recreando y decidiendo” (p. 6) sobre la vida. Para Freire (2006), la acción educativa tiene sentido porque:

El mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben. De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los

hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación. La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él. En este sentido, las mujeres y los hombres interfieren en el mundo mientras que los otros animales sólo se mueven en él. Por eso, no sólo tenemos historia, sino que hacemos la historia que a su vez nos hace y que, en consecuencia, nos hace históricos (p. 50).

La historia no está determinada o predestinada por las condiciones en las cuales nos ha tocado vivir, el discurso fatalista o de acomodamiento que hace creer a los sujetos que el cambio no es posible y siempre se debe vivir en las mismas condiciones y estructuras es falso. Según Freire (2006), “no habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre” (p. 40), porque la educación que apuesta por la libertad “valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de los sentimientos, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los

límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, generadora de esperanza” (p. 58) lo que se traduce en acciones concretas desde lo personal y comunitario.

Balance final

Al inicio del ensayo se ha indicado que en este espacio se pretende establecer si la pedagogía crítica y liberadora de Freire favorece o no al desarrollo de la conciencia moral autónoma, frente a lo cual se afirma que efectivamente dichos postulados pedagógicos propician el desarrollo de la autonomía moral, porque la pedagogía crítica favorece la argumentación en contra de la instrumentalización de la conciencia moral al servicio de los grupos hegemónicos. En este momento es necesario recordar que el sistema-mundo, de acuerdo con Dussel (1998), se refiere a la construcción de una estructura económica-política-social sustentada en modelos capitalistas occidentales orquestada por los grupos hegemónicos para mantener el control sobre la vida humana por medio de políticas de «libre mercado». El sistema-mundo es lo que ha dado origen a un “sistema mundial de globalización excluyente” (p. 11) y frente al cual es necesario y urgente lograr procesos de liberación y toma de conciencia para no actuar desde una estructura moral instrumentalizada. Según Freire (2006), el sistema

opresor (sistema-mundo) vigente en las sociedades latinoamericanas crea desesperanza por medio de procesos de control y masificación de las subjetividades (instrumentalización de la razón), porque les hace creer a los individuos que no es posible una realidad histórica-política diferente a la que dictan los grupos hegemónicos, en donde la práctica educativa se reduce “al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al entrenamiento y no a la formación” (p. 54). Por tanto, la pedagogía crítica debe desafiar al educando a “pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente” (p. 54) para comprenderla y transformarla, entendiendo que el discurso de la ideología neoliberal no es cierto, el cual propone que “la realidad es como es, de que las injusticias son una fatalidad contra la que nada puede hacerse” (p. 57), esto “arruina y quiebra, como cualquier droga, el ánimo necesario para la lucha, destruyendo la resistencia del vicioso o viciosa, a quien dejan postrado e indefenso” (p. 58). La lectura del mundo desde una pedagogía crítica se encuentra en contraposición al discurso del sistema-mundo, ya que este modelo pedagógico permite “la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza” (p. 58), lo que permitirá el desarrollo de procesos justos, inclusivos y democráticos más allá de lo determinado por un sistema de miedo y muerte.

Además, como lo han afirmado los tres autores citados en el numeral 1 (Piaget, Kohlberg y Habermas), la toma de conciencia es el primer paso para iniciar un proceso de «maduración» de la conciencia moral y poco a poco desarrollar la autonomía moral sin establecer dependencia de personas o normas coercitivas, la pedagogía crítica enfatiza que el primer paso de liberación es la toma de conciencia de sí mismo, junto a los demás y de frente a la realidad histórica-política, como lo afirma Freire (2008): “nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo– los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 75). El tomar conciencia de sí desde la acción educativa, a la manera de Freire, implica el desarrollo de la discursividad propuesta por Habermas (yo-tú-mundo) y conlleva la comprensión de los procesos convencionales y posconvencionales de Kohlberg y el desarrollo de la cooperación descrita por Piaget en el cuarto estadio del nacimiento de la conciencia moral. Esto confirma de nuevo que la pedagogía crítica es un medio que favorece el desarrollo de la conciencia moral.

El tercer aspecto que permite afirmar que la propuesta de Freire favorece el desarrollo de la autonomía moral es que, para él, no existe acción educativa sino se favorece el ejercicio de la libertad por medio de la criticidad, lo que implica la superación de los estadios morales inferiores para dar paso al surgimiento de la autonomía moral. Para Freire (2006) la *praxis* educativa

siempre debe formar y estimular la capacidad crítica “que busque siempre la razón o razones de ser de los hechos” (p. 69), en este caso las situaciones normativas, y no se conformen los sujetos con una lectura dada desde alguien que dicta las normas (primeros estadios de la conciencia moral). La educación debe generar condiciones para que el discurrir desde el yo-tú sea posible en igualdad de condiciones, garantizando las condiciones mínimas para el desarrollo de la acción comunicativa propuesta por Habermas. Esto conlleva la necesidad de que los niños y las niñas crezcan “en el ejercicio de esta capacidad de pensar, de preguntarse, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y de casi no seguir programas, más que presupuestos, impuestos. Los niños(as) necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, que sólo se hace decidiendo” (p. 70) desde principios autoescogidos como lo ha propuesto Kohlberg.

Desde estos postulados finales queda evidenciado que la pedagogía crítica de Freire es un medio vigente y actual para desarrollar la autonomía moral por medio de la acción educativa. Quizás el mayor reto que queda pendiente es determinar cómo esto se concretiza en acciones didácticas y metodológicas en el aula para poder replantear las relaciones cotidianas en las escuelas guatemaltecas con nuevos normativos de convivencia escolar, pero eso es algo que aún se debe continuar analizando desde la investigación que realiza el autor para generar propuestas que sean

viabiles, reales y factibles, pero con claridad de que el cambio es posible y de que no estamos condenados a seguir replicando el sistema educativo que ahora impera. Es posible desarrollar el pensamiento crítico y a partir del mismo realizar cambios en nuestra historia.

Referencias

- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación*. México: Editorial Trotta.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Argentina: Siglo xxi editores, S.A.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo xxi editores, S.A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Indignación*. Segunda edición. España: Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagésima quinta edición. México: Siglo xxi editores, S.A.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Edición revisada. España: Siglo xxi editores, S.A.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Segunda edición en español. Argentina: Siglo xxi editores, S.A.
- Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa II*. Cuarta reimpression. México: Taurus.
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa I*. Cuarta reimpression. México: Taurus.

- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Editorial Descleé de Brouwer.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1988). *Desarrollo humano*. Segunda edición. México: McGraw-Hill.
- Papalia, D. Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. Duodécima edición. México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Quinta edición. España: Ediciones Martínez Roca.
- Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic press.
- Soto, J.A. y Bernardini, A. (2002). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Segunda edición, varias reimpresiones. Costa Rica: EUNED.

Recibido: 11/10/2015 • **Aceptado:** 25/2/2016





JUDICIALIZACIÓN DE LA POLÍTICA Y ACTIVISMO JUDICIAL: UNA APROXIMACIÓN A AMÉRICA LATINA

POLITICAL JUDICIALIZATION AND JUDICIAL ACTIVISM: AN APPROACH TO LATIN AMERICA

MARCO FEOLI V.*

Resumen

Hay cosas que hacen los jueces que están impactando la esfera política, la esfera de quienes representan a los otros órganos estatales. Durante mucho tiempo se aceptó que los jueces tenían un ámbito de acción distinto al de las otras instituciones públicas; sin embargo, en los últimos años esto se ha ido modificando. Se asiste a un progresivo dismantelamiento de aquella idea, hoy la visión del juez “boca de la ley”, aplicador mecánico de normas, se aleja de las funciones que está desempeñando. Este alejamiento ha contribuido a que se hayan ido instalando conceptos como judicialización de la política o activismo judicial. Sobre sus alcances y la diferencia entre ellos trata el siguiente artículo.

Palabras clave: jueces, modelos de judicatura, judicialización de la política, activismo judicial.

Abstract

There are things that judges do that impact the political sphere, the sphere of those who represent the other state bodies. It has long been accepted that the judges had a different field of proceeding from the other public institutions, but this situation has changed in the recent years. Indeed, we are witness to the persistent dismantling of the idea that the judge is “the mouth of the law”, a mere applicator of rules, and this fact has contributed to an internalization of concepts like judicialization of politics or judicial activism: the scope and differences between them is what the following paper is about.

Keywords: judges, judiciary models, judicialization of politics, judicial activism.

* Doctor por el programa Estado de Derecho y Buen Gobierno de la Universidad de Salamanca. Profesor de la Universidad de Costa Rica.



Recientemente, en el año 2013, la Corte Suprema de Justicia de Argentina declaró inconstitucional, y con ello frenó, una iniciativa del gobierno de Cristina Fernández para que los jueces fueran electos mediante sufragio universal (Caso Rizzo c/ Poder Ejecutivo Nacional). Antes, en otro fallo de 2012, resolvieron que el aborto en casos de violación no era punible y ordenaron a las autoridades de salud diseñar protocolos de atención para las mujeres que, en ese supuesto, decidieran interrumpir un embarazo (Caso F., A. L. s/ medida autosatisfactiva). Es posible, en muchos otros contextos, encontrar pronunciamientos similares –en el sentido de que versan sobre temas con una enorme trascendencia en términos políticos y sociales– zanjados, en última instancia, por la magistratura.

Admitir que los jueces participan en la solución de las grandes cuestiones constituye hoy un hecho incontrovertible, pero eso no siempre fue así. Se ha pasado de una jurisdicción sumisa a una jurisdicción protagonista y esta transformación, como no podría ser de otra manera, produce consecuencias y quizás una de las más importantes es la tensión generada entre política y justicia. El protagonismo judicial ha hecho que, siguiendo a Couso (2004), se hayan instalado nuevos conceptos en el derecho y en la ciencia política, como activismo judicial y judicialización de la política.

No se trata tan solo de la creación de nóveles categorías teóricas, sino del

sustrato empírico que está detrás de ellas: la irrupción de la variable judicial como un elemento imprescindible en el análisis de las democracias actuales. Ha habido un viraje, lo que ha permitido la aparición de una amplia gama de temas justiciables, esto es, sometidos al escrutinio de los jueces (Ansolabehere, 2005).

Una ventaja que ofrece la tensión entre política y justicia es su actualidad. Es posible a través de los medios de comunicación registrar, con relativa frecuencia, las repercusiones que en diferentes espacios produce la decisión jurisdiccional. Pero esa actualidad supone también una desventaja: no saber exactamente, o al menos no saberlo con un cierto grado de rigor académico, dado su uso generalizado, qué significa judicializar la política o quién es un juez activista.

El presente artículo busca, apoyado en el trabajo de autores de distintas disciplinas, responder a aquellas dos preguntas y explorar, al acabar, algunos ejemplos latinoamericanos. Responderlas permite alcanzar una mayor claridad conceptual a efecto de examinar el quehacer de los jueces. Previamente, sin embargo, es necesario contextualizar por qué una implicación más visible del brazo judicial implica la ruptura de un modelo de magistratura.

El trabajo puede calificarse, desde el punto de vista metodológico como analítico-conceptual. Se acudirá, básicamente, a la búsqueda y examen de fuentes bibliográficas de derecho constitucional, ciencia política y sociología

jurídica para construir una propuesta teórica que permita examinar el quehacer de la judicatura latinoamericana en su relación con otros actores políticos. Aunque la investigación fue realizada desde una visión jurídica, ha sido imprescindible acudir a otras disciplinas.

1. La ruptura de un modelo de magistratura

Históricamente, más allá de que se pueda esgrimir que en el fondo son modelos ideales, el juez de la tradición jurídica romanista fue delineado según unas características que permitieron construir un perfil de magistratura. Entiende Garapon (1997) que las relaciones entre justicia y política encuentran en estos modelos una causa explicativa. Menciona el exmagistrado francés que en los países del *common law* –como Inglaterra o Estados Unidos– en contraposición a sus pares del *civil law* –como España, Italia o los países latinoamericanos– la influencia política de los jueces es en la actualidad quizá menos visible porque es mucho más antigua y, en consecuencia, está bastante más enraizada en la sociedad.

1.1 Dos paradigmas de juez

En la tradición jurídica del *common law* los jueces se han distinguido por asumir una posición de más autonomía, lo que permitió que el poder judicial ocupara un lugar simétrico respecto de los otros poderes. De esta manera se asignó un peso significativo al derecho que surge de los pronunciamientos jurisprudenciales.

Dicha dinámica consolidó un sistema de pesos y contrapesos.

En cuanto al *civil law*, la posición de los jueces fue tradicionalmente menos incisiva. Aquí, la administración de justicia se ubicó, en principio, subordinada a los órganos políticos representativos y a las normas que estos producían. Primó la idea, profundamente arraigada, del principio de separación de poderes, entendido como la división en compartimentos estancos del poder. Hubo una resistencia a que los poderes traspasasen las competencias asignadas a cada uno para ejercer algún tipo de control sobre los otros (Autel, 1998).

Los países de tradición europea continental se distinguieron por poseer sistemas jurídicos –sustantivos y procesales– muy detallados y nada flexibles. Mientras tanto, en los países de cultura jurídica anglosajona hubo una administración de justicia y sistemas jurídicos más flexibles basados, principalmente, en la costumbre y el precedente judicial. Como puede intuirse, se trata de diferencias que inciden en la definición de dos modelos de juez (Autel, 1998).

Las diferencias, según algunos autores, encuentran en la influencia de la Iglesia Católica y en los procesos revolucionarios del siglo XVIII dos causas con fuerza explicativa. En cuanto a lo primero, apunta Damaska (2000), al menos en la referente a la visión verticalizada de la justicia continental, esto permitió ejercer mayores controles sobre los jueces de las primeras instancias. Su

génesis conduce al siglo XI cuando el movimiento de unidad dentro de la Iglesia impuso un modelo rígido y jerárquico que luego tuvo una fuerte repercusión en el resto de instituciones, incluidas las judiciales.

Respecto a los procesos revolucionarios y los sucesivos movimientos constitucionales, estos también incidieron en el lugar en el que se admitió debía estar situada toda la magistratura. Frente a los jueces hubo desconfianza, la jurisprudencia y la costumbre fueron formas de creación del derecho durante el *ancient régime* por lo que su expulsión de los sistemas jurídicos post revolucionarios se volvió imperativa. No hacerlo equivalía a tolerar la usurpación a la voluntad general expresada en la ley (Clavero, 2007). La convicción de que los jueces tendrían que asumir un perfil restrictivo respondía a los abusos que se cometieron durante el pasado y frente a los cuales la magistratura fue cómplice. Cuando se intentaron promover reformas que recortaran los privilegios feudales los jueces fueron un obstáculo muy fuerte para que prosperaran (Cappelletti, 1997).

Pásara (2010) señala que luego de los procesos revolucionarios europeos del siglo XVIII quedó anclada la teoría que entendió que el poder del estado se divide en tres ramas (legislativas, ejecutiva y judicial). No obstante, esta noción fue configurando al aparato judicial como ente apolítico, cuya apoliticidad se garantizaba mediante el sometimiento textual y acrítico a las normas jurídicas expedidas por los otros poderes.

Esto conduce, asegura el profesor peruano, a una paradoja "...el desarrollo de esta separación del poder judicial lo lleva a desentenderse de los contenidos en el ejercicio de esos poderes. La autonomía, así, deviene sinónimo de aparente aislamiento..." (Pásara, 2010, pp. 43-44). Tal imagen del juez, creyendo ser apolítico y sin ideología, lo inmuniza de abordar los problemas de la sociedad de la que es parte porque se sitúa como un simple aplicador de las reglas de las que lo abastecen los poderes legislativo y ejecutivo (Martínez, 2009).

La cultura del juez que aplica normas mediante un silogismo perfecto, para resolver conflictos básicamente entre sujetos privados, se encontraba absolutamente aceptada. La idea de que el control y la limitación del poder se pudieran ejercer también desde la magistratura resultaba, si se quiere, contrafáctica (Calamendrei, 1960). El juez se mantuvo relegado porque su función debía restringirse a aspectos que no tocaran el desempeño de los otros actores políticos (Autel, 1998).

En síntesis, el juez alimentado en la tradición del *civil law* y en los movimientos constitucionales de Europa continental, mecanicista y apolítico, inmaculado e impoluto, queda retratado en la imagen de la toga que le concede, apunta Andrés (2004), un cierto resabio sacerdotal y, como cualquier expresión sacra, de algo que desciende del cielo. Las características del juez togado generaron la percepción de que se trataba de una figura situada

por encima de los problemas que la sociedad resuelve a través de los otros poderes públicos.

1.2 El punto de inflexión y algunas variables explicativas

Todo lo anterior ha hecho que la aparición de temas de un hondo calado resolviéndose en la sede judicial sea vista como la ruptura, en palabras de Zagrebelsky (2008), de un viejo y enquistado modelo de magistratura. En efecto, el prototipo de juez, descrito en el primer apartado, que, al decir de Gargarella, Domingo y Roux (2006), se extiende desde Colombia hasta Brasil pasando por Argentina, Costa Rica, Angola, Hungría, Rusia, Italia, España y Alemania, cambia sustancialmente en las últimas décadas. Es lo que algunos autores han denominado la expansión del poder judicial (Tate y Vallineder, 1995).

De Sousa y García (2001) resaltan que en este periodo se ha asistido a un aumento en la visibilidad del sistema judicial en prácticamente todo el mundo. Ello ha conducido, prosiguen los autores, a un protagonismo cada vez mayor de los tribunales en la vida pública y en los medios de comunicación colectiva.

El repertorio de decisiones que, para Guarnieri y Perdezoli (1997), las democracias contemporáneas exigen hoy día a los tribunales es inmenso, así "... la importancia social y política de la justicia debe ya computarse entre las características que comparten todas

las democracias, aunque se manifieste de diversas formas..." (pp. 15-16). Lo anterior deja al descubierto un reposicionamiento de los jueces al adquirir mayor relevancia. No es otra cosa que la redefinición de los jueces en la democracia y del uso del poder del que disponen para intervenir en los asuntos públicos.

La pregunta que surge, evidentemente, es ¿por qué los jueces pasan a tomar decisiones, cuyas consecuencias no solo no se reducen únicamente a quienes intervienen en un proceso aislado y específico, sino que también representan posturas que involucran al estado en su totalidad? En otras palabras, ¿que las políticas de estado también se hayan podido larvar o incluso definir en el sistema judicial.

Ferrajoli (2008) indica que es difícil definir el momento exacto de la transformación. Sin embargo, puede estimarse que las "...mudanzas que se producen en el imaginario colectivo y en la cultura jurídica..." (p. 27) relacionadas con la estructura del derecho están asociadas a la época de la postguerra y a la derrota de los regímenes autoritarios. En este periodo se arraiga la democracia constitucional que acepta que la constitución política es un documento en el que se establecen no solo contenidos procedimentales sino también sustanciales, que incluyen una serie de derechos fundamentales, valores y principios que deben ser protegidos por el estado, lo que también conduce al resurgimiento de los tribunales constitucionales. Es principalmente con el posicionamiento conceptual de los

derechos fundamentales y la irrupción del discurso de los derechos humanos, a partir de 1950, que el papel del juez europeo experimenta un “...cambio verdaderamente sustancial...” (Andrés, 2009, pp. 309-310)¹.

A la par de la aprobación de nuevas constituciones políticas, dice Zaffaroni (2004), se promovieron reformas en los poderes judiciales que condujeron a robustecer lo que él denomina magistraturas democráticas de derecho: fortalecimiento de independencia externa e interna, transferencia de competencias administrativas a órganos fuera del poder ejecutivo, creación de tribunales constitucionales, etc.

Tate (1995), por su parte, enumera algunas otras causas que explicarían el aumento del protagonismo judicial: la consolidación de estados de bienestar, el replanteamiento de teorías del derecho natural y de la existencia de principios superiores informadores de los ordenamientos jurídicos, luego de casi dos siglos de prevalencia del pensamiento positivista más duro, el triunfo de Estados Unidos a nivel global como el modelo de súper democracia con particularidades que empezaron a llamar la atención, como la revisión judicial y la posición protagónica que,

comparada con sus pares europeos, tenían los jueces norteamericanos, el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos, la aprobación de numerosos tratados internacionales en esta materia y la presión que diferentes organizaciones de derechos humanos han ejercido por su tutela y protección.

El punto medular, sostienen Guarnieri y Pederzoli (1997), reside en que antes se pedía al juez aplicar la normas en retrospectiva —es decir, viendo al pasado y a lo que el legislador había decidido—. Pareciera que hoy, en cambio, se le transfiere una responsabilidad distinta que supone considerar soluciones alternativas, sopesar consecuencias, aplicar principios y valores superiores. En síntesis, partir de una lógica prospectiva, viendo hacia el futuro como lo han hecho otros actores políticos.

El reposicionamiento de la judicatura en la democracia ha llevado, se subrayaba al inicio, a que se hable de activismo judicial (Holland, 1991), de judicialización de la política (Couso, 2004) o de politización de la justicia (Martínez, 2007)² como conceptos que intentan describir un incremento de

1 En otras regiones, como América Latina, posiblemente el reposicionamiento ha sido posterior pero relacionado también con procesos de transición democrática en los que el discurso de derechos humanos, el fortalecimiento de la independencia judicial, la deslegitimación de los otros poderes y la creciente pobreza convirtieron a las cortes en espacios atractivos para llevar diversos temas.

2 Se excluye *ad portas* el término politización de la justicia del abordaje, que a continuación será presentado, porque, como señala Martínez, este, a diferencia de los otros reseñados, se da cuando los entes estatales de forma irregular utilizan al poder judicial para obtener objetivos espurios. El aprovechamiento surge básicamente por situaciones de debilidad institucional del aparato de justicia que, resquebrajado en principios elementales —como el de independencia y el de autonomía presupuestaria—, lo convierten en un elemento más, a disposición de políticos, partidos y miembros de otros poderes del estado.

la incidencia del poder judicial en los estados. A discurrir sobre su significado se dedicarán los siguientes apartados.

2. Judicialización de la política: nuevas formas de control

El fenómeno –el incremento de la incidencia de la magistratura– no es homogéneo, en el sentido de que no ocurre en todas partes y se expresa a través de diferentes manifestaciones (Volcansek, 1992). Podría sintetizarse en nuevas funciones, al menos en los países que dan cuenta de él desde hace algunas décadas, desempeñadas por el poder judicial:

- a) guardián de la constitución frente a las decisiones políticas –aquí se relaciona con el aumento de las atribuciones a los jueces en materia de jurisdicción constitucional y la posibilidad de anular decisiones del parlamento y del poder ejecutivo–,
- b) árbitro en conflictos en torno a los alcances y límites del poder político –se refiere al incremento de las cuestiones políticas y sociales sobre las que el poder judicial puede decidir y al aumento de aquellos ámbitos sobre los que pueden intervenir los jueces, bien en conflictos entre poderes, bien en conflictos entre poder político y ciudadanía– y, por último,
- c) la de fiscalización de la tarea de los políticos –algunos actos se someten a control de las cortes y también hay quienes incluyen aquí

el ámbito penal donde ha habido un aumento de causas y procesos en los que funcionarios públicos figuran como encausados– (Ansolabehere, 2005).

De acuerdo con Domingo (2004), la judicialización de la política puede definirse siguiendo el análisis de cuatro niveles. En primer lugar, el aumento del impacto de las decisiones judiciales en los procesos políticos y sociales. En segundo lugar, el aumento de la resolución de conflictos políticos en los tribunales. En tercer lugar, en un ámbito más discursivo que, según afirma la profesora boliviana, se refiere a que en la opinión pública la legitimidad del estado se construye cada vez más sobre la base de conceptos legales como *rule of law* o derechos fundamentales³. Por último, la judicialización de la política supone también la utilización, que hacen ciertos grupos de la sociedad, de mecanismos legales para articular, a través de demandas judiciales, distintos intereses económicos, políticos o sociales o vinculados con la protección de los derechos humanos.

Uprimny (2008) indica que judicialización de la política consiste en que “... ciertos asuntos que (...) habían sido decididos por medios políticos, y que

3 Guillermo O'Donnell a esto lo llama “juridificación” y no judicialización. El matiz es oportuno en tanto estos discursos legales superan el ámbito judicial y se convierten en criterios legitimadores de la actuación estatal en general. Ver el análisis conclusivo que hace el recientemente fallecido profesor argentino a la obra de Sieder, Schjolden y Angelle (2005). En igual dirección se pronuncia Nieto (2007).

se consideraba que eran propios de la política democrática, empiezan a ser crecientemente decididos por los jueces...” (pp. 81-82). Además, Uprimny (2008) da cuenta de un fenómeno en el que los jueces resuelven cuestiones que antes pertenecieron a los ámbitos de competencia ejercidos, con mayor o menor autonomía e incluso discrecionalidad, por los otros poderes del estado.

Ferejohn (2008) considera que después de la II Guerra Mundial se generó un cambio profundo en el poder político, el cual se ha ido alejando del poder legislativo en dirección a las cortes y a otras instituciones del derecho. A este desplazamiento el autor lo denomina judicialización de la política. Tate (1995), por su parte, define judicialización de la política como el proceso por el cual los jueces y las cortes hacen o amplían su participación en la elaboración de políticas públicas que fueron tradicionalmente desarrolladas en exclusiva por otras agencias gubernamentales, en especial la legislativa y las administrativas. Sieder, Schjolden y Angelle (2005), muy de cerca a esta definición, aclaran que la judicialización de la política –o activismo judicial que usan como términos equivalentes– se da cuando asuntos sociales y políticos se resuelven a través de procedimientos judiciales. En opinión de Guarnieri y Pederzoli (2002), la expresión indica un crecimiento del poder judicial.

3. Activismo judicial: un concepto radial

Queda entonces por examinar la expresión activismo judicial. Ciertamente, muchas veces se maneja como noción equivalente a la de judicialización de la política. Sin embargo, se considera necesario darles un tratamiento diverso dado que, si bien integran un suceso genérico que podría llamarse de expansión judicial, cada uno refiere, como se justificará a continuación, dos aspectos distintos de aquel fenómeno.

El juez Wayne (1992), dentro del derecho estadounidense, ha hecho uso del término activismo judicial. Con él ha pretendido describir dos eventos. En primer lugar, describe la protección que hacen las cortes de grupos históricamente vulnerables –como gays, negros, mujeres, discapacitados, etc.–. En segundo lugar, se refiere a cuando al decidir sobre algunas cuestiones sometidas al conocimiento de los jueces se traspasan, con el remedio judicial adoptado, las competencias de los otros poderes del estado.

Barak (2006) llama activismo judicial a la tendencia judicial de lograr el equilibrio adecuado de un conflicto social a través de un cambio en la legislación vigente, mediante la creación de una nueva disposición normativa que no existía previamente, gracias a la interpretación que hace el juez de la constitución o de la ley. Galligan (1991), por su parte, lo entiende como el control o la influencia de la judicatura sobre las

instituciones políticas y administrativas, sobre sus procesos y resultados.

Guastini (2008) describe que el activismo judicial representa una de las formas de entender la interpretación jurídica. En realidad, abunda la oposición entre *judicial activism* y *judicial restraint*, planteada originalmente en el derecho anglosajón, y refleja una discusión más antigua entre una ideología dinámica y una ideología estática de la interpretación. La primera se inspira en el valor de la adaptación continua del derecho a la vida social y recomienda una interpretación que atienda nuevas circunstancias sociales, culturales y políticas. Sugiere cambiar el significado de un texto normativo a la luz de los valores de la sociedad de un momento determinado. La segunda –la ideología estática– se funda en los valores de la estabilidad de la disciplina jurídica y de la certeza del derecho. Por eso, aconseja al juez una interpretación estable, fija y constante diacrónicamente, sin grandes modificaciones.

Establecido el debate, continúa mencionando el catedrático italiano de filosofía del derecho que el activismo judicial se asienta sobre cuatro elementos: el valor de la congruencia del derecho con una conciencia social, el valor de una metaética utilitarista –los jueces deben colaborar con una mejor distribución de los recursos–, el valor del deber constitucional de proteger los derechos de los ciudadanos y de las minorías contra las mayorías y, finalmente, otros valores que son de difícil identificación. Con esto,

Guastini (2008) termina definiendo activismo judicial como una clase de interpretación tendencialmente libre de todo vínculo textual que favorece la libre creación del derecho por parte de los jueces con el propósito de adaptar los contenidos constitucionales a las necesidades de la vida real. Estas necesidades se reconocerán mediante los sentimientos de justicia de los jueces.

El activismo judicial, señala Cappeletti (1984), refleja una revolución contra un modo formalista de entender la ley y al juez. Esta revolución llevaría a que el activismo judicial esté ligado, anota Volcansek (1991), a que los jueces ya no estén restringidos a aplicar mecánicamente la ley sino a que ahora participen del proceso de formulación de políticas públicas –*policy-making by the judiciary*– (p. 117).

Sintetizando el concepto, sobre la base de la experiencia estadounidense, Young (2002) afirma que con el activismo judicial lo que se ha hecho, en distintos momentos, es una descripción de ciertos comportamientos jurisdiccionales. Enumera algunos de ellos; por ejemplo, se vincula el activismo judicial con la anulación, a través del control judicial, de las decisiones tomadas por los poderes del estado; también cuando los jueces, al aplicar las normas, se apartan de su contenido textual o literal.

Otros casos de activismo judicial, citados por Young (2002), se dan si un tribunal al resolver un asunto no se

limita a aplicar una solución concreta, sino que procura crear pautas con alcances generales para casos que se presenten en el futuro. Estrechamente relacionado con lo anterior está lo que el autor denomina remedios judiciales estructurales. Estima el profesor de la Universidad de Texas que hay activismo judicial allí donde el juez, al decantarse por un pronunciamiento, interviene en las políticas públicas desarrolladas por otras instituciones.

La conceptualización, positiva o negativa, del activismo judicial puede reflejar también las posturas en relación con cuál debe ser el límite de la actuación de los jueces cuando toman decisiones que afectan a los otros poderes del estado. El andamiaje teórico del activismo judicial se nutre de razones no solo descriptivas, sino además de otras que pretenden justificar axiológicamente un tipo de juez ideal.

Presentada esta revisión del concepto de activismo judicial, junto a la que antes se hizo sobre el referido a judicialización de la política, una pregunta se impone: ¿cuáles serían los rasgos distintivos entre uno y otro concepto?

Apoyados en Fix (1999) se puede decir que "...la judicialización de la política no es más que un fenómeno que se presenta de manera creciente y es la consecuencia de limitar y racionalizar los conflictos políticos a través de la vida del derecho..." (p. 170). Esta definición pareciera excesivamente aséptica en el sentido de que describe

poco el fenómeno y en lo que sí lo hace recurre a un riguroso formalismo que da a entender que se trata de un hecho automático sin el involucramiento de actores concretos y las implicaciones reales que esto, en el entramado político y social, puede generar. Sin embargo, existe un elemento que resulta útil a fin de delimitar los conceptos.

Al hilvanar la definición de Fix (1999) con otros planteamientos, puede establecerse mayor claridad sobre los alcances que tiene la judicialización de la política. Según el profesor mexicano, la judicialización de la política supone la limitación y la racionalización de los conflictos a través del derecho.

Por otro lado, Domingo (2004) propone cuatro niveles de análisis de judicialización de la política: el aumento del impacto de las decisiones judiciales en los procesos políticos y sociales, el aumento de la resolución de conflictos políticos en los tribunales, el aumento del discurso jurídico—con conceptos como *rule of law* o derechos fundamentales— como forma de legitimación del estado y, por último, el aumento de la utilización, que hacen ciertos grupos de la sociedad, de mecanismos legales para articular a través de demandas judiciales intereses económicos, políticos o sociales.

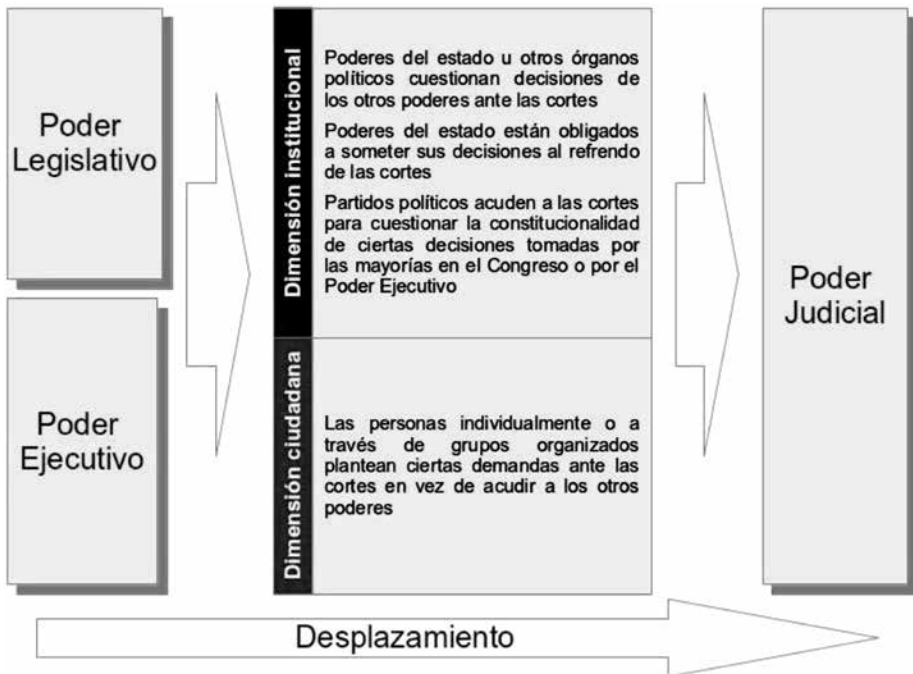
El elemento clave es el desplazamiento que se hace hacia el poder judicial de algunos temas para que sean evaluados por los jueces. En palabras de Fix (1999), los conflictos políticos se someten al escrutinio del derecho. Para

Domingo, cuyo análisis es evidentemente más complejo, se trata de que algunos procesos políticos y sociales, articulados sobre la base de un discurso legal, son llevados a los tribunales para que se resuelvan allí.

La judicialización de la política implica, en resumen, dar a las cortes un determinado papel de control sobre los otros órganos públicos o utilizarlas como arena de combate para la resolución de asuntos que antes se ventilaban en el ámbito del poder legislativo o del poder ejecutivo. Este es un hecho generalizado en muchos países del mundo, cuyo ejemplo más claro en países sin fuerte tradición de modelos de *judicial review* es la creación de cortes constitucionales

(Fix, 2002). Lo novedoso no es que los jueces tengan poder porque esto es así independientemente de cómo se les conceptualice, sino, como dijo Bachof (1985), de que su poder se haya extendido de manera extraordinaria sobre el campo que tradicionalmente pertenecía en exclusividad a los otros poderes del estado. A mayor abundamiento, escribe Fix (2009), los órganos jurisdiccionales, que durante mucho tiempo se veían como los menos importantes respecto a los otros dos, asumen, dicho genéricamente, una nueva función de participar de las decisiones políticas. En el siguiente diagrama se sintetiza el desplazamiento de poderes que conlleva la judicialización de la política y cómo se manifiesta:

Figura N°. 1 Judicialización de la política



Fuente: Elaboración propia.

El desplazamiento al que hacen alusión los autores, puede concluirse, tiene fundamentalmente dos dimensiones. La primera dimensión, que se llamará institucional, ocurre cuando algunas de las decisiones de los otros poderes del estado pasan por el filtro del poder judicial. En esta dimensión habría que incluir los mecanismos que se crean, por ejemplo de justicia constitucional, a través de los cuales órganos estatales o partidos políticos pueden cuestionar decisiones de los otros poderes para que los jueces las examinen, y también las decisiones que obligatoriamente, por mandato constitucional o legal, han de pasar por un examen jurisdiccional. La segunda dimensión, que se llamará dimensión ciudadana, se da cuando las personas, individualmente o por medio de grupos organizados, objetan también decisiones del estado ante los jueces o cuando articulan sus intereses a través de demandas que llevan ante las cortes, en distintas jurisdicciones, para que sean resueltas por la magistratura.

El activismo judicial, en cambio, atañe a una manera específica en la que se implican los jueces en los asuntos públicos mediando, o no, la asignación formal de funciones de control sobre las actuaciones del poder legislativo o del poder ejecutivo. Pese a no decirlo expresamente, Domingo (2007a) pareciera entender que judicialización de la política y activismo judicial no son lo mismo. Describiendo lo primero apostilla: "...la judicialización de la política requiere además que los jueces estén dispuestos a ejercer un papel más activo

en términos de las consecuencias políticas y sociales de sus decisiones..." (p. 159). No es suficiente el desplazamiento de funciones a los jueces, ni la concesión de más instrumentos de control en sus manos, ni articular un discurso legalista ante ellos: la judicialización de la política lleva a una redefinición de las relaciones entre los poderes. Ahora bien, el cómo influye en la sociedad dependerá, amplía Domingo (2007b), de que haya jueces independientes, receptivos socialmente y dispuestos a ejercer un activismo judicial.

Para Pásara (2007), la necesidad de que los jueces asuman un papel protagónico en el proceso de cambio social es, en parte, lo que se llama activismo judicial. Según el profesor peruano, una magistratura activista se expresa a través de tres formas:

- (i) hace una interpretación de la norma que no se restringe a la literalidad;
- (ii) expresa su preocupación por resolver, a través de la decisión judicial, un conflicto que trasciende a su formulación legal y
- (iii) el empeño por ir más allá de la resolución del caso concreto a través del diseño de políticas de estado que no han sido establecidas por el poder ejecutivo ni el poder legislativo.

Todas las categorías que suelen citarse de activismo judicial, sostiene Young (2002), tienen algo en común: el comportamiento judicial aumenta la

importancia y la libertad de acción de las cortes que toman decisiones que revierten las tomadas tanto por otros poderes políticos como por los constituyentes y otros jueces. Los jueces se colocan frente a los otros poderes estatales e intervienen. Además, esta intervención no estaría sujeta a la voluntad del legislador, ni a la de las autoridades del ejecutivo, ni tampoco a la textualidad de una disposición normativa; ni siquiera a los precedentes jurisprudenciales de las propias cortes. La variedad de conductas que la doctrina ha denominado activismo judicial, sin embargo, dado los puntos en común, permite establecer una definición. Así, se propone en este trabajo el siguiente concepto de activismo judicial:

Activismo judicial es un tipo de relación que establecen los jueces con las personas y con los otros órganos del estado, a partir de una decisión caracterizada por delimitar los alcances de las normas jurídicas, estableciendo significados que no surgen de la literalidad de esas normas y que pueden incluir la definición de políticas públicas o la invalidación de las decisiones o de las políticas públicas diseñadas por otros órganos estatales. Hay, pues, un núcleo esencial referido a la delimitación interpretativa de los alcances de una norma jurídica, sin apearse a su literalidad, y a ese núcleo pueden agregarse tanto la anulación de las decisiones adoptadas por otro órgano del estado como la definición de políticas públicas por el propio juez.

En línea con la definición anotada en el párrafo anterior, los jueces activistas son, dicho de la forma más simple, aquellos que determinan los alcances de las normas jurídicas estableciendo significados obligatorios o los que definen —o redefinen— decisiones y políticas públicas diseñadas por los otros poderes del estado.

El elemento nuclear del activismo judicial reside en que los jueces buscan imponer sus preferencias a los otros brazos del estado; el *quid* descansa precisamente en que la visión judicial es la que prevalece a contramano de cualquiera otra.

Establecida la definición, habría que decir que el concepto de activismo judicial es lo que Collier y Mahon (1993) denominan un concepto radial. Los conceptos radiales, en oposición a los conceptos clásicos, no poseen un núcleo invariable y rígido de características indispensables. Para efectos de un análisis empírico podrían faltar una o más características que se incluyen en la definición paradigmática. Al realizar una revisión empírica, uno o algunos de ellos podrían no estar presentes lo cual de ningún modo sería obstáculo para considerar que haya activismo judicial. Un ejemplo para ilustrar al concepto radial es una tarta de cumpleaños la cual se reconoce como tal aunque le falte una rebanada.

El concepto clásico sería la democracia. De acuerdo a Dahl (1989), la democracia debe poseer ocho condiciones

–libertad de asociación, libertad de expresión, libertad de voto, elegibilidad para el servicio público, derecho de los líderes políticos a buscar apoyo, diversidad de fuentes de información, elecciones libres e imparciales y, finalmente, instituciones que garanticen que la política del gobierno dependa de los votos y las otras formas de manifestación—. Si faltase una de esas condiciones no podría ya hablarse de democracia: cada condición es imprescindible que esté presente. Un concepto radial, en cambio, es *accountability* horizontal, que supone la existencia de un deber de dar información, justificar ciertos actos o recibir sanciones en caso de conductas impropias. Con solo que se dé uno de esos tres supuestos se podría hablar de formas de rendición de cuentas (Schedler, Diamond, Plattner, 1999).

Lo anterior significa que activismo judicial es una sucesión de comportamientos realizados por el juez que se acercan, más o menos, al concepto propuesto: interpretación sin ceñirse a la literalidad, anulación de decisiones de los otros poderes del estado, reconocimiento de nuevos derechos, definición de una política pública, etc. Algunos autores han especificado otros comportamientos que podrían calificarse como activistas. Lo importante, insístase a riesgo de ser reiterativo, es la prevalencia del criterio jurisdiccional.

El activismo judicial varía según el comportamiento que asuma la judicatura. De ahí que suela hablarse de que las decisiones judiciales se mueven

en un *continuum* que bascula entre el activismo y la deferencia –o la autorrestricción– hacia el poder legislativo y el poder ejecutivo. Uno u otro extremo podrán determinarse en la medida que los tribunales respalden con sus pronunciamientos las decisiones políticas de los demás poderes o, por el contrario, tomen derroteros distintos, separándose del criterio de las otras ramas del gobierno (Courtis, 2005).

Algo que deviene importante aclarar es que, como bien apunta Ferejohn (2008), “...las condiciones para los tribunales activos en la formulación de políticas no están relacionadas con las aspiraciones ideológicas de funcionarios públicos...” (p. 14). El giro ideológico del activismo puede ser más o menos progresista o más o menos conservador; sin embargo, lo definitorio de que una corte ejerza un desempeño activista depende de la imposición de la visión judicial a contrapelo de los demás poderes.

Esta posición es compartida por Courtis (2004), para quien la relación dicotómica entre activismo y autorrestricción judicial describe el comportamiento de los tribunales frente al status quo. Apunta este autor: “...el análisis de la tendencia política manifestada por los tribunales dependerá de aquellos valores confirmados o revertidos con la actuación judicial, por acción o inacción...” (p. 411). Más claro, todavía, es Barak (2006), cuando arguye que es un error identificar juez activista con juez progresista o juez restringido con juez conservador. Estas

categorías, concluye, son apropiadas para evaluar el resultado final de la actividad judicial.

4. Una aproximación a América Latina

La utilización de las cortes como espacio de discusión política ha sido estudiado a partir de algunos casos europeos y, fundamentalmente, del estadounidense. Sin embargo, como se apuntaba al inicio del ensayo, el reposicionamiento de la justicia también ha alcanzado a América Latina. No han sido pocas las sentencias que testimonian cómo la judicatura se ha ido convirtiendo en un lugar donde se debaten temas de la mayor importancia, en algunos momentos generando fuertes crispaciones con los otros poderes del estado, o al que acuden los ciudadanos para articular distintas demandas que trascienden al interés concreto de las partes, como el reconocimiento de derechos de grupos minoritarios.

Pueden enumerarse, a modo orientativo, los siguientes ejemplos: la sentencia de 1 de junio de 1993 de la Corte Constitucional de Guatemala que de oficio restableció la institucionalidad en el país luego de que el entonces presidente, Jorge Serrano Elías, realizara un autogolpe de estado (www.cc.gob.gt). También, el fallo del 6 de marzo de 2001, de un juez federal argentino, que declaró nulas e insubsanables las leyes de punto final y obediencia debida mediante las cuales se dejaban impunes hechos cometidos durante la dictadura militar (Almovist y Espósito, 2009). En el Caso

Verbitsky s/Hábeas Corpus, de 2005, la Corte Suprema de Argentina consideró que una serie de prácticas en la provincia de Buenos Aires, en materia de hacinamiento penitenciario, desafiaba los contenidos constitucionales. La Corte extendió los efectos a todas las personas privadas de libertad y, de paso, ordenó un conjunto de medidas que debían ser implementadas por las autoridades.

La literatura especializada ha estudiado, además, el comportamiento de algunos tribunales, como la Corte Constitucional de Colombia (1991) y la Sala Constitucional de Costa Rica (1989). Ambas cámaras, probablemente como ninguna otra en la región, se han convertido en el paradigma de una judicatura fuerte y protagonista con formidables capacidades de influencia. Para empezar, la enorme cantidad de asuntos que anualmente se dilucidan ante la Corte Constitucional colombiana y la Sala Constitucional costarricense así lo acreditan. Desde 1992 hasta 2011 en Colombia, se habían dictado cerca de 19 000 sentencias; en Costa Rica, en el periodo 1989 a 2011, alrededor de 200 000 resoluciones (Wilson, 2009). Esto, unido a la celeridad con que la mayoría de expedientes son resueltos, habla de un intenso ritmo de trabajo. Otro aspecto, también general, es que ambas cámaras cuentan con amplias facultades. Sus competencias, algunas de oficio, les permiten controlar actos emanados de los otros poderes del estado. El trabajo realizado ha estado lleno de alabanzas y, al mismo tiempo, de cuestionamientos. Lo llamativo es

que desde dos diferentes trincheras, Colombia y Costa Rica, exista similitud en lo que se dice de uno y de otro tribunal constitucional.

Las dos principales virtudes recogidas por los autores son, por un lado, que la Corte Constitucional y la Sala Constitucional revolucionaron el valor de la jurisprudencia y, en consecuencia, variaron el involucramiento de la judicatura, o al menos de una parte de ella, en los grandes temas de la sociedad. Hay una reivindicación del rol judicial. Se apostó por un espíritu antiformalista que favorece una interpretación amplia de las cláusulas constitucionales. La orientación estaría dirigida más bien hacia valores materiales que a principios formales (Escobar, 2004).

Antes se contaba con un marco jurídico, prevaleciente en la tradición romano-civil, acogido sin discusión, que consistió en apegarse al texto de las disposiciones legales. Había poco margen para que se interpretaran valores y principios y se limitaba así una acción interpretativa de los jueces. Esta tradición jurídica ha regido igualmente en Costa Rica como en Colombia (Osuna, 2003).

El juez latinoamericano ha respondido al perfil adoptado por la judicatura de tradición europea continental. Una magistratura pasiva, encerrada en los textos legales, poco creativa y confinada en la creencia de una aplicación mecánica de la ley que no supusiera generar cambios profundos en la

estructura de la sociedad, responsabilidad que se adjudicaba al legislador y al ejecutivo. Pero además estos elementos se agravaron en una región en la que el entramado judicial respondió con frecuencia a los intereses de los grupos más poderosos, convirtiendo al sistema de justicia en un espacio elitista, corrupto, excluyente o selectivo.

El segundo gran mérito de los tribunales estudiados está en que el reposicionamiento de la justicia constitucional y el valor que se le dio a su jurisprudencia encaminó a una recolocación de los derechos fundamentales contenidos en la constitución política. Aquellos dejaron de ser entendidos como principios o valores difusos. Su protección y su tutela encontraron una nueva sede donde reclamarlos (Fajardo, 2010).

Para Molina (2012), en términos generales, la principal contribución de la Corte Constitucional de Colombia reside en la actualización que se hizo de la importancia que en una democracia tienen los derechos fundamentales como eje prioritario de la actuación del estado. El nuevo discurso ha implicado una transformación de la mentalidad jurídica y política que parte de una concepción estatal distinta en la que el cumplimiento de los deberes sociales ocupa un lugar central (Molina, 2002).

Posiblemente una de las decisiones más importantes de la Corte es la 027/93, en la que se demandó la inconstitucionalidad de la ley número 20 de 1974, mediante la cual se aprobó el Concordato

celebrado entre Colombia y la Santa Sede. En este fallo, entre otros, se anuló el artículo 6 del acuerdo, el cual ordenaba que en las zonas indígenas se conformara una comisión integrada por autoridades civiles y eclesiales para promover su desarrollo⁴. El criterio vertido por la Corte fue que con la constitución de 1991 los grupos indígenas recibieron una mayor autonomía para autogobernarse, libres de imposiciones culturales. Se indicó:

La constitución de 1991 ofrece nuevas concepciones sociopolíticas de la etnia colombiana que lleva a nuevos planteamientos sobre el tratamiento que a ella ha de darse, sustrayendo a los indígenas de la marginalidad legal y constitucional en que se encontraban, para reconocerles su identidad étnica, política, social, cultural y religiosa. Se reconoce así en el estatuto máximo la evolución que han tenido, con signos de mejoramiento, las zonas marginadas del país, que de ser consideradas minusválidas en el pasado, se le abren las posibilidades de asumir la conciencia de su propia identidad y de ahí que expresamente se les conceda autodeterminación y autogobierno propios (Sentencia 027/93 de la Corte Constitucional de Colombia).

Con este fundamento, se eliminó la posibilidad de que la Iglesia Católica, junto al estado, interviniera en la organización y atención de comunidades indígenas.

4 También se declararon inconstitucionales los artículos 9, 11, 12, 13, 16, 17, 20 y 22.

Al examinar el artículo 12, que obligaba al estado a incluir en los centros educativos programas de formación en religión católica, los jueces declararon su inconstitucionalidad. De acuerdo con su razonamiento, la educación es un derecho fundamental, aunque no aparezca expresamente en la carta magna y, en ese tanto, no era admisible, sin que ello conllevara además una violación al principio de igualdad, que solo una religión tuviera el privilegio de que sus enseñanzas hicieran parte de los programas educativos oficiales. La Corte ordenó que se reglamentara una nueva regulación en la que se contemplaran dos aspectos: la obligatoriedad de brindar los espacios necesarios para que otras denominaciones religiosas pudieran también ofrecer asignaturas basadas en la doctrina que profesasen y permitir que los estudiantes, libremente, decidieran si deseaban recibir algún tipo de instrucción religiosa. Se reconoció el derecho de los estudiantes a recibir la formación educativa respetando sus propias creencias religiosas.

Para Hernández (2007), uno de los padres de la Sala Constitucional de Costa Rica, su enorme trascendencia hay que verla en una doble vertiente. De una parte, en haber modificado el balance de los poderes, dado que sus pronunciamientos inciden –directa o indirectamente– sobre las decisiones políticas de los otros órganos del estado. De otra, en que despertó en la ciudadanía la conciencia de que los derechos fundamentales contenidos en la constitución política no eran simples

declaraciones de buenas intenciones, sino garantías exigibles jurídicamente que contaban con un mecanismo eficiente de tutela tanto por vía de acción de inconstitucionalidad como de recursos de amparo y *hábeas corpus* (Hernández, 2007).

En la sentencia 2196/92 se examinó la constitucionalidad del artículo 5 del decreto ejecutivo número 18080 de 1988 que regulaba los procedimientos de esterilizaciones dentro de la seguridad social. Indicaba el ordinal citado:

Toda solicitud de esterilización para ser atendida por el Comité de Esterilizaciones, debe llenar los requisitos siguientes:

- a) Presentar solicitud firmada por los interesados.
- b) La justificación médica escrita por el especialista de la respectiva especialidad o en su defecto, por el médico encargado de dicha especialidad, siempre y cuando su nombre haya sido considerado y aprobado por el Comité de Reproducción Humana (Sentencia 2195/92 de la Sala Constitucional de Costa Rica).

Para la accionante, la norma era inconstitucional en tanto permitía que del inciso 1 se dedujera, como según alegó estaba ocurriendo en los hospitales del país, que las mujeres requerirían de una autorización de sus parejas para someterse a la intervención quirúrgica. Los magistrados aceptaron que la interpretación alegada implicaba una

violación a los principios de igualdad y libertad; advirtieron los juzgadores:

El principio de igualdad, y de igualdad entre cónyuges consagrados por su orden en los artículos 33 y 52 de la constitución política, le otorgan a la mujer capacidad jurídica plena para decidir en el campo que ahora interesa (...) Libertad que implica independencia, libre albedrío, que al igual que el hombre, puede y debe ejercerla con entera autonomía, siempre ateniéndose a las consecuencias legales de sus actos. Esa capacidad jurídica, constitucional y legalmente reconocida no permite someter a la mujer a la decisión de su esposo, ni de otra persona, para determinar ningún acto de su vida, jurídicamente. (Sentencia 2195/92 de la Sala Constitucional de Costa Rica).

Así, finalizaron, la norma debía ser interpretada en el sentido de que las mujeres, casadas o solteras, eran las únicas que podrían decidir someterse a una esterilización terapéutica, aún en contra de la opinión de sus parejas.

Al evaluar el desempeño de la Corte Constitucional y de la Sala Constitucional se muestran elementos comunes. Principalmente, una protección de los derechos fundamentales y un mayor control sobre el ejercicio del poder que ejercen otros actores políticos gracias al surgimiento de los órganos estudiados. Tampoco han faltado las críticas, se ha cuestionado si en la protección y el control se ha producido un exceso que ha hecho

que lo que prevalezca sea la posición de los tribunales, por encima de las decisiones que otros órganos también, jurídica y políticamente, deben tomar.

Como quiera, lo que interesa subrayar aquí es la relevancia que han adquirido sentencias dictadas por jueces y tribunales en distintos países de la región. Más aún, los ejemplos enumerados hablan de temas resueltos, en definitiva, en la vía judicial; temas que en otro momento habrían sido, como el reconocimiento de nuevos derechos, resorte de los otros brazos del estado. El nuevo, o renovado, protagonismo judicial, sin que eso supongo que las críticas a los aparatos de justicia hayan desaparecido, representa un punto de ruptura también para el modelo de judicatura latinoamericano heredero de las tradiciones europeo continentales.

A modo de conclusión

La judicatura de impronta continental europea, en virtud de aspectos como la estructura organizativa, los mecanismos de acceso, la fuerte cultura legalista, anclada en la creencia de un silogismo judicial, fue entendida como el ejercicio de una función pública destinada a resolver conflictos, especialmente entre particulares. Una consecuencia de aquello fue la dificultad para que, mediante sus pronunciamientos, los jueces incidieran en un nivel más estructural. Esta visión fue reforzada con el surgimiento de los procesos constitucionales del siglo XVIII.

La transformación que, se convino, ha experimentado la judicatura, también en América Latina, en las últimas décadas hizo que aparecieran conceptos que intentan describir una forma en la que los jueces se involucran hoy día en los asuntos políticos.

En la judicialización de la política, se concluyó, el elemento crucial es el desplazamiento que se hace hacia el poder judicial de algunos temas, para que sean evaluados por los jueces. La judicialización de la política implica, en síntesis, otorgar a las cortes una determinada labor de control sobre los otros órganos públicos o utilizarlas como arena de combate para la resolución de asuntos que antes se solventaban en el ámbito del poder legislativo o del poder ejecutivo.

El activismo judicial, de otro lado, describe una manera específica en la que se implican los jueces en los asuntos públicos mediando o no la asignación formal de funciones de control sobre las actuaciones del poder legislativo o del poder ejecutivo. No basta el desplazamiento de funciones a los jueces, ni la concesión de más instrumentos de control.

El marco conceptual desarrollado constituye una alternativa para que, sobre la base de más casos concretos, se pueda examinar, con mayor precisión, el trabajo de los jueces, los utilizados aquí solo tienen una pretensión ilustrativa, no generalizadora. Este examen será el único camino realmente seguro

para saber qué hace nuestra judicatura y qué se hace en nuestros sistemas de justicia. Al revisar esos casos, utilizando técnicas metodológicas cualitativas y cuantitativas, habrá que preguntarse si se está en presencia de judicialización de la política o de activismo judicial y, sobre todo, qué implicaciones están teniendo los jueces en las construcción de aquello que alguien ha llamado ciudadanías de alta intensidad.

Referencias

- Almovist, J. y Espósito, C. (2009). *Justicia transicional en Iberoamérica*. Madrid, CEPC.
- Andrés Ibañez, P. (2009). ¿Qué cultura constitucional de la jurisdicción? en: Gutiérrez-, F y Martínez, J. (Eds). *El juez y la cultura jurídica contemporánea*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Andrés,, P. (2004). "El velo de la justicia", en: Carbonell, Miguel, Fix Fierro, Héctor y Vásquez, Rodolfo, eds. *Jueces y derecho: problemas contemporáneos*, México, Editorial Porrúa-UNAM.
- Ansolabehere, K. (2005). Jueces, política y derecho: particularidades y alcances de la politización de la justicia. *Revista Isonomía*, 22, pp. 40-63.
- Autel J. (1998). *Jueces, Política y Justicia en Inglaterra y España*. Barcelona: CEDECS Editorial.
- Bachof, O. (1985). *Jueces y Constitución*. Madrid: Editorial Civitas.
- Barak, A. (2006). *The judge in a democracy*. New Jersey: Princeton University.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los Derechos*. Madrid: Sistema.
- Calamandrei, P. (1960): *Proceso y democracia*, Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa-América.
- Cappelletti, M. (1984). *Giudici legislatori?* Milán: Dott. A. Giuffré Editora.
- Cappelletti, M. (1971). *Judicial Review in the contemporary world*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Clavero, B. (2007). *El orden de los poderes: historias constituyentes de la trinidad constitucional*. Madrid: Editorial Trotta.
- Collier, D. y Mahon, J. (1993). Conceptual Stretching Revisited: Adapting Categories in Comparative Analysis. *American Political Science Review*, 87(4), pp. 845-855.
- Courtis, C. (2005). Breves apuntes de caracterización de la actividad política de los tribunales. En: Ojesto, F, Orozco, J. y Vásquez, R. (Eds.) *Jueces y Política*. México: Editorial Porrúa-UNAM, pp. 59-84.
- Courtis, C. (2004). Reyes desnudos: algunos ejes de la actividad política de los Tribunales. En: Carbonell, M., Fix F, H. y Vásquez, R. (Eds.) *Jueces y derecho: problemas contemporáneos*. México, Editorial Porrúa-UNAM, pp. 389-417.
- Couso, J. (2004). Consolidación democrática y Poder Judicial: los riesgos de la judicialización de la política. *Revista de Ciencias Políticas de Chile*, 24(2), pp. 29-48.
- Couso, J., Huneeus, A. y Sieder, R. (Eds.) (2010). *Cultures of legality: judicialization*

- and political activism in Latin America. New York: Cambridge University Press.
- Cruz, R. (2006). Correlates of Judicial Negation: When Do Gavels Go Against the Guns? Paper prepared for presentation at the Annual Conference of the Southern Political Science Association.
- Dahl, R. (1989). *La poliarquía*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Damaska, M. (2000). *Las caras de la justicia y el poder del Estado: análisis comparado del proceso legal*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Da Silva E. (2010). *Ativismo Judicial: Parâmetros dogmáticos*. São Paulo: Editora Saraiva.
- D'Atenea, A. (2004): La vinculación entre constitucionalismo y protección de los derechos humanos. *ReDCE*, 1, pp. 293-306.
- De Sousa, B. y García, M. (2001). *El caleidoscopio de las justicias en Colombia*. Tomo I. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Diez L. (2003). *Sistema de Derechos Fundamentales*. Madrid: Editorial Civitas.
- Domingo, P. (2007a). Relaciones de poder: justicia y nuevos actores. En: Pásara, L. (Ed.) *Los actores de la justicia latinoamericana*. Salamanca: Editorial Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 147-168.
- Domingo, P. (2007b). El nuevo perfil de la Suprema Corte en el sistema político de México. En: Palacio, J. M. y Candiotti, M. (Eds.) *Jueces, políticos y derechos en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Prometeo, pp. 27-44.
- Domingo, P. (2004). Judicialization of Politics or Politicization of the Judiciary? *Recent Trends in Latin America. Democratization*, 11(1), pp. 110-112.
- Escobar, R. (2004): "El papel de la Corte Constitucional", *Revista Javeriana*, abril, Bogotá, pp. 12-20.
- Ferejohn, J. (2008). Judicialización de la política, politización de la ley, En: Ferejohn, J., Ansolabehere, K., Dally, A. y Uprimny, R.. *Los jueces y la política*. Bogotá: Editorial Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, pp. 9-39.
- Ferrajoli, L. (2008). *Democracia y Garantismo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Fioravanti, M. (1996). *Los Derechos Fundamentales. Apuntes de Historia de las Constituciones*. Madrid: Editorial Trotta.
- Fix, H. (2009). La legitimación democrática del juez constitucional. En: Ferrer, E. y Molina, C.. *El Juez Constitucional en el siglo XXI* (Tomo I). México: Editorial UNAM.
- Fix, H. (2002). Judicialización de la política, en: _____. *Justicia Constitucional Electoral, IV Congreso Internacional de derecho electoral y IV Congreso Nacional de Tribunales y Salas Estatales Electorales de los Estados Unidos Mexicanos* (Tomo VII). Morelia, pp. 7-10.
- Fix, H. (1999). El Poder Judicial. *Revista Jurídica UNAM*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica, 3, pp. 170-187.
- Galligan, B. (1991). Judicial activism in Australia. En: Holland, K. *Judicial activism in comparative perspective*. New York: St. Martin Press.

- Garapon, A. (1997). *Juez y democracia: una reflexión muy actual*. España: Flor del Viento Ediciones.
- García, S. (2010). Jurisdicción interamericana sobre derechos humanos. En: Von, A., Ferrer, E. y Morales, M. (Eds.) *La justicia constitucional y su internalización* (Tomo I). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, pp. 355-402.
- Gargarella, R. Domingo, P. y Roux, T. (Eds.) (2006). *Courts and social transformation in new democracies: and institutional voice for the poor?* Great Britain: Ashgate.
- Ginsburg, T. (2003). *Judicial Review in new democracies: constitutional courts in asian cases*. New York: Cambridge University.
- Gloppen, S. (2006). Courts and Social Transformation: An Analytical Framework. En: Gargarella, R., Domingo, P. y Roux, T. (Eds.) *Courts and social transformation in new democracies: and institutional voice for the poor?* Great Britain: Ashgate, pp. 35-60.
- Guarnieri, C. (2003). *Giustizia e politica: I nodi della Seconda Repubblica*. Bologna: Il Mulino.
- Guarnieri, C. y Pederzoli, P. (2002). *The power of judges: a comparative study of courts and democracy*. New York: Oxford University.
- Guarnieri, C. y Pederzoli, P. (1997). *Los jueces y la política: Poder Judicial y democracia*. Madrid: Editorial Taurus.
- Guastini, R. (2008). *Teoría e ideología de la interpretación constitucional*. México: Editorial Trotta.
- Hernández, R. (2007). La evolución de la justicia constitucional y sus retos en Costa Rica. En: Ortiz, G. (Ed.) *Tribunales Constitucionales y Consolidación Democrática*. Suprema Corte de la Nación, México, pp. 319-359.
- Hesse, K. (1992). *Escritos de derecho constitucional*. Madrid: CEPC.
- Holland, K. (1991). *Judicial activism in comparative perspective*. New York: St. Martin Press.
- Jaramillo, L. (2000). ¿La judicialización de la política? *Revista Consigna*, 24 (465), III Trimestre, pp. 54-60.
- López M., D. (2006). *El derecho de los jueces*. Bogotá: Editorial Legis.
- Montesquieu (1955). De l' Esprit des Loix, Texte établi et présenté par Jean Brethe, Paris, De La Gressaye, Sociétté Les Belles Lettres.
- Martínez, E. (2007). *Seeking the Political Role of the Third Government Branch. A comparative approach to High Courts in Central America*. Florencia. Tesis para optar al grado de Doctor del European University Institute.
- Martínez, M. (2009). *La constitucionalización de la justicia y la autonomía judicial*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Molina, C. (2002). Problemas actuales de la justicia en Colombia: el protagonismo de la Corte Constitucional. En: Mantilla, F. (Ed.) *Controversias Constitucionales*. Colombia: Editorial Universidad del Rosario, pp. 224-266.
- Nieto, A. (2007). *Crítica de la razón jurídica*. Madrid: Editorial Trotta.

- Osuna, N. (1998). *Tutela y Amparo: derechos protegidos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Osuna, N. (2003). La importancia de la Corte Constitucional para la justicia colombiana. En: Bernal Cuellar, J. (Ed.) *Estado actual de la justicia colombiana: diagnóstico y soluciones*. Colombia: Editorial Universidad del Externado, pp. 49-58.
- Parodi, C. (2006). ¿Activismo o garantismo judicial? En: Robles, J. Antonio y Ortells, M. (Eds.) *XX Jornadas iberoamericanas de derecho procesal: problemas actuales del proceso iberoamericano* (Tomo II). Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, pp. 467-514.
- Pásara, L. (2010). *Tres claves de la justicia en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pásara, L. (2007). Estado de derecho y justicia en América Latina. *Revista Oficial del Poder Judicial*, Corte Suprema de Justicia de la República de Perú, 1(1), pp. 309-323.
- Prieto, L. (2010). *Justicia constitucional y derechos fundamentales*. Madrid: Editorial Trotta.
- Schedler, A., Diamond, L. y Plattner, M. (1999). *Conceptualizing Accountability: The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies*. Londres: Lynne Rienner Publishers.
- Sieder, R., Schjolden, L. y Angell, A. (2005). *The judicialization of politics in Latin America*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tate, N. (1995). ¿Why the expansion of judicial power? En: Tate, N. y Vallinder, T. (Eds.). *The global expansion of judicial power*. New York: New York University Press, pp. 20-24.
- Tate, N. y Vallinder, T. (Eds.) (1995). *The global expansion of judicial power*. New York: New York University Press.
- Uprimny Y., R. (2008). La judicialización de la política en Colombia: casos, potencialidades y riesgos. En: Ferejohn, J., Ansola-behere, K., Dalla, A. y Uprimny, R.. *Los jueces entre el derecho y la política*. Bogotá: Editorial Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, pp. 81-95.
- Vallinder, T. (1995). When the Courts go marching in. en: Tate, N., and Vallinder, T. (Eds). *The global expansion of judicial power*. New York: New York University Press.
- Volcansek, M. (1992). Judges, courts and policy-making in Western Europe. En: Volcansek, M. (Ed.) *Judicial Politics and Policy-Making in Western Europe*. London: Frank Cass.
- Volcansek, M. (1991). Judicial activism in Italy. En: Holland, K. *Judicial activism in comparative perspective*. New York: St. Martin Press, pp. 117-132.
- Wayne, W. (1992). Two faces of judicial activism. *George Washington Law Review*, 61(1) pp. 1-13.
- Wilson, B. (2009). Institutional Reform and Rights Revolutions in Latin America: The Cases of Cost Rica and Colombia. *Journal of Politics in Latin America*, 1-2, pp. 59-ñ85.
- www.cc.gob.gt consultada realizada el 21 de marzo de 2012. Página de la Corte Constitucional de Guatemala.

Young, E. (2002). Judicial activism and conservative politics. *University of Colorado Law Review*, 73 (4), pp. 1145-1162.

Zaffaroni, E. (2004). Dimensión política del Poder Judicial. En: Carbonell, M., Fix,

H. y Vásquez, R. (Eds.) *Jueces y derecho*. México: Editorial Porrúa, pp. 63-68.

Zagrebelsky, G. (2008). *El derecho dúctil*. Madrid: Editorial Trotta.

Recibido: 23/11/2014 • **Aceptado:** 27/8/2015



CONCEPTOS DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE ESTUDIANTES HISPANOUNIDENSES

CULTURAL IDENTITY CONCEPTS OF US HISPANIC STUDENTS

VIRGINIA MONGE ACUÑA*

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión acerca del derecho a la identidad cultural; un concepto que en la actualidad genera consideraciones más allá de los contextos territoriales y temporales a la vez que enfatiza caracterizaciones particulares de diferenciación. Se discute el concepto de identidad cultural como derecho de los estudiantes hispanounidenses y la estrecha relación de la lengua de herencia con esta. Además, el artículo presenta los conceptos de reconstrucción de la dignidad y la pertenencia referentes a la identidad cultural, provenientes directamente de las voces de estudiantes hispanounidenses de la escuela secundaria. Por tanto, se concluye que en este proceso, el fortalecimiento de la lengua de herencia posee un rol indispensable.

Palabras clave: derecho a la identidad cultural, hispanounidenses, reconstruir la dignidad y pertenencia.

Abstract

This article presents a reflection on the right to cultural identity, a concept that currently generates considerations beyond the territorial and temporal while emphasizing specific characteristics of differentiation. It discusses the concepts of cultural identity as a right of US Hispanic students and the close relationship of the heritage language to cultural identity. In addition, the article presents the concepts of reconstruction of dignity as well as the concept of belonging related to cultural identity provided directly from the voices of US Hispanic high school students. In this process, strengthening the heritage language plays an indispensable role.

Keywords: *the right to cultural identity, United States Hispanics, rebuilding dignity and belonging.*

* Costarricense. Educadora. Licda. en Inglés. Magíster en Educación. Magíster en Español. Magíster en Administración de Negocios. Doctora en Educación. Profesora del World Languages Department. East Side Union High School District. San Jose, California, EE.UU.



La globalización vigente en el siglo XXI intensifica la movilidad de las personas entre países por razones económicas, de seguridad, de reunificación familiar, de estudio y de trabajo. El fenómeno de la movilización causa que las personas tiendan a ir borrando, hasta cierto punto, los aspectos únicos de sus nacionalidades y a ir dando paso a la realidad de afiliaciones culturales múltiples y extendidas geográficamente. Se hace así necesario resaltar el derecho a la identidad cultural, un concepto que en la actualidad genera consideraciones más allá de los contextos territoriales y temporales, a la vez que enfatiza caracterizaciones particulares de diferenciación. Hollinger (1994), citado por Coté y Levine (2014), manifiesta que “la identidad es una función de la diferencia” (p. 56). Así pues, la identidad es aquello que hace a las personas y comunidades únicas y distinguibles; los contextos geográficos de quienes han migrado a otras naciones constituyen mapas y temporalidades intangibles que unen puntos y culturas compartidas.

González (2012) plantea el concepto de identidad cultural como el conjunto de las historias generadas individual y colectivamente, producto de lecturas múltiples interpretativas por parte de cada quien y de quienes los rodean, resultando en expresiones tradicionales que identifican a un grupo de personas. En el caso de los estudiantes hispanos que residen en los Estados Unidos de América, ya sea como latinoamericanos inmigrantes o como ciudadanos de los EE.UU. de ascendencia

hispanoamericana, se da una identidad cultural de varias dimensiones. De manera simultánea al proceso paulatino de asimilación de la nueva cultura, los estudiantes continúan identificándose en diferentes grados con las identidades culturales arraigadas de sus países de procedencia en Latinoamérica, mayoritariamente de México.

Palacio (2010) indica que los hispanounidenses, o hispanos que viven en los EE.UU. sean hispanohablantes o no, han creado una red de organizaciones de apoyo que permiten a los adultos expresar sus opiniones e ideas y concretizarlas en beneficio de la comunidad. Según señalan Bada y Mendoza (2013), de esta manera restablecen y fomentan los vínculos con los terruños. Sin embargo, existe poca información en la literatura actual que refiera directamente a lo que piensan los estudiantes hispanounidenses. En este artículo se discute el concepto de identidad cultural como derecho de los estudiantes hispanounidenses, así como la estrecha relación de la lengua de herencia con la identidad cultural, y se presentan los conceptos de reconstrucción de la dignidad y la pertenencia, referentes a la identidad cultural.

Derecho a la identidad cultural

Los estudiantes latinos en EE.UU. desarrollan la identidad cultural al honrar algunas de las celebraciones tradicionales, con la participación de sus familias y amistades cercanas y lejanas. En el calendario hispano en los EE.UU.

se celebran marcadamente algunas celebraciones; por ejemplo, durante el mes de septiembre, se festejan las independencias de Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México y Nicaragua. Asimismo, se honra la memoria de los difuntos durante el Día de los Muertos: 31 de octubre y 1^o y 2 de noviembre; se conmemora a la Virgen de Guadalupe en diciembre; y también se llevan a cabo festividades tradicionales sincréticas de Navidad y Año Nuevo, entre diciembre y parte de enero.

Sin embargo, ejercer el derecho a la identidad cultural va más allá de las celebraciones. Esto no necesariamente ocurre de manera automática por el hecho de conservar elementos de la cultura de origen en el hogar mientras se va llevando a cabo el proceso de inmersión en la nueva cultura. Preservar y nutrir la identidad cultural en un contexto bicultural, primariamente, y multicultural, secundariamente, demanda tomar una acción más deliberada. En este proceso, el fortalecimiento de la lengua de herencia juega un rol indispensable.

En el presente, la demografía de las instituciones educativas es más diversa lingüísticamente. Se da una mayor presencia en el proceso educativo de miembros de muchos de los grupos étnico-culturales de cada país. Si bien el español es la lengua más hablada después del inglés, “en los EE.UU. — con 254 lenguajes vivos (Lewis, 2014) — la diversidad es sumadamente alta con representaciones de numerosos grupos culturales procedentes de una

gran cantidad de naciones.” (Monge, p. 47, 2015)

La lengua transmite la cultura y como indica la *Declaración universal de los derechos lingüísticos* (iMimó, 1997, p. 287), las comunidades lingüísticas tienen derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura”. Para ejercer el derecho de conservar su identidad cultural, los estudiantes hispanounidenses optan por fortalecer el mantenimiento del idioma español mientras siguen el currículo escolar oficial en inglés. A pesar de que abrazan cronologías de celebraciones a veces coincidentes en el tiempo cultural de origen y el local y con frecuencia de naturaleza ecléctica, han constatado que los cursos de español para estudiantes de herencia—aquellos estudiantes que en el hogar hablan en español independientemente de que lo puedan leer y escribir—se convierten en una estructura privilegiada para construir y mantener su identidad cultural.

Estos cursos que están disponibles principalmente en la escuela secundaria y en la universidad, enriquecen y fortalecen un marco contextual que complementa ampliamente el seguimiento de los calendarios de celebraciones de los lugares de procedencia. La identidad cultural resultante es una construcción que se va gestando gradualmente. Para los estudiantes tiene sentido a título personal y comunitario el ir adquiriendo un conocimiento más amplio sobre el uso del español, la historia de las comunidades que lo hablan, su

literatura, su geografía y los vínculos de los anteriores aspectos con la historia de cada uno y de los miembros del grupo social con quienes comparten la comunicación en lengua española.

Cursos para hispanounidenses

De manera sucinta se puede explicar que los cursos de español de herencia para hispanounidenses están distribuidos en un programa de tres años, en su mayoría. Estos siguen estrategias y metodologías similares a los cursos de lengua materna pero con la distinción significativa respecto a la atención que se le brinda al dominio lingüístico por habilidad: hablar, escuchar, leer, escribir y pensar. El requisito indispensable para matricular el primero de estos cursos es hablar el idioma español en el hogar a nivel coloquial, aunque nunca se haya aprendido a leerlo o escribirlo formalmente.

Los contenidos de los cursos enfatizan una etapa inicial de comunicación oral y de escucha, para proseguir luego, paulatinamente, con expresión escrita—sílabas, palabras, frases, oraciones, textos de párrafos, ensayos—y de lectura de textos de creciente tamaño y dificultad. Por ejemplo, se inicia con la lectura de leyendas tradicionales de países hispanos y se avanza a cuentos cortos, novelas cortas y textos expositivos. Complementan estos contenidos los contextos geográficos, históricos y de cultura general. La meta principal del curso de primer año del español de herencia es que los estudiantes se pongan al día con respecto al español

académico y lograr la preparación para los cursos de Ubicación Avanzada de Lengua Española y Literatura Iberoamericana (CollegeBoard, 2015) correspondientes al segundo y tercer año del programa de español de herencia.

Si bien en la década de 1990 al 2000 se dio un aumento en la enseñanza de idiomas diferentes al inglés, tanto en la escuela primaria, como en la escuela media y en las escuelas de segunda enseñanza, a partir del 2002 los programas de lenguas diferentes al inglés han decrecido considerablemente en las escuelas primarias y medias. Puhfahl y Roberts (2011) argumentan que esto se debe a la puesta en efecto del Acto *Que ningún niño se quede atrás /No Child Left Behind* (Bush, 2001) que enfatiza el aprendizaje de la matemática y la lectura en inglés. En las instituciones de segunda enseñanza sí se han mantenido estables los programas de lenguas diferentes al inglés, especialmente del español. Sin embargo, los alumnos ya no cuentan necesariamente con la exposición formal al estudio del español antes de ingresar a la segunda enseñanza y su dominio lingüístico es muy dispar lo cual atenta contra su derecho a la identidad cultural. El dominio bilingüe del español y el inglés a niveles de alfabetización avanzada, les garantiza a los estudiantes el poder avanzar en la trayectoria escolar necesaria para insertarse en la sociedad de manera productiva y competitiva.

De acuerdo con el Censo del 2010 (U.S. Census Bureau), EE.UU. cuenta

con una población creciente de 50, 5 millones de hispanounidenses, cantidad que es mayor que las poblaciones de Bolivia, Ceuta, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, Guatemala, Melilla, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. En términos generales, esta población utiliza el español y el inglés en diferentes grados, con un mayor énfasis en el bilingüismo en la población de edad escolar y colegial.

El PewHispanic Center (2009) señala que desde una perspectiva generacional, 7% de los jóvenes hispanounidenses de primera generación domina el inglés; 40% se perfila como bilingüe; y 53% domina el español. En la segunda generación, 44% de los jóvenes hispanounidenses domina el inglés; 54% es bilingüe; y el 2% dominan el español. En la tercera generación, 15% se perfila como bilingüe. A título general, 36% de los jóvenes hispanounidenses domina el inglés; el 41% se perfila como bilingüe y el 23% domina el español.

De los 50, 5 millones de hispanounidenses, 35, 4 millones hablan español, lo cual estimula definitivamente la transmisión y la preservación de la identidad cultural. Las proyecciones poblacionales pronostican que para el año 2050 EE.UU. será el país con mayor cantidad de hispanohablantes del mundo, por encima de Argentina, Colombia, España y México. Como indican Leeman, Rabin y Román-Mendoza (2011) existe un vínculo significativo

entre los idiomas de herencia que llevan al bilingüismo o multilingüismo y la identidad cultural.

En síntesis, los estudiantes hispanounidenses son alumnos conocidos como estudiantes de español nativo. Son parcial o totalmente bilingües en español e inglés y viven en un hogar donde se habla el español, pero al ingresar al sistema educativo no necesariamente cuentan con cursos específicos para desarrollar su lengua nativa. En muchos escenarios, deben seguir programas de español como lengua extranjera que no satisfacen su derecho a desarrollar su identidad cultural. En otros casos, sí pueden matricularse en cursos específicamente diseñados para hablantes de herencia del español.

Dos conceptos de los estudiantes hispanounidenses

De acuerdo con lo manifestado anteriormente, tanto la lengua de herencia como la de la nueva cultura tienen una participación primordial en el ejercicio del derecho a la identidad cultural. Este derecho se fortalece con niveles de alfabetización avanzada que, en el caso del inglés, encuentran el respaldo de una estructura curricular desde preescolar hasta el último grado de secundaria y estudios posteriores. El proceso de lograr mayor dominio de ambos idiomas es largo y presenta desafíos de desarrollo para los estudiantes. De haber aprendido un registro familiar del español durante los primeros años hasta ingresar al sistema educativo, se

concentran por años en el desarrollo de los registros del inglés. Al matricularse en los cursos de español de herencia a partir de la secundaria, revelan el español de los cinco o seis años de edad que no ha sido desarrollado por escrito desde entonces excepto en situaciones no formales de aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué conceptos de los estudiantes hispanounidenses de herencia sostienen su esfuerzo para disminuir la brecha lingüística y tener como meta la alfabetización avanzada en la lengua de herencia? La reconstrucción de la dignidad y la pertenencia, que se discuten a continuación, son dos conceptos que los estudiantes hispanounidenses identifican como elementos de su derecho a la identidad cultural. Estos conceptos surgen como códigos a partir de la tesis doctoral titulada *Una teoría fundamentada (Grounded Theory) de la responsabilidad de los estudiantes de secundaria (9^o a 12^o grado) de un colegio del Distrito Escolar Unificado de Segunda enseñanza East Side, (East Side Union High School District), San Jose, California, EE.UU., años académicos 2011-12, 2012-13.* (Monge, 2015).

Reconstrucción de la dignidad y la pertenencia

A partir de los datos producidos por los alumnos, recopilados directamente por medio de entrevistas individuales y grupos focales, así como de la escritura de narrativas, analizados de acuerdo con la metodología de la teoría fundamentada (Glaser 2014), la reconstrucción de

la dignidad y la pertenencia fue uno de los 1.304 códigos considerados en etapas iniciales del análisis. En etapas subsiguientes formaron parte de uno de los códigos de mayor densidad conceptual o categoría conceptualizada como significación personal.

Los datos de la investigación evidenciaron una mayor incidencia de calificativos como los siguientes, en relación con los hispanounidenses, particularmente los de más reciente ingreso o indocumentados: narcotraficantes, pandilleros, sicarios, ilegales, ladrones, impuntuales, desconfiables, perezosos, drogadictos, borrachos, no logran metas; muchos analfabetas, solo les gusta bailar y divertirse; solo sirven para trabajar limpiando jardines, como obreros de construcción, limpiando casas, como camareros o cualquier otro trabajo que no requiera de estudio; pocos llegan a culminar sus estudios escolares y menos los universitarios; solo algunos lo logran. Estas apreciaciones, que se aplican socialmente a título de generalizaciones, pueden tener un efecto negativo en la construcción de la dignidad.

Sin embargo, en el ejercicio del derecho a la identidad cultural que los cursos para estudiantes hispanounidenses promueven, los alumnos se van liberando de los prejuicios con los cuales los han etiquetado y van reconstruyendo su dignidad como hispanos orgullosos de sus raíces culturales. De un periodo silencioso al inicio de los cursos pasan a otro de mayor expresividad. La

siguiente es una narrativa entre muchas otras sobre la identidad cultural de uno de los hispanounidenses de los cursos de herencia.

A mí me encanta ser hispano y me gusta todo lo de mi cultura, mexicana. Quiero ser abogado para hispanos aquí y por esto quiero mejorar mi español escrito principalmente y el hablado. Quiero entender cosas más complejas como los contratos. Muchas veces he mirado a mis paisanos que a veces se avergüenzan de sus raíces pero es por temor a que los hagan menos o mejor dicho a que sean discriminados solo por ser hispanos. Para muchas personas es muy importante su identidad cultural ya que para ellos es algo casi sagrado... como para mis papás. Ahora para mí también; es mi derecho. Yo sé que a las personas hispanas les gusta celebrar su cultura. Sus familias pueden todavía tener parte de la cultura hispana aunque sean americanos. Mi familia y yo celebramos nuestra cultura hispana. Nosotros también celebramos con fiestas grandes, comida y nunca faltan las aguas frescas. Siempre nos gusta celebrar todos juntos eso sí.

La manera en que yo expreso mi identidad cultural es hablando español, cocinando las recetas de Puebla donde nací, como el mole de mi abuelita. Cuando voy a fiestas siempre me pongo botas y sombrero con la camisa bien puesta y fajada. A mí no me da pena expresar mi identidad. Yo estoy orgulloso de ser mexicano. Estoy en el club de danza azteca. Me siento

guerrero luchando por ser quien soy. También expreso mi identidad al escuchar banda y corridos y comer comida mexicana.

También me gusta lo de aquí y he aprendido ya bastante inglés. La vida hispana es muy divertida y muy dura, pero hay días que son lo máximo. Yo expreso mi identidad cultural con mucho honor ya que mi cultura es maravillosa y yo estoy orgulloso de ser hispano y me da mucho gusto que en los Estados Unidos haya muchas personas que también están muy orgullosas de ser hispanas. Mi abuelo dice que el derecho al respeto ajeno es la paz; que hay que ser quien uno es. En la clase todos somos hispanos y estamos en lo mismo. Me siento bien. Si conoces más sobre su identidad puedes saber sus costumbres, su forma de ser, de hablar. Para muchas personas la identidad es importante. La razón es porque les gusta de donde vienen. La gente se siente orgullosa de donde son y porque es la tierra de sus padres y la gente lo ve y sabe que eres mexicano.

Sin el espacio de apoyo al derecho a la identidad cultural, narrativas como la anterior no serían posibles. De hecho constituyen una de las etapas finales del curso para los hispanounidenses de herencia. El proceso de aprendizaje independiente y reflexivo de estos cursos, explicado anteriormente, promueve espacios para mirarse con detenimiento en los perfiles que la sociedad proclama y la propia apreciación para definirse.

Octavio Paz (2011) plantea que no es posible sustraerse a “la necesidad de interrogarnos y contemplarnos” (p. 143); ambas son necesarias para ejercer el derecho de la identidad cultural y recobrar la dignidad de ser quienes somos.

De manera similar al concepto de reconstrucción de la dignidad, el sentimiento de pertenencia es muy fuerte para la gran mayoría de estudiantes hispanounidenses que perciben una relación estrecha entre comunicarse en español y su identidad cultural en los EE.UU. Su sentido de pertenencia se fortalece cuando los adultos hispanounidenses en su vida especialmente de su familia validan su creciente dominio del español. El poder comunicarse bien y conocer sobre las tradiciones resulta un pasaje de aceptación en su comunidad. La siguiente narrativa de una estudiante hispanounidense escogida entre 125, revela una fuerte conexión entre su identidad cultural y el sentido de pertenencia. Cuando escribió este texto, la estudiante tenía 15 años. Proviene de Michoacán, México y todavía vive con sus familiares en Estados Unidos mientras sus padres continúan en México.

Yo creo que es importante representar su cultura para que nunca mueran las tradiciones y porque es como tener otra familia. Uno va a un restaurante mexicano y sabe que van a entender lo que uno quiere comer, igual para los salvadoreños, los peruanos y otros pero hay más lugares mexicanos para comer por todos lados aquí. Es estar

menos sola. Mis papás me mandaron para acá cuando tenía 13 años para una mejor vida y vivo con mis tíos y tías. Mis papás se quedaron en Michoacán con los menores.

Es importante tener respeto porque mucha gente diferente lo toma muy serio y uno quiere que lo respeten para atrás. Los chinos con sus supermercados y nosotros con los nuestros pero como juntos. Otra gente mira su cultura como algo muy sagrado. ...a mí me gustaría que me den respeto a mí también igualmente. Para mí es muy importante seguir mis costumbres como mis padres me lo enseñaron.

Hacemos Las Posadas en Navidad con mis tíos y es como si estuviéramos allá. También hacemos tamales. Por eso estoy orgullosa de ser mexicana; no olvido. Yo creo que la identidad cultural debe ser importante para todos. Porque es muy bonito poder expresar quien eres y de dónde eres. Mi vecina es hispana americana. Ella expresa su identidad cultural, por ejemplo hace tamales y celebra cinco de mayo y nos hablamos en español de las noticias de allá y tenemos el cable en español. Mi vecina cocina menudo y arroz para cuando hace sus fiestas y comparte. Ella oye música mexicana. Como es hispana americana, también habla un poco el inglés y les ayuda a mis tías que no hablan inglés cuando van al doctor.

Para mí la identidad hispana es muy importante porque es lo mío, aquí es

donde están los que trabajaron y sufrieron por algo más de lo de allá. Ellos trabajaron por lo que ellos quieren, no como otros. Representar la identidad de los hispanos es algo de que yo estoy orgullosa, y que otros también pueden tener algo fantástico como los hispanos. Es algo que nadie me puede quitar y que hay que pasar a los otros.

La transmisión de la identidad cultural se ve beneficiada por el sostenimiento educativo de los cursos para hispanounidenses. El sentido de pertenencia amplía el ámbito de acción de la identidad cultural que inicia como algo personal y familiar pero que luego adquiere una dimensión social.

Conclusiones

Ejercer el derecho a la identidad cultural va más allá de las celebraciones de fiestas nacionales; no necesariamente ocurre de manera automática al conservar elementos de la cultura de origen en el hogar mientras se va llevando a cabo el proceso de inmersión en la nueva cultura. Asimismo, preservar y nutrir la identidad cultural en un contexto bicultural, primariamente, y multicultural, secundariamente, demanda tomar una acción más deliberada.

Si bien es cierto la transmisión y el mantenimiento de la identidad cultural podrían ocurrir de manera espontánea y casual en muchos casos, se ha hecho evidente también la necesidad de fortalecer el derecho a la identidad cultural a partir de esfuerzos más deliberados que

además garanticen un mayor dominio de la lengua española, instrumento indispensable para el ejercicio del derecho a la identidad cultural. La relación entre el crecimiento poblacional hispanounidense y el aumento de los hispanohablantes ha contribuido al desarrollo de la identidad cultural hispana evidente de manera particular en el ámbito educativo.

El estudiante de español de herencia de las instituciones educativas de segunda enseñanza en EE.UU., presenta características específicas tanto culturales como lingüísticas que requieren poner atención particular a su derecho de contar con cursos que les permitan desarrollar, fortalecer y mantener su identidad cultural.

El poder optar por los cursos que desarrollen sus habilidades lingüísticas, resultaría en mejores opciones académicas; por ejemplo, el acceder a los programas de ubicación avanzada que se toman en la enseñanza media y se reconocen a nivel universitario. A su vez, les abriría mejores oportunidades de ingresar con opciones más amplias a los estudios superiores.

Podría también tener implicaciones metodológicas y teóricas al requerir la necesaria revisión de los currículos actuales para los programas de español (Careira y Kagan, 2011); y podría estimular, además la producción de estudios adicionales sobre los diferentes factores que inciden en el perfil de los hispanounidenses y sobre los cursos y

programas que se pueden diseñar para ellos. Desde la perspectiva del profesorado, permitiría afinar el acto educativo diario en el aula y podría contribuir a generar lineamientos para el desarrollo profesional correspondiente. En última instancia se fortalecería el derecho a la identidad cultural.

Con el propósito de fortalecer el derecho a la identidad cultural y los conceptos de reconstrucción de la dignidad y la pertenencia, se recomienda que se conserven y fortalezcan los cursos para hispanounidenses de herencia en el sistema educativo estadounidense. Se reconoce que además de querer mantener su identidad cultural general en contextos familiares y educativos, los estudiantes hispanounidenses actualmente evidencian su deseo de continuar avanzando en el desarrollo de su literacidad para funcionar en contextos públicos. Esto demanda una identidad lingüística avanzada o de español académico que puedan utilizar profesional y políticamente en servicio a una comunidad creciente de más de 50 millones de hispanounidenses en los EE.UU. en la actualidad.

Referencias

- Bada, X. & Mendoza, C. (2013). Estrategias organizativas y prácticas cívicas binacionales de asociaciones de mexicanos en Chicago: Una perspectiva transnacional desde el lugar. *Migraciones internacionales*, 7(1) 35-67.
- Bush, G. W. (2001). *No child left behind*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447608.pdf>
- Côté, J. E. & Levine, C. (2014). *Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. New Jersey: Psychology Press.
- Carreira, M. y Kagan, O. (2011). The results of the national heritage language survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44, 40-64.
- Garrido, M. (2010). "Hispanounidense" o cómo nace una palabra. Entrevista a Gerardo Piña-Rosales. (9 de abril, 2010). Recuperado de www.fundeu.es/noticia/hispanounidense-o-como-nace-una-palabra-2768/
- Glaser, B. G. (2014). Applying grounded theory. *The Grounded Theory Review*, (1), (Cuarto artículo). Recuperado de <http://groundedtheoryreview.com/>
- González, C. (2012). Identidad, alteridad y comunicación, definiciones y relaciones. *Signo y pensamiento*, 16(30), 77-84.
- Mimó, O. R. (1997). Declaración universal de los derechos lingüísticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 281-289.
- Leeman, J., Rabin, L., & Román-Mendoza, E. (2011). Identity and activism in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 95(4), 481-495.
- Monge, V. (2015). Una teoría fundamentada (Grounded Theory) de las responsabilidades de los estudiantes de secundaria (9 a 12) grado de un colegio del Distrito Escolar Unificado de Segunda Enseñanza East Side (East Side Union High School District), San Jose, California, EE.UU, años académicos 2011-2012, 2012-2013 (tesis doctoral). Universidad Estatal a Distancia, UNED. San José, Costa Rica.

Paz, O. (2011). *El laberinto de la soledad*. Madrid: Cátedra.

Pew Hispanic Center. (2009). *Between two worlds. How young Latinos come of age in America*. Recuperado de <http://www.pewhispanic.org/files/reports/117.pdf>

Pufahl, I., & Rhodes, N. C. (2011). Foreign language instruction in U. S. schools: Results of a national survey of elementary and secondary schools. *Foreign Language Annals*, 44(2), 258-288.

The College Board.(2015). *AP Central. AP Spanish Language and Culture*. Recuperado de <http://apcentral.collegeboard.com/home>

U.S. Census Bureau. (2010). *The hispanic population 2010*. Recuperado de <http://www.census.gov/2010census/data/2010-census-briefs.php>

Recibido: 8/11/2014 • **Aceptado:** 27/8/2015





EL DERECHO A LA NO DISCRIMINACIÓN Y UNIVERSALIDAD EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA SUPERACIÓN DE LA EXTREMA POBREZA EN CHILE. SUBSISTEMA SEGURIDADES Y OPORTUNIDADES Y CHILE SOLIDARIO

THE RIGHT TO NONDISCRIMINATION AND UNIVERSITY IN PUBLIC POLICIES FOR OVERCOMING EXTREME POVERTY IN CHILE. SUBSYSTEM SECURITIES AND OPPORTUNITIES AND CHILE SOLIDARIO

JAIME CONTRERAS ÁLVAREZ*

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar la presencia del enfoque de derechos en política pública para la superación de la pobreza en Chile, específicamente los componentes de no discriminación y universalidad en los subsistemas de protección social Chile Solidario y el reemplazo de este, denominado Seguridades y Oportunidades, difundido como Ingreso Ético Familiar. Para cumplir con este objetivo se desarrolló una investigación de tipo cualitativa, utilizando como mecanismos de recolección de información entrevistas a actores claves (diseñadores e implementadores) y análisis documental, para luego triangular los datos obtenidos. Los resultados muestran una falta de universalidad en el acceso, producto de mecanismos de focalización y cupos anuales por territorio, y empoderamiento a mujeres del grupo de hogar pero, a la vez, discriminación por género e inequidad en la distribución de roles y tareas al interior de los hogares. Se recomienda eliminar los sistemas de cupos anuales por comuna y quitar rigideces a las metodologías de intervención para la correcta aplicación del enfoque de derechos en políticas públicas, considerando especialmente de los titulares de derecho en situación de extrema pobreza.

Palabras clave: universalidad, no discriminación, enfoque de derechos, políticas sociales.

* Administrador público, magíster en Política y Gobierno, magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales. Profesor instructor, Departamento de Administración Pública y Ciencia Política en La Universidad de Concepción. Nacionalidad: chilena.



Abstract

This research aims to analyze the presence of a right based approach in public policy for overcoming poverty in Chile, specifically the components of Nondiscrimination and Universality in the Social Protection subsystems “Chile Solidario” and its replacement called “Seguridades y Oportunidades”, released as “Ingreso Ético Familiar”. To do so, a qualitative research type was developed, using data collection mechanisms such as interviews with key actors (designers and implementers) and document analysis, and then the obtained data was triangulated. The results show a lack of universality in the access as a result of targeting mechanisms and annual quotas by province, women empowerment in the group home, but also gender discrimination and inequality in the distribution of roles and tasks within the homes. It is recommended to eliminate the annual quota systems by province, to remove the rigidities in the intervention methodologies for the correct application of the rights in public policies perspective, especially considering right holders in extreme poverty.

Keywords: *Rights based approach, Universality, non-discrimination.*

En las dos últimas décadas el tema de los derechos humanos ha venido ganando terreno en Chile, en virtud de las demandas por mayor libertad y reconocimiento social que grupos organizados de la sociedad civil como las mujeres, personas de la comunidad LGBT, estudiantes, grupos étnicos u organizaciones a favor de los derechos de la niñez y de la adolescencia, quienes han manifestado en forma sistemática sus demandas mediante la agenda pública chilena.

“Esto ha conducido a una mayor precisión y especificación del desarrollo social de las políticas públicas y de la democracia, como consecuencia, la doctrina de los Derechos Humanos ha evolucionado de visiones muy centradas en los derechos políticos y civiles fundamentales hacia perspectivas más integrales y particulares que procuran articular de un nuevo modo los ámbitos jurídicos, sociales y político institucionales” (Guendel, 2002, p. 106), generando institucionalización del enfoque de derechos en normativas públicas de carácter general y particular.

Analizar este cambio de mirada de las políticas públicas obliga a no perder de vista la Declaración de Derechos Humanos efectuada por la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU) post II Guerra Mundial, lo cual marca un hito en el desarrollo de la humanidad y los países, pues los Estados pactan respetar una serie de derechos que se le atribuyen a la persona por el solo hecho de existir. La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) reconoce estos derechos como la base de la libertad, la justicia y la paz (ONU, 2003). Esta gama de derechos abarca desde los más elementales como el derecho a la vida, hasta los de índole cultural, política o social.

Bajo este último prisma; es decir, los de carácter social, surgen convenciones especiales entre los Estados organizados en la ONU, y es así como en 1966 se adopta el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), que entra en vigor en 1976.

Dicho pacto fue ratificado por Chile en 1972, y obliga al Estado a que toda persona tenga acceso a la seguridad social, la educación, la salud, la vivienda, etc.

Al contrastar los derechos sociales y las políticas públicas en el devenir del Estado chileno y realizar un recorrido histórico por la implementación de políticas de bienestar, se observa un incremento gradual del gasto social, un mejoramiento en la calidad de las atenciones sociales y un cambio en la mirada teórica e ideológica desde un enfoque caritativo, de subsistencia o “asistencial” del Estado a una mirada de carácter mayormente promocional y garantista (Fernández, 1999).

Bajo este escenario, Chile ha informado al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre los avances que ha desarrollado en materia de políticas públicas para cumplir con los mandatos del pacto, siendo en el Informe N° 3 del año 2004, la política pública llamada Subsistema Chile Solidario, una de las que respondía de mejor forma a la garantía de derechos sociales de la población en extrema pobreza; sin embargo, el Comité solicitó al Estado chileno aumentar los recursos para la consecución de las metas y objetivos de dicho subsistema (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2004). A pesar de lo anterior, en el último informe N° 4 del año 2015, el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (2015) vuelve a

insistir y reiterar a Chile, en sus recomendaciones, lo siguiente:

A la luz de su Declaración sobre la Pobreza y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2001), el Comité recomienda al Estado parte:

- a) Adopte un plan integral de lucha contra la pobreza y la pobreza extrema que establezca metas específicas y mecanismos eficaces de coordinación entre los diversos sectores y ministerios, y que esté dirigido a disminuir significativamente la brecha de desigualdad, teniendo en cuenta las necesidades de los sectores sociales más desfavorecidos y marginados, tanto en las zonas rurales como urbanas y particularmente de los pueblos indígenas; y
- b) Asegure que los programas sociales de lucha contra la pobreza especialmente la pobreza extrema sean implementados con un enfoque de derechos humanos y cuenten con los recursos suficientes para su implementación y presentando la debida atención a las diferencias y brechas existentes entre los diferentes grupos sociales (ONU, 2003, p. 8)

Esta observación hace cuestionar las políticas públicas para la superación de la extrema pobreza y, a la vez, el enfoque de derechos que estas poseen. El denominado “enfoque de derechos” en las políticas públicas que señala el

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales considera los preceptos del derecho internacional respecto a derechos humanos, siendo este un marco conceptual capaz de orientar el diseño de instituciones y políticas en los Estados, conducentes a corregir el déficit que existe en materia de realización de los derechos fundamentales.

Dicho marco conceptual respecto a derechos humanos, para efectos de la presente investigación, se ampara en la teoría de la Justicia de John Rawls, que fundamenta los DD.HH. en la asignación de bienes primarios, el principio de justicia y el principio de libertad, y el Enfoque de Capacidades de Amartya Sen respecto al fortalecimiento de las capacidades individuales de los seres humanos (*capabilities*) que fundamenta el rol de Estado en la generación de capacidades para aprovechar las oportunidades. Estas teorías y enfoques dan sostén a una orientación aceptada internacionalmente como un elemento fundamental para el bienestar de las sociedades en marcos de Estados de Justicia y de Desarrollo. “El enfoque de derechos debe traducirse en políticas integradas tendientes a intervenir al mismo tiempo en diversos aspectos del circuito desigualdad-exclusión, aportando a procesos redistributivos que superen el universalismo meramente formal” (Erazo, 2007, p. 15).

En líneas generales, el enfoque basado en derechos humanos considera que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es reconocer

que ellos son titulares de derechos que obligan al Estado. Este concepto obligar a “cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas” (Abramovich, 2007, p. 92). Respecto a la aplicación de este enfoque de derechos en las políticas públicas chilenas, Hardy (2010) indica que:

En Chile se pasó de programas especiales a inicios de los años 90 (ligados a un país que entonces contaba con un 40% de la población bajo la línea de pobreza) a la progresiva universalización de los accesos, especialmente en educación y salud, así como transferencias monetarias en subsidios permanentes asociados a estas prestaciones, entre otras cosas, Chile Solidario y Chile Crece Contigo son un esfuerzo deliberado por asegurar accesibilidad en sectores que quedaban marginados o excluidos de programas y políticas pretendidamente universales (P. 93)

Esta situación condice con la promulgación de la Ley 19.949 en el año 2004, que crea el Subsistema de Protección Social Chile Solidario, el cual garantiza derechos sociales a personas en extrema pobreza; la Ley 19.966 del año 2006, que crea el Sistema AUGE/GES para pacientes con determinadas patologías; la Ley 20.248 de 2008, que establece la Subvención Escolar Preferencial para niños niñas y adolescentes que

estén en situación de vulnerabilidad; la Ley 20.255 de 2008, que establece un sistema de pensiones básicas garantizadas a los adultos mayores, en el marco de un sistema de seguridad social y previsión; la ley 20.379 de 2010, que crea el Subsistema Intersectorial de Protección Social y el subsistema Chile Crece Contigo, que garantiza un sistema integral de protección a la primera infancia.

Desde el año 2010 y bajo la administración del presidente Sebastián Piñera, se propone en su Plan de Gobierno implementar un nuevo subsistema de protección social, que garantice un ingreso mínimo denominado Ingreso Ético Familiar, concepto que surge luego de las declaraciones de Monseñor Goic¹, en el año 2009, quien manifestó públicamente y vía los medios de comunicación, la necesidad de mejorar el salario mínimo de los trabajadores en Chile, luego de una huelga en la mina el Teniente, que generó una paralización prolongada en el tiempo.

Dichas declaraciones fueron tema de debate en la agenda pública, pues su propuesta era un salario “ético” de \$250.000 (US \$415 aproximadamente). Dicho nuevo proyecto de subsistema se transforma mediante la Ley 20.595 en el subsistema Seguridades y Oportunidades, el cual tiende legalmente a reemplazar en forma paulatina

al anterior subsistema, denominado Chile Solidario. Este nuevo subsistema entra en vigencia desde el año 2012, mediante la implementación de nuevos programas de atención a familias en extrema pobreza y vulnerabilidad e incorpora nuevas prestaciones monetarias condicionadas y no condicionadas, las cuales se clasifican como bonos de dignidad, por logros y por deberes, bono trabajo de la mujer y bono logro escolar, bono de protección y bono base familia; junto a lo anterior, incorpora un programa EJE de diagnóstico, seguimiento y evaluación, además del componente sociolaboral como apoyo a la gestión de inserción laboral de las familias que ingresan al subsistema (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

Esta modificación en la política para la superación de la extrema pobreza y las indicaciones del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sustentaron la presente investigación, para determinar la presencia del elemento de universalidad y no discriminación en las políticas del Chile Solidario e Ingreso Ético Familiar, e inferir si existen avances o retrocesos en estas garantías comprometidas por el Estado chileno, en materia de pobreza.

El objetivo de la investigación fue identificar los elementos del enfoque de derechos presentes en las políticas públicas para la superación de la extrema pobreza en Chile (específicamente el componente de no discriminación y universalidad), con base en los subsistemas Seguridades y Oportunidades y

1 Alejandro Goic Karmelic, actualmente es obispo en la ciudad de Rancagua, Chile; se ha desempeñado como Vicepresidente de la Conferencia Episcopal de la Iglesia Católica en el país.

Chile Solidario del Sistema Intersectorial de Protección Social de Chile. Para ello se desarrolló una investigación de tipo cualitativa, de carácter descriptivo exploratorio, no experimental y transeccional. Se efectuó un análisis documental de un corpus compuesto por las leyes 19.949 y 20.595, los reglamentos respectivos, las actas de discusión del Congreso Nacional de Chile y las instrucciones técnicas y metodológicas de ambos programas; además de entrevistas a exministros y asesores técnicos y metodológicos de ambos programas, separando entre diseñadores e implementadores de las políticas.

Políticas públicas para la superación de la extrema pobreza en Chile

Subsistema Chile Solidario

El Subsistema Chile Solidario fue gestado bajo la administración del expresidente Ricardo Lagos y fue aprobado en el Congreso de la República, para transformarse en la Ley 19.949 del año 2004, la cual creó el Subsistema de Protección Social Chile Solidario. Ello en el contexto de un diagnóstico proveniente del Ministerio de Planificación (en adelante, MIDEPLAN), que postuló que “el estancamiento en la superación de la extrema pobreza se producía desde mediados de los 90 causado por la existencia de un núcleo duro de hogares pobres, que estaría marginado de los beneficios del crecimiento económico y de las redes de la

política social” (Larragaña y Contreras, 2010, p. 1).

El Subsistema Chile Solidario (Ministerio de Planificación, 2002) concentra el trabajo metodológico en cuatro componentes:

- Apoyo psicosocial: Consiste en un acompañamiento personalizado por parte de un profesional o técnico, a través de un sistema de visitas periódicas en cada domicilio. El rol fundamental de este profesional, denominado “Apoyo Familiar”, fue constituirse en enlace entre las familias y las redes públicas y privadas de promoción social. Este acompañamiento duraba 24 meses, constituyéndose en un estímulo para potenciar las fortalezas de la familia como núcleo.
- Subsidios monetarios garantizados: consideraba la entrega de un bono de protección, que oscilaba entre los 20 a 10 US\$, de carácter decreciente cada seis meses, asegurado por el ingreso al subsistema y el cumplimiento de los compromisos asumidos. En forma paralela se daba prioridad a la familia de postular al subsidio al agua potable, al subsidio único familiar y a subsidios o bonos de contingencia socioeconómica².

2 Los bonos por contingencias fueron pagados en el año 2006 como bono de invierno o extraordinario, en mayo de 2008 como bono de alimentos, en marzo de 2009 como bono marzo, en agosto de 2009 como bono de invierno, en marzo de 2010 como bono marzo, y en marzo de 2013 como bono marzo nuevamente. A partir del año 2014 se crea

- Acceso preferente a programas de promoción social: prestaciones laborales y de previsión.

En el marco del primer componente se establece el Programa Puente. El objetivo del Programa Puente fue incorporar a las familias que vivían en situación de extrema pobreza o indigencia a la red de protección social del Estado, definiéndose como meta de cobertura un universo de 225.000 familias indigentes existentes en Chile al año 2000. Las familias fueron seleccionadas a partir de la información proporcionada por la Ficha CAS-2 (actualmente con la Ficha de Protección Social) y fueron incorporadas de forma paulatina desde el año 2002 hasta el año 2012. Una vez seleccionadas, las familias fueron contactadas e invitadas a participar del sistema. Aquellas que aceptaban la invitación firmaban un “Contrato Familiar” de mejoramiento de las condiciones de vida, en el cual se establecía un compromiso entre el Estado, que asumía la responsabilidad de poner al servicio de la familia un conjunto de apoyos y recursos, y la familia, que se comprometía a trabajar para superar aquellos aspectos de mayor precariedad y necesidad definidos por ellos mismos, utilizando las oportunidades que la red social local les ofrecía. Se consideraban para la intervención un conjunto de siete dimensiones o pilares de la vida

el Aporte Familiar Permanente, mediante la Ley 20.743 de 2014, se termina con la asignación de bonos por contingencias especiales y se institucionaliza un pago de \$40.000 (58 US\$) por familia en el mes de marzo.

de las familias: identificación, salud, educación, dinámica familiar, habitabilidad, trabajo e ingresos.

Para cada una de estas dimensiones, se identificaron 53 condiciones mínimas de calidad de vida. Al término del programa, estas habían evolucionado a 79 condiciones mínimas, luego de un proceso de adecuación del Programa Puente, desarrollado en el año 2009 con base en el enfoque de vulnerabilidad. “Se entendía en este Sistema que una familia superaba su estado de indigencia en la medida que lograba alcanzar esas 53 condiciones mínimas” (Palma y Urzúa, 2005, p. 22).

Subsistema Seguridades y Oportunidades – Ingreso Ético Familiar

Desde el año 2012, luego del cambio de gobierno ocurrido en Chile, pasando desde los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia a la Alianza por Chile, bajo el mandato del expresidente Sebastián Piñera, surge de la mano del exministro de Planificación Felipe Kast y considerando lo señalado en el plan de gobierno, la modificación del Programa Puente y la instalación de un Sistema de Ingreso Ético Familiar.

El plan de Superación de Pobreza del gobierno del Presidente Piñera contenía como objetivo, la creación de un Ingreso Ético Familiar, cuyos componentes fueran el Subsidio Único Familiar, un Bono de Capacitación y un Subsidio al Trabajo. Este Ingreso Ético Familiar sería acompañado de

algunos requerimientos para acceder a él, tales como asistencia escolar, control de salud, esfuerzos de capacitación y búsqueda de empleo. Contemplaba este nuevo programa, un mecanismo gradual de retiro de las transferencias recibidas por los grupos beneficiarios, con el fin de evitar que el hogar pierda los incentivos al abandonar su condición de vulnerabilidad (Ruiz-Tagle, 2011, p. 99).

En el proceso de presentación al Congreso del proyecto de ley del Ingreso Ético Familiar, se justificó la necesidad de cambiar la política pública para la superación de la extrema pobreza, con base en argumentos relativos a la ineficiencia en la rebaja de las tasas de pobreza a lo largo del tiempo. El mensaje presidencial expuesto en el proyecto de ley indica lo siguiente:

Para nadie es un misterio que, pese a los significativos y persistentes esfuerzos realizados por los sucesivos gobiernos así como por varias instituciones de la sociedad civil en las últimas décadas, la pobreza y la desigualdad social en Chile siguen siendo inaceptablemente altas. En efecto, la encuesta Casen 2009 dejó en evidencia que cerca de 2,6 millones de chilenos, el 15,1 % de nuestra población, viven inmersos en la pobreza, con ingresos que no les alcanzan para cubrir el costo de una canasta básica; y que casi 600 mil compatriotas, el 3,7 %, viven en condición de indigencia, esto es, con ingresos que ni siquiera les cubren sus necesidades

de alimentación (Congreso Nacional, 2012, p. 4).

Bajo este escenario, se formula la Ley 20.595 que instala en Chile, desde el año 2012 un nuevo Subsistema denominado Seguridades y Oportunidades, que luego es difundido por la administración del Estado como Ingreso Ético Familiar. Dicho subsistema se ampara en la Ley 20.379 que crea el Sistema Intersectorial de Protección Social, uniéndose al Subsistema Chile Solidario, ya existente, y al Subsistema Seguridades y Oportunidades.

Uno de los mayores énfasis e innovaciones del Ingreso Ético Familiar está puesto en el componente sociolaboral y la inclusión de nuevas transferencias monetarias condicionadas

Esto no es casual, pues conceptualmente se sustenta en la idea de que todo ciudadano tiene derecho a salir de la pobreza a través de su trabajo. Acceder a un trabajo –o emprendimiento– es el mejor camino para aumentar la libertad y dignidad de quienes sufren la pobreza a diario. Por el contrario, la dependencia del Estado no es capaz de lograr similares niveles de realización personal y empoderamiento a lo largo del tiempo” (Kast, 2013, p. 22).

Dicho subsistema se estructura en tres programas:

1. Programa Eje: está destinado a todos los usuarios y tiene por

objeto el acompañamiento durante la trayectoria en el subsistema, evaluando el desempeño de las personas o familias y logros alcanzados mientras participen en él; además, procura gestionar la red local y velar por la pertinencia y suficiencia de la oferta del Estado en el territorio, según las necesidades de las familias que participen del subsistema. En este sentido, una de sus labores es la de realizar un diagnóstico de los usuarios respecto de su realidad, en materia sociolaboral y psicosocial. El programa contempla tres etapas: fase de diagnóstico de la familia, fase de seguimiento y fase de evaluación de la participación de la familia (Ministerio de Desarrollo Social, 2013):

2. Programa de Acompañamiento Psicosocial: tiene por objeto promover el desarrollo de las habilidades y capacidades necesarias que permitan a los usuarios su inclusión social y desenvolvimiento autónomo, como manera de contribuir al logro de los objetivos del Plan de Intervención definido en el Programa Eje. Conserva similitudes con el Programa Puente, en el sentido de que un profesional visita a la familia y busca promover el fortalecimiento y desarrollo de recursos, habilidades y capacidades personales y familiares necesarias para

mejorar sus condiciones de vida, establecer el cumplimiento de metas familiares a través de un Plan de Desarrollo Familiares y promover el uso de los recursos, habilidades y capacidades personales y familiares disponibles para alcanzar las metas establecidas y facilitar una conexión virtuosa entre los recursos, habilidades y capacidades familiares y personales con las metas de la familia. Para lograr estos objetivos, el programa realizará un proceso de acompañamiento personalizado a los usuarios mediante un profesional denominado “Asesor Familiar”, que considerará un sistema de sesiones de trabajo periódicas, a fin de elaborar y cumplir un Plan de Desarrollo Familiar (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

3. Programa de Acompañamiento Sociolaboral: El Programa de Acompañamiento Sociolaboral tiene por objeto mejorar la capacidad de los usuarios para generar ingresos en forma autónoma y el mejoramiento de sus condiciones de empleabilidad y participación en el ámbito laboral. Está dirigido a los usuarios del subsistema que sean derivados por el Programa Eje, que sean mayores de edad y que, encontrándose en edad y condiciones de trabajar, no se encuentren estudiando o, en caso

de estarlo, que sus estudios sean compatibles con la participación en el programa. El programa busca contribuir a eliminar barreras que estén influyendo en la inactividad laboral o en la inserción laboral precaria de los usuarios, reforzar y orientar la participación de los usuarios en programas y servicios de incremento de capital humano, formación técnica y generación de microemprendimiento, así como fortalecer y acompañar las iniciativas de trabajo por cuenta propia de los participantes (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

Este tercer programa es una de las mayores innovaciones del nuevo Subsistema Seguridades y Oportunidades y se justifica profundamente el cambio, ya que:

El Ingreso Ético Familiar profundiza un aspecto clave de Chile Solidario, que es la “habilitación social”, agregando la “habilitación laboral”, lo cual pone de manifiesto que entregar dinero a las personas de escasos recursos no basta. Para esto habrá un apoyo familiar especializado que estará encargado también de facilitar el apresto laboral (arreglo de la dentadura, corrección de defectos visuales, etcétera). Por tanto, el programa contiene simultáneamente habilitación social (lo que requerirá un mejor control de los asesores familiares), habilitación laboral y transferencias monetarias tanto condicionadas como

no condicionadas (Ministerio de Desarrollo Social, 2014, p. 25).

La metodología de trabajo utilizada por los Asesores Socio Laborales³ considera el diagnóstico de potencialidades (recursos) en materia de generación de ingresos que posean los integrantes de la familia, para luego comenzar con la revisión de oferta pública y privada que permita favorecer la empleabilidad de la persona o posibilidades de desarrollo independiente, en áreas de emprendimiento tales como ventas, fabricación de productos, manufacturas, etc. Este proceso va en un trabajo paralelo con la revisión de oferta existente de programas públicos, a los cuales pudiera postular la persona, ya sea en áreas privadas, mediante las Oficinas Municipales de Intermediación laboral (OMIL) o mediante programas públicos de capacitación, empleo o emprendimiento en servicios públicos especializados en la temática, tales como Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), Servicio de Cooperación Técnica (SERCOTEC), Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), etc. (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

Transferencias Monetarias condicionadas del Subsistema

El Ingreso Ético Familiar contempla transferencias monetarias asociadas a

³ Corresponde a los profesionales del área social que desarrollan el trabajo directo con las familias

tres pilares, que se han denominado: dignidad, deberes y logros (Arellano, 2013). Las Transferencias Monetarias a las que acceden los usuarios del Subsistema Seguridades y Oportunidades tienen como objetivo de corto plazo aliviar las consecuencias de la extrema pobreza en forma inmediata, aumentando los ingresos familiares y, en el mediano plazo, fortalecer el capital humano, estableciendo incentivo para acceder a prestaciones de salud y educación.

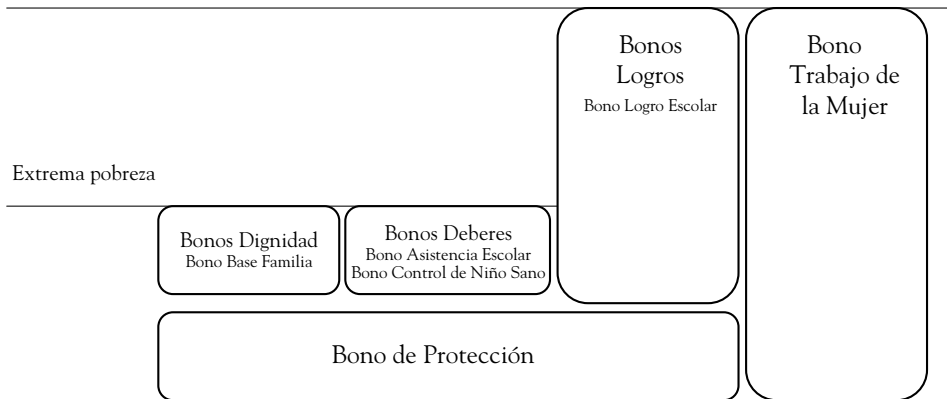
Las Transferencias Monetarias contempladas en el Subsistema son de carácter transitorio. Su otorgamiento permite generar una plataforma de

seguridad así como promover una disposición positiva para involucrarse en la propia superación de la pobreza (Ministerio de Desarrollo Social, 2014, p. 46).

La figura N°1 grafica las transferencias monetarias establecidas en el Subsistema Seguridades y Oportunidades y la focalización establecida en cada uno de ellos. Tanto los bonos por dignidad, deberes y de protección están establecidos para personas y/o familias bajo la línea de extrema pobreza y los bonos por logros y trabajo de la mujer, se establecen en el 30% más vulnerable.

Figura N.º 1 Transferencias Monetarias del Ingreso Ético Familiar

30% más vulnerable



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, 2014.

Tabla N.º 1: Transferencias Monetarias Condicionadas. Ley 20.595

Bono por Dignidad	Bono de Protección	Mes 1 a 6: \$13.834 (22 US\$) Mes 7 a 12 \$11.303 (18 US\$) Mes 13 a 18 \$ 7.770 (12 US\$) Mes 19 a 24 \$ 9.242 (15 US\$)
	Bono Base Familia	Monto mensual per cápita oscila entre los \$0 y \$20.647 (30 US\$)
Bono por Deberes	Bono por Deber Control Niño Sano	\$7.000 (10 US\$) mensual por niño/a que cumpla con los requisitos
	Bono por Deber Asistencia Escolar	\$7.000 (10 US\$) mensual por alumno que cumpla los requisitos.
Bono por Logros	Bono por Logro Escolar	\$51.500 (77 US\$) para aquellos alumnos pertenecientes al 30 % más vulnerable y dentro del primer tramo de mejores rendimientos escolares. \$30.900 (46 US\$) para aquellos alumnos pertenecientes al 30 % más vulnerable de la población, que se encuentren dentro del segundo tramo de mejor rendimiento.
	Bono Trabajo de la Mujer	Transferencia monetaria. Mujeres de 25 a 60 años pertenecientes al 30% más vulnerable de la población, que reciben una remuneración bruta mensual inferior a \$369.000 (527 US\$), que trabajan y que hayan registrado al menos una cotización previsional. Esta asignación es incompatible con el subsidio al empleo y con el subsidio previsional a los trabajadores jóvenes

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, 2014.

Las Transferencias por Dignidad son de dos tipos: un bono por familia que no es uniforme por grupo familiar y se calcula de acuerdo con los ingresos que esta reciba y un bono de protección decreciente en el tiempo. Las Transferencias por Deberes consisten en transferencias condicionadas al cumplimiento de ciertos compromisos específicos, tales como que los niños mayores de seis años tengan, como mínimo, un promedio anual de asistencia al colegio superior a un 85 %, y los niños menores de seis

años, tengan sus controles de salud al día, de acuerdo con el calendario establecido por el Ministerio de Salud.

Las Transferencias por Logros son transferencias condicionadas al cumplimiento de metas fijadas en el respectivo plan de acción aplicable a las familias adscritas al programa (Arellano, 2013). Este tercer tipo de prestación consta de dos transferencias monetarias vigentes, la primera corresponde al Bono al Trabajo de la Mujer, que no es un bono

sino un subsidio al trabajo formal que se paga proporcionalmente al ingreso laboral de las mujeres que mantengan sus cotizaciones al día. El segundo bono, correspondiente al Logro Escolar, se paga anualmente a los padres de los niños del 30 % más vulnerable de la población, que logren resultados académicos sobre el 30 % de la promoción de su colegio (Hernando, 2013).

Teoría de la Justicia y Enfoque de Capacidades

A partir del enfoque teórico que orienta la presente investigación, se indagó en los conceptos contractualistas del Igualitarismo Liberal de John Rawls, los cuales inspiran la justicia social y la equidad, que finalmente buscarán las políticas públicas para la superación de la pobreza y los derechos humanos en el mundo. John Rawls establece la Teoría de la Justicia como elemento que distingue sus ideales de igualdad y justicia.

Esta teoría establece principios como alternativas viables a la corriente del Utilitarismo y del Intuicionismo que a la fecha de los escritos de Rawls se transforman en una orientación para disciplinas como las Ciencias Jurídicas y Ciencias Políticas. Para efectos de la presente investigación, la Teoría de la Justicia aporta desde la Teoría Liberal orientaciones que explican los ejes del enfoque de Derechos Humanos bajo los principios de igualdad y libertad.

La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la

verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Las instituciones básicas de la sociedad, sostiene John Rawls, no deben distinguirse simplemente por ser ordenadas y eficientes; ellas deben ser, sobre todo, justas. Y si no lo son, entonces, deben ser reformadas o abolidas (Gargarella, 1999, p. 17).

A partir de este tipo de criterios que le llevan a caracterizar la justicia como la primera virtud de las instituciones sociales, Rawls orienta buena parte de su trabajo a responder a la pregunta de cuándo podemos decir que una institución funciona de un modo justo (Gargarella, 1999). La Teoría de la Justicia se propone jugar un papel esclarecedor, crítico y orientador del sentido de justicia; este es definido por Rawls como la capacidad moral que tiene el ser humano, para juzgar cosas como justas, apoyar esos juicios en razones, actuar de acuerdo con ellos y desear que otros actúen de igual modo. Sin embargo, este proceso se da a nivel de los individuos en el marco de la sociedad y su estructura básica (Caballero, 2006).

Rawls propone formular las exigencias de la justicia en términos de bienes primarios; es decir, de los medios generales requeridos para forjarse una concepción de la vida buena y perseguir su realización, sea cual sea su contenido exacto. Dichos bienes se presume que todo ser racional desea, cualquiera sea su plan racional de vida (Caballero, 2006). Entre estos bienes primarios, Rawls distingue los siguientes:

- a) bienes primarios naturales, como la salud y los talentos (derechos y libertades), que no están bajo el control de instituciones sociales.
- b) bienes primarios sociales que se dividen en tres categorías:
 - a. Las libertades fundamentales,
 - b. El acceso a las diversas posiciones sociales y
 - c. Las ventajas socioeconómicas vinculadas a estas posiciones.

Una sociedad justa, conforme con los dos ideales de igual respeto hacia las concepciones de la vida buena, así como de preocupación igual por las posibilidades de cada uno para realizarlas, es una sociedad cuyas instituciones reparten los bienes primarios sociales de manera equitativa entre sus miembros, teniendo en cuenta el hecho de que estos difieren los unos de los otros en términos de bienes primarios naturales (Arnsperger y Van Parijs, 2002).

Para asegurar esta distribución equitativa de bienes, Rawls (1979) propone dos principios de justicia:

- a) Principio de la Igual Libertad, donde el funcionamiento de las instituciones sociales ha de ser tal que toda persona tiene un derecho igual al conjunto más extenso de libertades fundamentales iguales que sea compatible con un conjunto de similar de libertades para todos.
- b) Las eventuales desigualdades sociales y económicas engendradas en el marco de las instituciones han de satisfacer dos condiciones

- 1. Un Principio de la Diferencia, el cual sostiene que los individuos no necesariamente podrán acceder a la misma renta neta o detentar la misma riqueza en atención a la disposición imparcial de los medios puestos a disposición de cada uno de ellos. Esta situación se provocaría por:
 - i. las expectativas asociadas a las diversas posiciones sociales; es decir, al nivel de los bienes primarios conseguidos por término medio de las personas que ocupan estas posiciones a lo largo de la vida, y
 - ii. por las posibilidades que las desigualdades entre los niveles de ventajas socioeconómicas, asociados a las diferentes posiciones sociales tengan un efecto positivo sobre la suma de ventajas a compartir. Admitiendo como justas algunas desigualdades, el Principio de la Diferencia busca conciliar igualdad y eficiencia (Arnsperger y Van Parijs, 2002).
- 2. El Principio de la Igualdad Equitativa de Oportunidades exige que aquellos que tengan los mismos talentos tengan las mismas posibilidades de acceso a posiciones sociales.

Teoría de la Justicia y Derechos Humanos

Respecto a las relaciones entre la Teoría de la Justicia de Rawls y el enfoque de derechos humanos, se pueden distinguir múltiples similitudes que tienden a explicar bajo esta teoría el resguardo a estos bienes primarios, definidos por Rawls, donde debe ser el Estado, finalmente, en un acuerdo, quien debe protegerlos. Por otro lado, respecto al Principio de la Diferencia, Guerra (2011) rescata que:

La igualdad de la existencia humana es amenazada en el mundo moderno y de la misma manera peligran la libre expresión de las diferencias. Hablar de la sociedad hoy es hablar de igualdad y de diferencia, al referirse a la justicia es indispensable contemplar esta otra dualidad. Después de la II Guerra Mundial, en efecto, los derechos humanos pretendieron proteger a miembros de grupos minoritarios a través de los derechos civiles y políticos básicos, prescindiendo del grupo cultural al que pertenecían. Se pensó que el derecho a la libertad de creencias, la libre expresión y la asociación permitirían garantizar el desarrollo cultural sin necesidad de que hubiera un tratamiento especial del tema. La Declaración Universal de Derechos Humanos y los sucesivos pactos permitieron establecer principios válidos en numerosos Estados, donde se establecía la autonomía y la dignidad de la persona, pues primaba la idea de igualdad. Al comenzar el

siglo XXI, la igualdad ya consagrada es importante que sea mantenida, pero es insuficiente; se necesita pensar una teoría de la justicia que incluya las diferencias entre los pueblos de manera permanente; por lo tanto, el Estado tiene la responsabilidad de emprender acciones para conservar la diversidad (p.9).

La Teoría de la Justicia de Rawls sustenta principios de derechos humanos, y en su obra *The Law of People* (1999) sostiene que existen cinco tipos ideales de sociedad: los pueblos liberales, los pueblos no liberales decentes, las sociedades deprimidas, los Estados fuera de la ley y los absolutismos benevolentes. Pero solo los dos primeros tipos de sociedades satisfacen la definición de “pueblo” y, en consecuencia, solo estos forman parte del procedimiento de construcción de los principios de la ley de los pueblos. Desde el punto de vista de su ordenamiento institucional, los pueblos liberales son democracias constitucionales que tienen los siguientes rasgos: reconocen a sus ciudadanos un conjunto de derechos y libertades básicas típicos de las sociedades liberales, asignan a estos derechos y libertades, otorgan prioridad a demandas relativas al bien común o a valores perfeccionistas, y aseguran a todos sus ciudadanos los medios adecuados para el goce de estos derechos y libertades (Costa, 2007).

Bajo esta premisa, se puede afirmar que las políticas para la superación de la pobreza en Chile calzan dentro de las

sociedades liberales, pues garantizan por ley prestaciones y servicios a sus usuarios, en el marco de demandas de equidad y protección social orientadas al bien común de la sociedad, buscando ambas políticas asegurar que la población acceda a niveles de vida tolerables. Estas premisas morales marcan la obligación del Estado de generar y robustecer este tipo de políticas que tiendan a cimentar una sociedad equitativa en el acceso a bienes primarios sociales (Rawls, 1979), específicamente aquellos relativos a las libertades y derechos fundamentales.

Por otro lado, considerando los postulados de Rawls, este señala que “una sociedad justa es una sociedad en que las instituciones reparten los bienes primarios sociales de manera equitativa entre sus miembros, teniendo en cuenta el hecho de que estos difieren unos de otros en términos de bienes primarios naturales” (Hernández, 2006, p. 190). Asimismo, la búsqueda de asegurar la entrega de bienes primarios sociales, según Rawls, define una forma diferenciada de distribuir estos bienes; mientras que las libertades cívicas y oportunidades han de distribuirse por igual, los poderes y prerrogativas, la renta, la riqueza admiten distribución desigual, con tal que se sujete al criterio distributivo del maximin. Es decir, una distribución desigual de la riqueza y la autoridad es justa solo en el caso de que ninguna otra forma de articular instituciones sociales sea capaz de mejorar las expectativas del grupo menos favorecido (Bobadilla, 2006).

Bajo los principios de Rawls, la desigualdad se permite en una sociedad, siempre y cuando esta genere mayores ventajas para todos; por ende, “la injusticia sería cuando la desigualdad no beneficia a todos” (Rawls, 1979). De acuerdo con esta concepción general, las desigualdades están permitidas si mejoran la posición inicial del reparto igualitario de bienes primarios de los menos favorecidos (Hernández, 2006).

Si se asume que los pobres extremos viven en condiciones no solo de miseria sino de marginalidad, pueden ser caracterizados por una insuficiencia de esos bienes primarios: la exclusión social impide el ejercicio de los derechos y libertades y la carencia de capacidades (capital humano) y la parquedad de los activos físicos y financieros obstaculizan el acceso a las oportunidades y a la generación de ingresos, tanto por la vía laboral como por la mercantil. (Millan, 2001).

Enfoque de capacidades y libertad (Amartya Sen)

El enfoque de capacidades (*capabilities*) de Amartya Sen propone, según Verdera (2007), concentrarse en las capacidades de desempeño de las personas pues refleja la idea de libertad de hacer. Lo central en este enfoque es que en la sociedad contemporánea existen personas y comunidades sin las capacidades (libertades) que les permitan alcanzar un cierto nivel tal de funcionamiento, el cual les genere bienestar y acceso a un estilo de vida

que anhelan (los fines). El enfoque sostiene que la esencia del bienestar depende de las capacidades de las personas; se entenderá por capacidades el conjunto de habilidades de las que está investida una persona (Henríquez, 2013), y que su desarrollo se entiende como la expansión de sus capacidades (Verdera, 2007).

Sen (1984) presentó el enfoque de capacidades por oposición a las características que definen a los bienes, una capacidad es un rasgo de una persona en relación con los bienes. “Comer arroz da la capacidad de desempeñarse sin deficiencias nutricionales. La capacidad de desempeño o de funcionar es lo que está más cerca de la noción de libertad positiva y si esta es valorada, entonces las capacidades pueden servir como un objeto de valor y de importancia moral” (Sen, 1984, p. 315-316).

Si valoramos las capacidades, la posesión de bienes con sus características correspondientes, es instrumentalmente y contingentemente valorada solo en la medida en que ayuda a lograr lo que valoramos, es decir, las capacidades (Verdera, 2007). Esta diversidad, si se la pone en relación con la lista que entrega Rawls de los bienes primarios, genera el inconveniente de considerar a estos como fines en sí mismos, y no como medios para la satisfacción de necesidades, desembocando en una desigualdad en términos de lo que pueden efectivamente hacer estas personas con esos bienes, en vista de su desarrollo (Henríquez, 2013).

En este plano de capacidades, los parámetros de justicia social no debieran basarse en la existencia de igualdad en los derechos y en el acceso a bienes primarios, utilidades o recursos básicos, sino en lo que cada persona es capaz de ser o hacer concretamente con ellos. La razón es que no todos los individuos requieren de la misma cantidad de recursos para funcionar adecuadamente, no tienen las mismas habilidades para transformar esos recursos en libertades y logros. De esta manera, el énfasis sobre lo que es justo deja de ubicarse en los medios de vida y se centra en las oportunidades reales de vivir (Verdera, 2007).

El enfoque de capacidades, supone una cierta concepción del ser humano y una determinada relación entre este, los medios disponibles y sus fines. Sen, en uno de los primeros textos en los cuales inserta la problemática, critica la obra de Rawls analizada anteriormente, precisamente en aquellos aspectos que la hacen atractiva, la idea de la igualdad aproximada de las partes en la posición original y en la existencia de bienes primarios. El fundamento de la crítica pasa por el hecho que en la realidad las personas son diferentes y estas diferencias no constituyen un elemento que deba ser pospuesto para un estadio de reflexión posterior (Henríquez, 2013).

Aunque la teoría o enfoque de las capacidades de Amartya Sen surge como un marco conceptual desde el que juzgar la calidad de vida, su alcance es bastante más general, pues implica reformular

la noción de bienestar usada en las ciencias sociales, en el sentido de tener libertad para llevar una vida valiosa. Desde esta nueva perspectiva la calidad de vida depende de lo que el sujeto sea capaz de conseguir, de las maneras en que sea capaz de vivir y no de su renta, disponibilidad de servicios sociales (bienes) o satisfacción de necesidades básicas. Para evaluar el bienestar individual, Sen considera que los recursos disponibles no proporcionan suficiente información porque su aprovechamiento varía según circunstancias personales, como la edad o la salud, y socio-culturales, como la educación o el capital social (Cejudo, 2007).

Por otra parte, la teoría de Sen tiene en cuenta la forma de habilitaciones (*entitlements*), que son los recursos bajo el poder del sujeto. Sen propone este concepto en el ámbito de la “economía de la pobreza”. Las habilitaciones consisten en los recursos respecto de los que existe una relación de habilitación, y una persona está habilitada respecto de ciertos recursos cuando puede ponerlos a su disposición para utilizarlos o consumirlos.

Sen llama habilitación básica o directa a los recursos que son fruto del trabajo propio (autoproducción), mientras que las habilitaciones de intercambio son las obtenidas de alguna otra forma (el comercio principalmente). El enfoque de las habilitaciones persigue determinar, a partir de las habilitaciones iniciales y de las de intercambio, cuál es el conjunto habilitación, esto es, el total actual de habilitaciones con el que hacer frente

a una hambruna o a una situación de escasez (Cejudo, 2007). Los enfoques de las capacidades y las habilitaciones son complementarios, ya que las primeras son el marco normativo en el que afrontar la distribución de las habilitaciones, mientras que estas son una variable en la estimación del bienestar mediante capacidades. (Cejudo, 2007)

Respecto a los principios de libertad, Sen señala que la libertad tiene dos dimensiones: i) la importancia derivada de la libertad, que depende únicamente del uso real que se le dé, y ii) su importancia intrínseca, al tener la posibilidad para elegir o no algo (Sen, 2000). En este sentido y ligado a la segunda dimensión de la libertad, el mismo autor señala que la libertad de elección determina la calidad de vida de las personas, ya que esta debe ser evaluada no solo en la forma en la que los individuos viven, sino también en las alternativas con las que cuentan (Picazzo y Ortiz, 2015).

Dentro de la libertad, Amartya Sen (2011) realiza dos distinciones que determinan por qué esta es importante en la vida. Primero, la libertad da la oportunidad de conseguir los objetivos de los individuos y sirve para determinar cómo vivir. Esta distinción está relacionada con la destreza o capacidad que se tiene para conseguir lo que se valora. La segunda distinción, se refiere a la importancia que tiene el proceso de elección. Estas dos distinciones son denominadas como aspecto de oportunidad y aspecto de proceso,

respectivamente. Es decir, la libertad engloba tanto “los procesos que hacen posible la libertad de acción y de decisión, como las oportunidades reales que tienen los individuos” (Sen, 2000).

Así, la libertad permite hacer referencia tanto “a los procesos de la toma de decisiones como a las oportunidades para lograr resultados valorados” (Sen, 2000). De esta manera, la libertad se refiere a “la oportunidad de lograr nuestros objetivos: las cosas que tenemos razones para valorar” y “a la capacidad real para conseguir cosas” (Sen, 1996). Cabe señalar que este concepto de libertad implica el acceso a las opciones –tanto sociales, culturales, económicas y medio ambientales– que son ofrecidas para las elecciones del ser humano: sobre la distribución del tiempo, el número de hijos, de bienes y servicios, entre otras. Por lo tanto, los individuos son quienes poseen las capacidades que son el sustento del desarrollo y están fuertemente condicionadas por el entorno económico, político, social, cultural y ambiental en el que se desenvuelven (Picazzo y Ortiz, 2015).

Finalmente, si bien el enfoque de Sen abarca otras aristas, para efectos de la presente investigación se rescatan los elementos de la expansión de capacidades, libertad y la habilitación de recursos, los cuales corresponden a los enfoques utilizados actualmente por las políticas públicas para la superación de la pobreza en Chile y son el marco conceptual sobre el cual se basa el Subsistema Seguridades y Oportunidades.

Para efectos de cumplir los objetivos de la presente investigación, serán las teorías de la Justicia e Igualitarismo de Rawls, el enfoque de capacidades y el enfoque utilitarista las luces que intentarán guiar el proceso de análisis de los resultados de investigación, ahondando en el enfoque de derechos presente en las políticas analizadas.

Resultados

Para determinar la presencia del enfoque de derechos, específicamente dos de sus componentes, la no discriminación y la universalidad, se desarrolló la investigación aplicando seis entrevistas, en el mes de mayo de 2015, a actores claves en la etapa de diseño e implementación de ambas políticas públicas y se trianguló dicha información con análisis documental de las normativas y normas técnicas de ambas políticas, destacando en materia de universalidad y discriminación dos grandes hallazgos.

La focalización y cupos comunales

El Subsistema Chile Solidario y Seguridades y Oportunidades se estructuran con el propósito de eliminar la extrema pobreza; por ende, el público objetivo serán las personas y familias que calcen bajo el concepto de “extrema pobreza”⁴. Para ello se utilizan instrumentos de focalización; en el caso de Chile

4 La extrema pobreza en Chile refiere a aquellas personas que no alcanzan a costear una canasta básica de alimentos, de acuerdo con los estándares entregados por CEPAL, sobre aporte calórico mínimo de subsistencia.

Solidario se comenzó utilizando la ficha CAS⁵, luego la CAS II y, finalmente, la Ficha de Protección Social (FPS), mientras que el Ingreso Ético Familiar ha utilizado hasta el año 2015 la FPS como único instrumento de selección de familias.

Durante el proceso de investigación efectuado, se evidencia y comprueba que las políticas tienen enfoques residuales y focalizados y que no son políticas universales para que cualquier ciudadano pueda ingresar. Ambos subsistemas de protección social, se constituyeron en políticas focalizadas en familias que cumplieran los requisitos de acceso y que alcanzaran a ser invitadas de acuerdo con la cantidad de cupos asignados a la comuna y aceptarían voluntariamente participar de los compromisos requeridos. Esta limitación de cupos anuales y focalización se justificó principalmente por razones presupuestarias, según lo indicado por los entrevistados y la normativa de ambas políticas.

Si tú me preguntas si hubo una tensión en el equipo de diseño de la gente que estábamos discutiendo sobre la necesidad o la no necesidad de focalizar yo te diría que no, o sea nadie de los que estaba ahí era particularmente abanderado por el enfoque de derecho y ninguno de los que estaba ahí pensaba que estas políticas tenían que

5 La Ficha de CAS, se comenzó a aplicar en Chile después de 1979 con los Comités de Acción Social y medía nivel de carencias materiales del grupo familiar, asignando un puntaje a cada familia.

ser universales en el sentido amplio de universalidad (A. Hernando, entrevista personal. 2015, 08 de abril).

Artículo 12: El Ministerio solicitará a cada Municipalidad que confeccione un listado mensual actualizado de familias con Ficha CAS vigente o el instrumento que la reemplace, ordenadas de menor a mayor puntaje, hasta completar el número de cupos establecidos para el respectivo municipio (Decreto 235, 2004, p. 3).

Las familias y las personas serán invitadas a participar de Chile Solidario siguiendo estrictamente el orden de prelación, ordenadas de menor a mayor puntaje hasta aquellas que tengan un puntaje igual a aquel de corte establecido por el Ministerio, salvo que por razones de aislamiento geográfico deba alterarse dicho orden (Decreto ley 235, 2004, p. 3).

De esta forma, se establecerá todos los años en la ley de presupuestos una determinada cantidad de dinero para la ejecución de estos subsistemas, la cual determinará la cantidad de familias que ingresarán a estos programas año tras año, asignando cupos anuales a cada comuna, variando la cantidad, de acuerdo con la familias potenciales que existan en cada territorio. Esta preocupación, respecto a familias que quedan segregadas, fue considerada al interior del Congreso, al momento de discutir la ley del Ingreso Ético Familiar, según se establece en las actas del Congreso Nacional de la época.

Quizás una de las preocupaciones más relevantes que compartían los Senadores en las Comisiones unidas tenía que ver con la posibilidad de que se estableciera este beneficio no como una política asistencial desde el Gobierno, sino como un derecho garantizado, algo que durante los últimos años se había venido haciendo en las distintas políticas públicas y que recogía la lógica de fijar parámetros, requisitos, condiciones para asegurar a la población diversos beneficios (...). Había gente que pasaba meses y años postulando en estos listados y, a pesar de hallarse en una situación de precariedad, muchas veces no calificaba y, literalmente, moría esperando. (Biblioteca Congreso Nacional, 2012, p. 322).

Por otro lado, con el ingreso de la Ficha de Protección Social como herramienta de focalización, se observa una incoherencia técnica en ambas políticas, pues el foco de asignación de puntaje de dicho instrumento, tiende a identificar los factores de riesgo social mediante un índice de necesidades versus una capacidad generadora de ingresos, situación que no tiene relación directa con los ingresos asociados a la medición de la encuesta CASEN (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional), como extrema pobreza (nivel de ingreso para adquirir una canasta básica de alimentos). Esta situación intentó ser corregida en el Ingreso Ético Familiar, con mecanismos de focalización que discriminaron mediante vulnerabilidad más la carencia de ingresos. Este

hallazgo fue corroborado en las entrevistas y análisis documental, reflejando esta diferencia de criterios entre el concepto de vulnerabilidad y pobreza, la primera asociada a riesgo social, y la segunda, a carencia material.

Pero resulta que cuando tú entrabas a la Ficha de Protección Social bajo 4213 te encontrabas con el 50 % de la población, entonces efectivamente tenías un problema importante de focalización (L. Seguel, entrevista personal. 2015, 08 de abril).

Sé que el problema del que estamos hablando tiene un carácter más bien general; no es un problema de este gobierno, sino de todos. La totalidad de las fichas son problemáticas, por ejemplo, las fichas CAS y CAS 2 y la Ficha de Protección Social. Sin embargo, se está pensando en crear otra, pero también hay que considerar la transición de una a otra. En todo caso, cualquier ficha que se utilice será muy defectuosa, porque no hay un sistema perfecto para ordenar las necesidades de una familia respecto de otra (Biblioteca Congreso Nacional, 2012, p. 484).

La lógica de focalizar o generar políticas universales es una discusión teórica bastante profunda, pues existen posiciones contrapuestas sobre este mecanismo; por un lado, se indica que estas generan discriminación al seleccionar solo a un grupo de la población que podrá “gozar” de los beneficios y garantías que ambas establecen, versus otro grupo que no

podrá acceder por criterios técnicos, siendo discriminadas.

Por el contrario, creo que el Sistema de Protección Chile Solidario apuesta a las personas y les da la oportunidad de salir adelante; hace una discriminación positiva con los sectores marginados de la sociedad y otorga oportunidades a las familias (Biblioteca Congreso Nacional, 2004, p. 122).

Es una visión muy reduccionista respecto del ser humano; es decir, que el ser humano solo se vea reducido a necesidades alimentarias me parece peligroso. Las necesidades básicas de las personas no se limitan solamente a las necesidades alimentarias. Focalizar el esfuerzo de un país solo en aquellas personas que no pueden satisfacer sus necesidades básicas alimentarias satisfechas es dejar a un gran número de personas fuera de este programa (Biblioteca Congreso Nacional, 2012, p. 494).

Por otro lado, existe una posición contraria a la existencia de discriminación en la política, afirmando que al ser focalizada se considera como universal para todo aquel que cumple los requisitos exigidos, pues es una política pensada y diseñada para personas que viven en condición de extrema pobreza; será universal para todos aquellos que cumplan con la condicionante de vivir en “extrema pobreza”.

Entonces, claro, si tú dices una política de estimulación temprana, una

política de estimulación temprana podría ser perfectamente universal, a todos los niños y las niñas independientemente de sus distinciones, pero si tú dices una política de superación de la extrema pobreza estás pensando en un segmento que vive en esas condiciones (C. Pérez, entrevista personal, mayo de 2015).

[...] a ver esto fue una definición bien específica, o sea, la definición exacta es que este programa apuntaba a la pobreza extrema y a la pobreza extrema de aquellas familias que tenían al menos un integrante adulto en edad de trabajar que no había podido insertarse en el mercado laboral; entonces, en ese sentido este programa debía al principio dirigirse hacia ese grupo y por eso mismo había la idea de que debía ser focalizado, no iba a tener herramientas para servir a otros grupos... en un principio todo aquel que demuestre que califica queda en un orden de lista (A. Hernando, entrevista personal, abril de 2015).

Bajo este último argumento, se podría concluir que tanto Chile Solidario como el Ingreso Ético Familiar serían universales para todos aquellos que cumplan con el requisito de estar en condición de extrema pobreza.

Discriminación de género para el pago de Transferencias Monetarias

Como segundo hallazgo se encontró, luego del proceso de triangulación, el fuerte **enfoque hacia la mujer** en

ambas políticas, considerando para ello la Transferencia Monetaria de forma exclusiva a la mujer del grupo familiar o la asignación de un bono de trabajo exclusivo a mujeres. Este hallazgo resulta del análisis documental y las entrevistas efectuadas en la investigación, donde se destaca que se debe a que las mujeres son los principales jefes de familia en los hogares monoparentales que participan de ambas políticas; a la vez son las mujeres quienes presentan mayores agentes motivacionales a salir de la condición de pobreza, específicamente cuando son madres y existen niños en primera infancia. Se suma a lo anterior que las mujeres serían mejores optimizadoras de recursos al interior de las familias basándose en estudios que aseveran dicha hipótesis; además, son más participativas que los varones cuando existen metodologías de intervención como las diseñadas por ambas políticas.

Se premia a la mujer vulnerable que obtiene un trabajo, con el 15 por ciento de su sueldo aportado por el Estado. Finalmente, reconoce el rol central de la mujer en la política social. Cuando llegamos a las familias en situación de pobreza extrema, es posible comprobar que el 48 por ciento de esos hogares tiene jefatura femenina, y en el caso de que exista una pareja, la experiencia de la política social indica que el dinero llega en mayor proporción a los hijos y a la casa si se entrega a la mujer que si se entrega al hombre. Por eso, se ha tomado la

decisión de premiar el empleo de la mujer. (Congreso Nacional, 2012, p. 210).

Entonces se le paga primero a la mujer principal del hogar, entonces puede ser la madre o una hija en el caso de que la madre esté ausente –alguna hija mayor– y de ahí se empieza a ordenar hacia los varones; ahora, eso es porque la literatura te dice que la mujer gasta mejor la plata que el hombre en beneficio de las familias, igual tiene cierto tipo de injusticia porque la mujer tiende a postergarse ella (A. Hernando, entrevista personal, 08 de abril de 2015).

“El 95% de ese tipo de programas del Estado, cualquiera de ellas sea tiene un punto esencial en la mujer o sea el Estado en general su punto de acción son las mujeres siempre”. (A. Toro, entrevista personal. 08 de abril de 2015).

Destaca en este análisis la falta de inclusión de los varones presentes en las familias, tendiendo a dejar la responsabilidad de las acciones de las metodologías en las mujeres del grupo familiar y, a la vez, limitando a los varones como agentes receptores activos de la política. Si bien se destaca en los discursos como justificación el hecho de tener una mayoría de hogares monoparentales con jefatura femenina, se concluye que no habría una intencionalidad en esta situación y que sería el resultado de la implementación.

“Entonces yo no recuerdo que se haya puesto un énfasis en género para el IEF, que había si, por ejemplo, bono al trabajo de la mujer...” (L. Seguel, entrevista personal, 08 de abril de 2015).

La política en la que más se destaca esta diferencia de género es en el Ingreso Ético Familiar, específicamente respecto a la primera cobradora de los bonos de las Transferencias Monetarias y el Bono Trabajo de la Mujer, el cual se justificaría, de acuerdo con sus diseñadores, porque las mujeres se esfuerzan más que los varones, postergándose en su desarrollo personal con base en las labores de crianza y cuidado de niños. Sin embargo, en el origen de esta prestación se había concebido como un bono que incentivara el trabajo independiente del género, pero por razones presupuestarias se tuvo que ajustar solo a mujeres que estuvieran ingresando al mundo laboral.

Y lo otro es el subsidio al empleo de la mujer, que eso salió por otro carril pero se armó a partir de esto, fue siempre algo que nosotros quisimos montar, pero al principio nosotros queríamos que fuera permanente y universal y sin restricción de género, no se pudo y no se pudo por restricciones presupuestarias por lo demás, pero en un principio tú quisieras que esto fuera una cosa permanente (A. Hernando, entrevista personal, 08 de abril de 2015)

Esta visión, respecto a un bono para el trabajo de las mujeres fue ampliamente

discutida al interior del Congreso de la República en la etapa de diseño, existiendo diversas posturas por considerarlo una transferencia discriminatoria que no tenía lógica de derecho social, la duración de 24 meses eran insuficiente, con metodología de cálculo incomprensible y sin una fuente de financiamiento clara. Con base en aquello, el subsidio se modifica desde su origen a lo que se aprueba finalmente sin cambiar el enfoque, asociado al empleo de mujeres.

Favorece solo a las mujeres, que si bien registran una tasa de empleo más baja que los hombres, se encuentra en alza, mientras que esta evoluciona a la baja. Además, este subsidio duraría solo dos años, en circunstancias que el subsidio al empleo joven dura hasta seis años. Al respecto, el señor Huneeus recomendó extender el subsidio al empleo tanto a hombres como a mujeres, ampliar su duración hasta un máximo de diez años, eliminar la fijación de cupos para su otorgamiento e incrementar su monto en función del número de hijos del trabajador (Biblioteca Congreso Nacional, 2012, p. 137).

Análisis de resultados

Los hallazgos señalados se pueden contrastar con estudios desarrollados respecto al subsistema Chile Solidario, la Teoría de la Justicia de John Rawls y el enfoque de capacidades de Amartya Sen como fundamentos del enfoque de derechos humanos en políticas públicas.

Como se indicó anteriormente, una de las discusiones generadas al interior del Congreso de la República, en los proyectos de ley de Chile Solidario y del Ingreso Ético Familiar, fue la forma de acceso a las políticas. Había una cuestión de igualdad en el acceso que se requería por algunos sectores políticos que, bajo el análisis de las teorías del Igualitarismo Liberal de Rawls, se contraponen profundamente, pues es una premisa básica del principio de la igualdad de oportunidades; especialmente cuando se habla de acceso equitativo a programas del Estado que tiendan a equiparar las desigualdades sociales existentes, se trata de proveer un acceso igualitario a las oportunidades que tiendan a estas posibilidades de acceso a posiciones sociales.

Si bien se observa en los resultados de la investigación que esta limitante de cupos responde a una necesidad presupuestaria establecida por el propio Estado, no se justifica bajo los principios de derechos humanos, ya que se transforma en una barrera para negar la posibilidad de acceso a familias en situación de extrema pobreza, dentro de comunas y territorios.

Con base en los hallazgos y especialmente los discursos de diseñadores e implementadores de política, se debe eliminar el modelo residual de focalización de un segmento de la población y avanzar hacia un modelo de ingreso universal segmentado, que permita que aquellas personas que lo deseen y sientan que requieren un apoyo estatal en la superación

de sus condicionantes de riesgo social o carencia material puedan ingresar, eliminando la lógica de cupos comunales de asignación anual, para pasar a programas permanentes de apoyo a las familias que deseen participar de él; considerando que la sociedad no es equitativa en la asignación de bienes primarios sociales, por ende, la sociedad no puede volver a limitar el acceso a políticas “reparatorias” de estas inequidades.

Los resultados permiten constatar que el Estado se vuelve un agente que promueve la injusticia en familias que no pueden acceder a este tipo de políticas por cupos restringidos, por presupuestos limitados o por instrumentos técnicos como la Ficha de Protección Social, los cuales limitan y se transforman en barreras para que las familias mejoren sus condiciones de vida y accedan a bienes sociales que propicien condiciones de equidad dentro de la sociedad.

Al examinar este hallazgo respecto a los enfoques teóricos de la presente investigación, surge como primer elemento a analizar el Principio de la Diferencia que sostiene Rawls, el cual ampara la existencia de desigualdades en la sociedad, indicando que estas son permitidas cuando se aprovechan para beneficiar a los menos aventajados; o mejor dicho, los valores sociales habrán de ser distribuidos igualitariamente, a menos que una distribución desigual de alguno o de todos redunde en una ventaja para todos, situación que pudiera identificarse mediante estas políticas públicas. Es decir, tanto Chile Solidario como el

Ingreso Ético Familiar se transforman en herramientas utilizadas para auxiliar al grupo menos favorecido de la sociedad; a su vez, el financiamiento de las políticas lo efectúa la sociedad que se encuentra en mejores condiciones de acceso a bienes primarios mediante el pago de tributos, por ende, se podría justificar la desigualdad bajo el enfoque Rawls. Ahora bien, la existencia de estas barreras de acceso, como la focalización y los cupos por comuna, atentarían contra el Principio de la Diferencia, pues limitan la eficiencia de la herramienta distributiva de bienes primarios.

Siguiendo con este argumento de falta de universalidad y limitaciones en el acceso a políticas públicas orientadas a compensar y acercar bienes primarios a personas en situación de desigualdad social, se suma el concepto de injusticia social pues, bajo el plano del enfoque de capacidades de Amartya Sen, estas políticas públicas tienden a entregar bienes primarios de forma equitativa a una sociedad y población en condición de desigualdad social, y las barreras de cupos y focalización limitan el acceso justo a acciones compensatorias, lo que favorece las desigualdades existentes.

El segundo de los hallazgos que mayormente fue analizado en la presente investigación, corresponde al rol femenino y el enfoque de género de las políticas públicas bajo análisis. Se evidenció que las metodologías tienen un alto enfoque hacia la mujer en contextos de pobreza, asumiendo que existiría una gran cantidad de mujeres

bajo este diagnóstico. Particularmente, los estudios efectuados acerca de Chile Solidario revelan que un 85% de los hogares monoparentales es dirigido por jefas de hogar, quienes además presentan altos niveles de interés en participar de los mecanismos de mejoramiento de calidad de vida que pudiera ofrecer el Estado mediante sus instituciones y políticas públicas.

Los estudios realizados por el Ministerio de Planificación revelan hogares con mujeres más empoderadas en el rol proveedor, disminuyendo la tradición de empleos asociados a labores domésticas, tomando un rol protagónico en el mercado laboral y al interior de los hogares; asimismo, desarrollando relaciones más horizontales con sus parejas y reorganizando las relaciones familiares. Aun así, los estudios revelan que el trabajo de la mujer sigue teniendo una connotación negativa y de ayuda al varón del hogar. Otros estudios revelan que la inserción laboral sigue siendo un desafío para las mujeres, pues son altamente discriminadas y reciben menos salario; esto relacionado con el nivel educacional que esta posea. A la vez, lograr un empleo remunerado es considerado señal de autonomía e independencia. La principal razón para no insertarse en el mundo del trabajo lo constituye la crianza de los hijos. (Consultoría y Proyectos, 2005; Arriagada y Mathivet, 2007, Ministerio de Planificación, 2008).

Si bien esta es una realidad en la sociedad chilena, la política debe avanzar en

equidad respecto a la distribución de roles domésticos con un mayor enfoque de género, que identifique de forma igualitaria oportunidades tanto para mujeres como para hombres en diversos tramos etarios. Es necesario avanzar en la inclusión del hombre en los roles de la familia y la superación de la condición de pobreza; los enfoques metodológicos de ambas políticas públicas descansan en el rol de la representante de la familiar de sexo femenino y pierden la opción de que la familia decida y redistribuya con equidad de género las responsabilidades al interior del grupo familiar. Las metodologías están diseñadas para trabajar con mujeres, entregando la responsabilidad a la mujer y sin considerar la corresponsabilidad en las tareas del hogar.

Asimismo, se reconoce el efecto positivo en el empoderamiento de la mujer dentro de la familia, donde las investigaciones corroboran esta visión y los resultados de los programas también así lo demuestran. No bastante, bajo un enfoque de derechos, surge el cuestionamiento al rol del varón dentro de la familia, y considerando que la política la dirige el Estado, debería ser este el que potenciara y equiparara las responsabilidades al interior de los hogares, pues el cobro de las Transferencias Monetarias, la participación en las actividades metodológicas y la incorporación al mundo laboral, recae solo en las mujeres, lo cual quedó demostrado en los estudios y los hallazgos de la presente investigación. El cuestionamiento surge al enfoque de género

que poseen las metodologías de ambas políticas, que finalmente tienden a responsabilizar a la mujer en este afán de empoderarla, dejando de lado al varón, que bajo el principio de igualdad, debería tener las mismas responsabilidades al interior de su familia.

Se destaca que el Ingreso Ético Familiar es el que más revela esta condición, junto con el Bono Empleo de la Mujer, el cual se constituye en una herramienta que busca favorecer la inserción laboral de las mujeres, entregando subsidio monetario tanto a la trabajadora como al empleador. Nuevamente, bajo la visión de principio de igualdad que debería tener la política, se discrimina a los varones en cuanto al acceso a este derecho establecido. Si bien la política está justificada en indicadores cuantitativos, bajo los principios de derechos humanos, se estaría frente a una discriminación de género.

Conclusiones

Bajo las premisas de Sen, se puede observar que tanto Chile Solidario como el Ingreso Ético Familiar buscan generar habilitaciones (*entitlements*) en los sujetos de derechos, pero de forma inequitativa y atentando a la libertad de las mujeres, especialmente, pues se limita la opción de libertad en la elección de las responsabilidades y tareas al interior de los hogares participantes en las políticas.

El cuestionamiento en cuanto al acceso fue observado como hallazgo en

los resultados de la investigación, y si bien se señala que se puede considerar como universal para todos aquellos que se encuentran en extrema pobreza, la reflexión final es que al existir cupos por comunas, deja de ser universal también para las familias en situación de extrema pobreza, ya que no se asegura su ingreso como derecho, sino como posibilidad de acceder de acuerdo con el puntaje obtenido en el instrumento de focalización.

Es profundamente injusto para las personas que se encuentran limitadas en el acceso a bienes primarios sociales que se les niegue el acceso a políticas públicas creadas para equiparar las desigualdades de la sociedad, producto de puntajes como la Ficha de Protección Social o Ficha CAS, o la limitación de cupos anuales comunales que establecen el subsistema Chile Solidario y el subsistema Seguridades y Oportunidades. Estos elementos atentan contra el derecho fundamental de igualdad, y se consideran como una discriminación hacia quienes, estando en condiciones desventajadas en la sociedad, se les excluye por criterios institucionales mediante instrumentos de focalización.

A modo de conclusión respecto a este hallazgo, como señaló el diputado Girardi en la discusión del Ingreso Ético Familiar, es peligroso para el Estado, si tiene el afán de equipar el acceso a bienes primarios sociales, bajo la teoría de Rawls, que se discrimine por puntaje, basado en necesidades o riesgos sociales. Avanzar en políticas con enfoque de

derechos exige el acceso universal a políticas especialmente sensibles como estas, creadas para la población más desfavorecida en la repartición de bienes primarios y el Estado no debe crear barreras para el acceso a estos mejoramientos de condiciones de vida digna.

Finalmente, se puede concluir que ambas políticas generan un doble efecto; por una parte un mayor empoderamiento de la mujer al interior de sus hogares, con un incremento en los recursos monetarios disponibles y, por otro lado, tienden a naturalizar y mantener la inequidad de género en términos de distribución de roles al interior de los hogares.

Referencias

- Abramovich, V. (2007). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. En M. P. Ximena Erazo, *Políticas Públicas para un Estado Social de Derechos* (pp. 91-117). Santiago: LOM.
- Arellano, S. (2013). El Ingreso Ético Familiar: Sobre el diseño y sus componentes. En J. Fantuzzi, M. S. Orellano, F. Iruarrizaga, F. Gallego, P. Henoch, A. Hernando, R. Jordan, *Ingreso Ético Familiar: Innovando en la lucha contra la pobreza* (pp. 157-174). Santiago: Libertad y Desarrollo.
- Arnsperger, C., y Van Parijs, P. (2002). *Ética económica y social, Teorías de la Sociedad Justa*. Barcelona: Paidós.
- Arriagada, I., y Mathivet, C. (2007). *Los programas de alivio a la Pobreza Puente y Oportunidades. Una mirada desde los actores*. Santiago: CEPAL.

- Bobadilla, M. (2006). *Leyendo a Rawls*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Caballero, J. (2006). La Teoría de la Justicia de John Rawls. *Voces y Contextos* N° II año 1, 1-22.
- Centro de Estudios Laborales de INFOCAP. (2011). *Informe Ethos Laboral* N°79. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (07 de julio de 2015). *Observaciones finales sobre el cuarto informe periódico de Chile*. Recuperado de United Nations Human Right: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=EC.12%20CHL%20CO%204&Lang=en
- Congreso Nacional. (2004) Decreto Ley 235 Valparaíso, Chile: Biblioteca Congreso Nacional.
- Congreso Nacional. (2004). *Historia de la Ley 19.949 Establece un sistema de protección social para familias en situación de extrema pobreza denominado Chile Solidario*. Valparaíso, Chile: Biblioteca Congreso Nacional.
- Congreso Nacional. (2012). *Historia de la Ley 20.595 Crea el Ingreso Ético Familiar que establece bonos transferencias condicionadas para las familias de extrema pobreza y crea subsidio al empleo de la mujer*. Valparaíso, Chile: Biblioteca Congreso Nacional.
- Consultoría y Proyectos. (2005). *Evaluación de 150 familias Puente de las comunas del Bosque, Pedro Aguirre Cerda, Renca y Huechuraba*. Documento de Discusión. Santiago: s.n.
- Costa, M. (2007). Los Derechos Humanos en la Teoría de la Justicia Internacional de Rawls. *Revista Latinoamericana de Filosofía* V° 33 N° 2, 248-267.
- Erazo, X. (2007). Políticas Públicas para un Estado Social de Derechos. El paradigma de los derechos universales. En M. P. Ximena Erazo, *Políticas Públicas para un Estado Social de Derechos* (pp. 13-15). Santiago, Chile: LOM.
- Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. (2004). *Informe Final: Evaluación del Estado de Avance del Chile Solidario*. Santiago: Universidad de Chile.
- Fernández, P. V. (1999). Cuestión Social y Doctrina Social de la Iglesia en Chile (1880 - 1920). *Historia* N° 32, 553-573.
- Gargarella, R. (1999). *Las Teorías de la Justicia después de Rawls*. España: Paidós Ibérica.
- Guendel, L. (2002). Políticas Públicas y Derechos Humanos. *Ciencias Sociales*, N°97 (III), 105 - 125.
- Guerra, G. M. (2011). Evolución de las teorías de la Justicia con Respecto a los Derechos Humanos ya formulados y a los futuros derechos. *Tópicos* (21).
- Hardy, C. (2010). De la Protección Social a una sociedad que iguala oportunidades y derechos. En C. Hardy, *Ideas para Chile, Aportes de la CentroIzquierda* (pp. 93-110). Santiago: LOM.
- Henríquez, A. (2013). Del Contrato Social al Enfoque de Capacidades. *Revista de Derecho, Universidad Católica de Valparaíso*, 20 (1), 265-291.
- Hernández, A. (2006). *La teoría ética de Amartya Sen*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Hernando, A. (2013). Desafíos del Diseño del Ingreso Ético Familiar. En J. Fantuzzi, M. S. Orellano, F. Iruarrizaga, F. Gallego, P. Henoch, A. Hernando, . . . R. Jordan, *Ingreso Ético Familiar: Innovando en la lucha contra la pobreza* (pp. 175-194). Santiago: Libertad y Desarrollo.
- Hernando. A. (08 de abril de 2015). Entrevista Grabada. Diseñador del Ingreso Ético Familiar.
- Kast, F. (2013). Las claves del Ingreso Ético Familiar. En J. Fantuzzi, M. S. Orellano, F. Iruarrizaga, F. Gallego, P. Henoch, A. Hernando, . . . R. Jordan, *Ingreso Ético Familiar: Innivando en la lucha contra la pobreza* (pp. 19-29). Santiago: Libertad y Desarrollo.
- Larragaña, O. y Contreras, D. (2010). *Chile Solidario y Combate de Pobreza*. Recuperado de: http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2012/2010_1.pdf
- Millan, H. (2001). Política Social y Teoría de la Justicia. Los Fundamentos del Combate a la Pobreza Extrema en México. *Economía, Sociedad y Territorio*, III (9), 63-92.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2013). *Manual del Asesor Socio Laboral*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2013). *Norma Técnica Ingreso, Ético Familiar, Familias en Situación de Extrema Pobreza*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2014). *Informe de Desarrollo Social 2014*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Planificación. (2002). *Estrategia de Intervención Integral a Favor de Familias en Extrema Pobreza*. Santiago: s.n.
- Ministerio de Planificación. (2008). *Impactos en el Sistema Familiar por la Incorporación de Mujeres al Mundo del Trabajo. Programas de Empleo y Empleabilidad del Sistema Chile Solidario*. Santiago: MIDEPLAN.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004). *Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre los países de América Latina y el Caribe (1989 - 2004)*. Santiago: Alfa Beta Artes Gráficas.
- ONU. (2003). *El desarrollo basado en un enfoque de derechos humanos: Hacia una comprensión colectiva entre las agencias de las Naciones Unidas*. Recuperado de http://www.redenderechos.org/c/document_library/get_file?uuid=df15dac3-c052-4e19-8290-311beb671b78&groupId=10387
- Palma, J., y Urzúa, R. (2005). *Políticas contra la Pobreza y Ciudadanía Social: el caso del Chile Solidario*. Santiago de Chile: Departamento de Políticas Públicas, Instituto de Asuntos Públicos, universidad de Chile.
- Pérez. C. (25 de mayo de 2015) Entrevista Grabada. Exministra de Planificación.
- Picazzo, E., y Ortiz, J. (2015). Efecto de la condicionalidad del programa Oportunidades sobre la distribución del tiempo de los integrantes de los hogares beneficiados. *Trayectorias*, 17(40), 89-113.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ruiz-Tagle, J. (2011). La Superación de la Pobreza en Chile durante el Primer año de Gobierno de Sebastián Piñera. Política. *Revista de Ciencia Política*, 49(2), 97-111. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5354/0716-1077.2011.17276>
- Seguel, L. (08 de abril de 2015) Entrevista Grabada. Ex-subsecretaria de Servicios Sociales.
- Sen, A. (1984). *Resources, Values and Development*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En A. Sen, y N. Martha, *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y mi Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2011). *La idea de Justicia*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Toro, A. (08 de abril de 2015) Entrevista Grabada. Exencargado Nacional Chile Solidario.
- Verdera, F. (2007). *La pobreza en Perú, un análisis de sus causas y de las políticas para enfrentarlas*. Lima, Perú: Clacso Libros.

Recibido: 17/7/2015 • **Aceptado:** 25/2/2016



EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN ARGENTINA. NOTAS SOBRE EL PROCESO DE INCORPORACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS¹

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN ARGENTINA. NOTES ON THE PROCESS OF INCORPORATING HUMAN RIGHTS IN EDUCATIONAL CONTEXTS

MÓNICA FERNÁNDEZ*

Resumen

En este trabajo se efectúa una caracterización sintética de los diversos contextos políticos y económicos que fueron habilitando la incorporación de los derechos humanos en diversas instituciones de la República Argentina, pasando por zonas educativas formales y no formales; es decir, comunitarias y jurídicas, hasta llegar a formar parte de las currículas de todos los niveles educativos. El propósito

1 Este trabajo es una reelaboración de otro que escribimos junto a Klainer, R. (2008) en: Magendzo, A. (comp.) (2009). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago: UNESCO, OEI y Ediciones San Martín.

* Docente-Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales: Integrante del Programa de Investigación "Discursos, prácticas e instituciones educativas"; directora del Proyecto de Investigación "Políticas Públicas de Inclusión Social, formación ético-política de la comunidad UNQ y Educación en Derechos Humanos. Es doctoranda en Filosofía UNLA; magíster en Derechos Humanos UNLP (tesis sobre: Métodos pedagógicos y práctica educativa de la Educación en Derechos Humanos); licenciada en Educación UNQ; diplomada en Ciencias Sociales UNQ. Ha sido: investigadora del Programa Escuela, Diferencia e Inclusión; directora de la Red Académica de EDH: RedLATEDH (RED LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS), financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina. Ha sido asesora de Gabinete en la Subsecretaría de DDHH - Secretaría de DDHH del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos - Argentina; directora del Proyecto CReCER (Creando Redes Ciudadanas, Educativas y Responsables) e integrante del Programa Derechos de Todas y Todos. Triple entramado: acceso, gestión del saber y prácticas de reconocimiento - Secretaría de Extensión Universitaria (UNQ); docente del equipo responsable en el PICT: "Ética del reconocimiento y derechos humanos en la práctica educativa" Ha publicado: el libro *La educación en derechos humanos en la Argentina* (2013); varios artículos de divulgación y diversos capítulos de libros. Ha organizado (en colaboración) diversos congresos y mesas de discusión (nacionales e internacionales) relacionadas con los derechos humanos y la educación. Ha obtenido varias becas nacionales e internacionales.

es visualizar cómo se fue desarrollando y desde cuáles esferas de la cultura se fue impulsando y demandando la necesidad de educar en y para los derechos humanos. Dado que uno de los fines de la educación es la necesidad de formar a la ciudadanía, este artículo pretende hacer visible que los derechos humanos son un modo de ejercerla y que la esfera educativa es el contexto propiamente dicho para que los derechos humanos se respeten en las diversas prácticas culturales.

Palabras clave: educación, derechos humanos, ciudadanía, política.

Abstract

This work makes a synthetic characterization of the various political and economic contexts which enable the incorporation of human rights in several institutions of Argentina through the informal educational system to eventually become part of the curricula at all educational levels. The purpose is to visualize how this was developed and which spheres of culture demanded the need to educate in and for human rights. Since one of the purposes of education is the need to educate citizens, this article aims to make visible that human rights are a way to exercise citizenship and that the educational sphere is the context so that human rights are respected in the diverse cultural practices.

Keywords: Education, Human Rights, Citizenship, Politics.

El presente trabajo busca brindar una exploración analítica, evaluativa y crítica de la evolución (adelantos, aunque en ocasiones se trata de características particulares) de la educación en derechos humanos en Argentina. El objetivo es identificar algunas características que han acompañado la corta historia de algunos procesos de enseñanza y aprendizaje,

formales e informales, de los derechos humanos en el país. El trabajo pone énfasis en la educación formal, aunque también se mencionan ciertas acciones educativas realizadas por instituciones de la sociedad civil y algunas ONG.

En ese sentido, se realiza una caracterización contextual de aquellos sumarios políticos, sociales, culturales y educativos que no desconocen algunas tensiones, discusiones y silencios de la política educacional en particular y de la política pública en general. Podría decirse que se busca bosquejar acciones y omisiones que se han llevado a cabo para hacer frente a las nuevas formas de entender la ciudadanía, desde los períodos de recuperación de los gobiernos democráticos en los años ochenta, hasta la actualidad; es decir, en la mitad de la segunda década del siglo XXI.

Contexto sociopolítico, cultural y educacional

En 1983 la Argentina comienza un camino de reconstrucción democrática luego de casi una década de la peor y más devastadora dictadura de su historia política, con la aplicación del más sangriento terrorismo de Estado nunca antes practicado. Las secuelas de esos años, entre otras, la desaparición forzada de los jóvenes de una generación que estaba comprometida con los ideales de igualdad, justicia social y participación política; la desintegración del tejido social; y la producción de un endeudamiento externo sin precedentes, han marcado profundamente los escenarios

de los años subsiguientes y se arrastran hasta el presente. Se inicia, al mismo tiempo, una época de grandes transformaciones que nuestro país comparte con muchos otros de América Latina, no solo en el aspecto político, sino también en lo económico, social y cultural.

En primer lugar, se produce un cambio en el modelo de Estado, predominante durante casi cinco décadas: del Estado de bienestar, impulsor de empresas públicas, con preocupación por el desarrollo industrial y la integración nacional, pero con inestabilidad política y ciclos democrático-autoritarios, se pasa al Estado neoliberal, impulsor del mercado, del sector privado, con democracia política estabilizada y políticas de descentralización que ponen el eje en el marco local-municipal. Se opera una triple transición en la relación entre el Estado y la sociedad, que se caracteriza por la liberalización económica, la consolidación democrática y la globalización cultural (García, 1996.)

Desde el punto de vista **económico**, podrían advertirse tres periodos con perfiles diferentes. A un primer momento (1983-1986) de reconstrucción democrática sin costo social, le sigue un periodo de ajuste “con rostro humano” (1986-90), para dar paso finalmente a un ajuste clásico al estilo neoliberal, que ocurre del 90 en adelante. La crisis económica y financiera ocurrida en 2001 golpeó duro a la Argentina, desestabilizando los sectores medios de la población como nunca antes; muchos pasaron a ser pobres, y otros,

indigentes. Proliferaron los comedores escolares y comunitarios, destruyendo lo que quedaba de un sistema educativo que había estado impulsando, aunque de a poco, la incorporación de la EDH (Educación en Derechos Humanos) en sus diseños curriculares.

Para el año 2003 se fue estabilizando el campo financiero y, por extensión, el económico, pero los resabios de la crisis seguían golpeando con fuerza a todos los sectores sociales. Mientras el mundo debatía sobre la evaluación final del denominado decenio de la EDH (1995-2004), Argentina educaba en comedores escolares, con poco contenido conceptual, con la peor deserción escolar de la historia, el avance de la violencia social, el incremento de la discriminación y la escasez de fuentes de trabajo. En mayo de 2003, asume el gobierno de la nación un nuevo Presidente, con la impronta de impulsar y debatir la implementación de políticas públicas en las que estaban fuertemente representados los derechos humanos.

El periodo de liberalización se caracterizó por medidas de achicamiento del Estado; es decir, pensadas para cumplir con las pautas de eficacia y eficiencia: apertura, privatización, desregulación y descentralización. Se trata de varias acciones gubernamentales, tales como: transferencia de servicios educativos, de salud y programas sociales del ámbito nacional al provincial, o la venta a consorcios extranjeros a precios viles de empresas de servicios básicos antes administradas por el Estado: luz, gas,

agua, teléfonos, ferrocarriles, línea aérea de bandera y telecomunicaciones. Así, el sistema económico se articulaba más con la economía globalizada, y eso claramente significaba, o se traducía, en una gran pérdida de derechos sociales y económicos que habían sido adquiridos por gran parte de la población.

La implantación del modelo neoliberal produjo una agudización de las desigualdades sociales: gran concentración del ingreso en el 15% de la población y el surgimiento de nuevas formas de pobreza, junto a un alto nivel de desempleo. Las clases medias empobrecidas sufrieron subempleo, quitándole así posibilidades de ocupación a las clases populares y produciendo la problemática inclusión-exclusión. El surgimiento de bolsones de pobreza sin precedente y la pauperización creciente de la otrora extensa e influyente clase media resultó altamente conmocionante para la sociedad argentina. Durante la década del 90, surgieron nuevas agrupaciones de “trabajadores sin trabajo”, que ocuparon el espacio público y fueron parte activa en la lucha por la recuperación de los derechos perdidos y un piso mínimo de condiciones dignas de vida. Se generalizó el “piquete”² como modo de lograr visibilidad social. Al mismo tiempo, un verdadero ejército de “cartoneros”³, perteneciente a esas mismas clases excluidas, recorre con sus carros a tracción humana las calles

2 Formas de protesta que se realiza mediante el asentamiento en rutas y calles.

3 Personas que trabajan en la recolección de papel y cartones, entre otros residuos que permiten ser reciclados.

de las grandes ciudades. Se trata de familias enteras que encontraron como única fuente de ingresos la recolección y venta de cartones y otros materiales de desecho domiciliario.

Desde el punto de vista de la **participación política**, a mediados de los 90 se consolida el modelo de democracia liberal: sistema de partidos, pluralismo, Estado de derecho, competencia y opinión pública libre. Esto significa un cambio de relevancia en el modelo de participación política del pasado: se pasa de un modelo “movimientista”⁴ a una democracia de opinión; con gran peso de los medios de comunicación en la conformación del espacio público. Surge una ciudadanía con pérdida de confiabilidad en la política, en los partidos y parlamentos; hay escepticismo y crisis de representación. La idea de control de la sociedad como modo de participación pública y de la prensa independiente sobre los gobiernos gana espacio en el marco de la reestructuración del Estado argentino.

Desde el punto de vista **cultural** se produjo una redefinición de los límites entre lo público y lo privado y, por lo tanto, una transformación de los valores, los sentidos sociales y la constitución de la identidad. El modelo de cultura igualitaria, con énfasis en lo público estatal, lo colectivo y la cultura del trabajo da paso al individualismo competitivo. La cultura estatal es reemplazada por la cultura del mercado, el Estado se retira dejando muchas de sus

4 Partidos de masa ligados a organizaciones populares y al Estado.

funciones libradas a la acción privada. Ser ciudadano entonces remitía a ser cliente y consumidor; por eso, la lucha hoy se dirige a garantizar la inclusión y la calidad de vida. El valor del interés colectivo como motor para la acción ha sido reemplazado por el interés individual. La movilización contra la violencia policial y por una mayor seguridad ciudadana, así como la lucha contra la corrupción o la preocupación por la discriminación y los derechos de los trabajadores migrantes, se expresaban en reivindicaciones puntuales en lo social y local. Se habían perdido de vista las causas colectivas basadas en derechos humanos fundamentales, como el trabajo o la vivienda digna.

Un nuevo modelo de ciudadanía: el lugar de los derechos humanos

De los años 80 a la actualidad, el concepto de ciudadanía, acompañando los procesos político-económicos, también se transformó. Se trata de un tipo de ciudadanía que se suele llamar “de baja intensidad” (Auyero y Berti, 1993, p. 120) porque se trata de una población con menos aspiraciones para el ejercicio de los derechos sociales y legales institucionales, en parte por desconocimiento y en parte por el aprendizaje que proveyó la exclusión.

Esta transformación se dio en el marco de un proceso contradictorio de negociación político institucional, cuyo recorrido comienza con el Juicio a las Juntas militares (1984-85), la Ley de Punto Final (1986), la Ley de Obediencia Debida

(1987) y, por último, el Indulto (1989). Negociaciones que, en el año 2003, al asumir la presidencia un arduo militante por los derechos humanos, surge con fuerza una señal para acordar modos de solucionar los problemas de injusticia social, como también aquellos derivados de una forma de hacer justicia respecto de algunos hechos políticos relacionados con el terrorismo de Estado.

La política de reconciliación nacional adoptada por los gobiernos en las décadas del 80 y 90 trajo aparejada una limitación para la enseñanza de los derechos humanos y de los verdaderos mecanismos democráticos en la escuela, a pesar del consenso respecto a su importancia. El contexto hizo que se evitara poner en palabras la memoria de los acontecimientos conflictivos y violentos del pasado reciente, se retrasó el tratamiento de temas relevantes y controversiales y se dejó la información a los alumnos en manos de las familias. Reproducir escenas de un comicio, hacer referencia a diferentes partidos o usar el diario en la escuela daba por concluida la enseñanza sobre la democracia y la ciudadanía.

Al mismo tiempo, la reforma constitucional de 1994 incorporó a su texto los tratados internacionales más importantes en materia de protección de los derechos humanos⁵ y nuevos derechos

5 Declaración Universal de Derechos Humanos, Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, Convención Americana sobre Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Convención sobre la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio, Convención Internacional sobre la Eliminación

y garantías⁶; también comenzaron a formar parte del currículo oficial de enseñanza en todos los niveles educativos. Se dio así una situación paradójica, cuanto más reconocidos estaban en los marcos normativos y más presencia adquirían en los medios de comunicación, los derechos humanos parecían perder sentido en la práctica social; un proceso que comenzó a partir de la última dictadura militar (1976-1983) y se agudizó con las transformaciones socio-económicas antes descritas, ocurridas con los gobiernos neoliberales.

En el transcurso de esta etapa, algunos hechos cruciales reactivaron el valor de la memoria histórica y la justicia como componente de la vida social y garantía de la protección de los ciudadanos por parte del Estado. Los atentados terroristas que destruyeron la Embajada de Israel en Buenos Aires (1992) y la sede de la Asociación Mutual Israelita Argentina –AMIA– (1994) colocaron el tema de los derechos humanos, el respeto y la tolerancia en el centro del debate social.

Los logros obtenidos en estos últimos años en la lucha contra la impunidad y por la penalización de los crímenes cometidos durante la dictadura, gracias a la persistencia de los organismos defensores de los derechos humanos,

de Todas las Formas de Discriminación Racial, Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención sobre la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, y Convención sobre los Derechos del Niño.

6 Defensor del Pueblo, derechos del usuario, amparo, Hábeas Data y Hábeas Corpus, entre otros.

reinstalaron el valor de las luchas históricas y renovaron la esperanza y la confianza en la justicia. Con el advenimiento del 2000 vuelve con fuerza a ocupar un primer plano en la agenda pública, gracias al aliento permanente por parte del gobierno nacional, la condena al terrorismo de Estado y la reivindicación de la lucha por derechos civiles y políticos conculcados por la dictadura militar de la década de los 70.

Algunos acontecimientos emblemáticos que se han transformado en fechas clave para impulsar el trabajo de “memoria reciente” en las escuelas en particular y en la sociedad en general, recordando algunos hechos en los que se destaca la lucha por los derechos humanos de hombres y mujeres, resultan representados en los calendarios de recordación impulsados por el gobierno. A continuación, se citan algunos ejemplos.

-La significativa “Noche de los Lápicos”, en la que fueron secuestrados diez estudiantes (militantes de la Unión de Estudiantes Secundarios-UES) y luego desaparecieron seis de ellos, el 16 de septiembre de 1976; actualmente se recuerda esa fecha como el “Día Nacional de la Juventud”.

-“Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, recordando el último golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, la más salvaje de todas las dictaduras de Argentina.

-Otro hecho significativo incluido en el calendario de recordación es el 2 de

abril, fecha en que se conmemora el “Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas”; mientras que el 10 de junio (fecha de rendición) se recuerda el “Día de la Reafirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas, Islas del Atlántico Sur y Sector Antártico”.

-Una de las formas de rescatar la memoria resulta del proceso de recuperación del predio de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), sitio en el que se alojaba y torturaba personas durante la última dictadura. El edificio lleva ahora el nombre de “Museo de la Memoria⁷”. En este sitio se creó, en 2015, el Museo de Malvinas e Islas del Atlántico Sur: paz, memoria y soberanía⁸.

Lo que estuvo silenciado durante tanto tiempo irrumpe de repente en el espacio público: los medios de comunicación difunden las confesiones de un exmarino, la autocrítica pública del Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas, de la Iglesia, transmiten en directo los juicios contra los represores. Se consolida una democracia estabilizada en lo político pero dentro de un modelo de Estado neoliberal que produjo escenarios sociales inéditos y un vaciamiento en la simbolización de

los derechos que comprenden el ejercicio pleno de la ciudadanía, con las significativas pérdidas para los sectores populares del acceso al empleo, la salud y una educación de calidad. Este marco representa un desafío importante para la enseñanza de los derechos humanos y su significado.

En lo que respecta a la educación superior, en el año 2004 se creó en la Universidad Nacional de La Plata, la primera Maestría en Derechos Humanos⁹. Al cabo de dos años se crearon dos Programas de Derechos Humanos: uno en la Universidad de Buenos Aires y otro en la Universidad de Córdoba.

Acerca de la educación secundaria, en el año 2004, la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires decide incorporar la educación en derechos humanos como espacio curricular. Paralelamente, algunas ONG y otras asociaciones civiles continúan con su labor educativa no formal; por ejemplo, la APDH o el Programa Derechos Directos. Con todo, la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional (2006), que recoge muchas de las recomendaciones internacionales sobre educación y derechos humanos, consolida el auge de la EDH en Argentina, aunque en principio solo sea desde la proclama.

7 Es interesante ver la multiplicidad de actividades vinculadas con la promoción de derechos humanos que se abordan en este espacio, tales como capacitaciones, visitas guiadas, muestras destinadas a personas de distintas edades, visitas interactivas, etc. (Espacio Memoria y Derechos Humanos)

8 Por más información, se puede visitar: Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur: paz, memoria y soberanía.

9 Para el año 2015, se cuentan varias universidades que han creado carreras de posgrado vinculadas con la enseñanza de los derechos humanos. Se volverá sobre este tema.

Las perspectivas de educación en derechos humanos que dominaron estos periodos

Las atrocidades cometidas durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983), como actos extremos de vulneración de los derechos humanos, se fueron visualizando en los ámbitos públicos a partir de la recuperación de la democracia; es decir, recién en 1983. Desde ese momento hasta la fecha, se fueron encarando una serie de acciones educativas producto de propuestas comunitarias y de decisiones de las políticas gubernamentales, que por supuesto mostraron avances en las propuestas educativas, pero también algunos retrocesos producto de las negociaciones políticas. En lo que sigue trataremos de mostrar cómo se fue instalando la discusión sobre los derechos humanos en la sociedad en general y en la escuela en particular.

Los ochenta: instalar el tema en la sociedad y en la escuela después del periodo de oscuridad

En la Argentina, la democracia y los derechos humanos fueron uno de los temas centrales de la discusión pública a partir de 1983. Para muchos organismos no gubernamentales, era necesario plantearse cómo generar propuestas de educación enmarcadas en los derechos humanos para acompañar el proceso de democratización. Varias organizaciones internacionales apoyaron las iniciativas; entre ellas, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

De esta manera se generaron, y a la fecha no han detenido su accionar en espacios de discusión de tipo local, nacional e internacional, en los que se elaboran propuestas y líneas de trabajo en educación y derechos humanos. La transformación de las escuelas es un eje de trabajo, particularmente la *democratización entendida como revisión de modalidades autoritarias de vínculos*.

En esos espacios se analiza, entre otros temas pedagógicos, qué ocurre con los derechos humanos en la educación formal y se formulan propuestas que apuntan a generar condiciones para la vigencia y promoción de los derechos humanos en las escuelas. Los instrumentos jurídicos internacionales aportan marcos para repensar los problemas cotidianos de la vida escolar.

Otro eje prioritario es la *inclusión del discurso de los derechos humanos en el quehacer educativo*. Se discute si los derechos humanos deben ser contenidos de enseñanza y cuáles serían esos contenidos.; también si constituirían una nueva materia o deberían desarrollarse en todas las materias existentes. Las respuestas son de una gran diversidad, aunque la mayoría se inclina a considerar que en los niveles educativos inicial, primario y secundario los derechos humanos no deben constituirse en una nueva materia. Este eje se complementaba con otro: la necesaria *sensibilización del sector docente para con esta temática*. Las distintas propuestas se fueron gestando desde organismos gubernamentales y no gubernamentales, y la búsqueda de acuerdos entre ambos apunta a:

-La creación de marcos legales: leyes nacionales (en Argentina, Ley 23.849 del 27/9/1990, que ratifica la Convención de los Derechos del Niño), decretos de ejecutivos provinciales y, también, nuevos lineamientos curriculares provinciales o municipales.

-La generación y apoyo de campañas para sensibilizar e informar sobre los derechos humanos y, especialmente, los derechos del niño.

-La formulación de estrategias de formación permanente o capacitación de los educadores en derechos humanos.

La resignificación y transformación de los contenidos referidos a la ciudadanía y los derechos humanos fue una de las vertientes privilegiadas en los primeros años posteriores a 1984 (Braslavsky, 1995); la educación es objeto de los replanteamientos y exigencias de democratización que se sucedían en todas las instituciones de nuestra sociedad. Un hito importante en este proceso lo constituyó el Congreso Pedagógico, celebrado en 1986, que convocó a todos los sectores vinculados con la educación. Acompañando el proceso de restablecer las bases para la recuperación democrática, comienza a aparecer una demanda desde distintos ámbitos de la sociedad de contactarse con el conocimiento de los derechos humanos. En particular, se reclama la inclusión de este tema en las instituciones educativas, reforzada en los debates desarrollados en el Congreso Pedagógico.

Bajo la forma de distintas modalidades normativas (leyes, decretos, lineamientos curriculares) y, en varios casos, de manera difusa, en muchas jurisdicciones del país se induce a incorporar los derechos humanos a la educación formal. Para hacerlo, se apela a quienes detentaban el saber y la experiencia en esta materia: **los organismos no gubernamentales** que habían luchado por la defensa de los derechos humanos durante la dictadura. Estos organismos, surgidos a partir de 1975 con el objeto de denunciar y combatir las violaciones flagrantes cometidas por el terrorismo de Estado, impuesto por la dictadura militar (1976-1983), y que hasta el momento se ocupaban de la formación de sus propios miembros y militantes, se vieron requeridos a realizar un aporte educativo hacia otras instituciones, entre ellas las escolares. Paralelamente, comienzan a crearse secretarías de derechos humanos en sindicatos y gremios docentes de todo el país, una de cuyas funciones primarias fue la capacitación de los trabajadores.

Organismos como la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), el Movimiento EcuMénico por los Derechos Humanos (MEDH), Amnistía Internacional, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), por mencionar solo los más influyentes, elaboraban líneas de trabajo y materiales destinados al sistema educativo. Comienzan a trabajar de manera no formal en la capacitación de los docentes a través de talleres y seminarios

y desarrollan publicaciones de apoyo didáctico. Estos materiales abrevaban **metodológicamente en la tradición de la educación popular**, y las propuestas de contenidos variaban entre posturas más centradas en el conocimiento de la doctrina y de las violaciones recientes cometidas en nuestro país y otras que ofrecían una perspectiva de algunas áreas de contenidos desde la visión de los derechos humanos o las que tomaban aspectos de la convivencia social como centro de su trabajo. En esta etapa todo el esfuerzo realizado para influir en el sistema educativo contó con financiamiento externo, particularmente proveniente de las agencias de los países del norte de Europa. En general, las instituciones y jurisdicciones educativas destinatarias de estas acciones no aportaron recursos económicos para el sostenimiento de las mismas.

Todos estos programas intentaban sensibilizar a los docentes con respecto a su práctica cotidiana, hacerles conocer algunos aspectos fundamentales de la doctrina de los derechos humanos y ofrecer algunas alternativas curriculares de inclusión de la temática. Se nota en todos ellos un peso muy grande de la lucha contra **el autoritarismo y la intolerancia** enquistada en las instituciones en los años del proceso militar. El hecho de que las propuestas provinieran de los organismos reforzó esta orientación centrada en la toma de conciencia sobre los derechos, la denuncia de su violación y la necesidad de reparación del pasado reciente.

En el marco de este proceso de instalación de los derechos humanos en la sociedad argentina, al finalizar la labor la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) el Estado crea en 1984 un organismo oficial: la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales en el seno del Ministerio del Interior. Su misión era promover la construcción conjunta de garantía para el pleno ejercicio de los derechos humanos; desarrollando entre otras, tareas destinadas a crear conciencia republicana de convivencia, con base al respeto de los derechos fundamentales.

Bajo la conducción del Dr. Eduardo Rabossi en esta primera etapa de su existencia, la Subsecretaría realizó en 1988 el primer relevamiento oficial sobre la presencia de la temática de los derechos humanos en el sistema educativo argentino. Este trabajo indagó sistemáticamente todas las conducciones educativas de nivel nacional y provincial, y tuvo por objeto identificar la normativa existente para los niveles primario, secundario y terciario, su grado de implementación y el estado de la capacitación docente en este tema; así como evaluar modalidades de enseñanza de derechos humanos en el sistema educativo formal e indagar sobre la enseñanza de los derechos humanos en las universidades nacionales y privadas, particularmente dentro de las facultades de Derecho.

El informe final de este relevamiento (Rabossi, 1988) estaba destinado a comunicar los resultados a los organismos internacionales con incumbencia en el

tema y debía servir de base para la organización de jornadas sobre la enseñanza de los derechos humanos. Las conclusiones elaboradas a partir de los datos enviados por todas las jurisdicciones del país consultadas, fueron las siguientes:

- Los derechos humanos ocupaban un lugar propio en la currícula educativa en muchas provincias de la ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación, así como de las facultades de Derecho y Humanidades. Esto es evaluado como un avance, en virtud de la ignorancia total del tema hasta 1983. Se asocia esta aparición a la afirmación de las garantías constitucionales.
- Parecía un criterio aceptado en general que tanto en el nivel primario como en el secundario y el universitario, la enseñanza de los derechos humanos sea encarada temáticamente en diferentes materias. No obstante, en las universidades se crean cátedras específicas en el marco de las carreras jurídicas. La tendencia, en el caso de la escuela primaria, fue la inclusión en los últimos dos o tres años dentro de la asignatura Ciencias Sociales y, para el caso del secundario, en Educación Cívica del ciclo básico.
- Se percibían importantes variaciones entre las provincias sobre la importancia otorgada al tema, que iban desde el no reconocimiento explícito hasta el reconocimiento en toda su importancia

y extensión. Cabe destacar que por lo menos ocho provincias tenían en vigencia resoluciones, decretos o leyes que incorporaban, bajo distintas modalidades curriculares, la enseñanza de los derechos humanos a sus sistemas educativos (creación de asignaturas, inclusión en asignaturas existentes o como fundamentos de los diseños curriculares, implementación de proyectos especiales o incorporación al calendario escolar).

- Era notoria la ausencia de preparación a los docentes. Se encararon localmente acciones de capacitación parciales particularmente en las provincias más comprometidas con la implementación de proyectos de enseñanza de derechos humanos. Estas acciones consistieron en cursos y seminarios y, en algunos casos, se complementaron con materiales de apoyo (Mendoza y La Rioja). El proyecto más abarcador e integral de esta etapa es el que desarrolló la provincia de Entre Ríos, en convenio con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Este fue un proyecto extendido en el tiempo; con una duración de cuatro años y que abarcó todos los niveles de enseñanza, incluida la formación y la capacitación docente.

El informe final plantea lo que considera los tres interrogantes que caracterizan esta etapa de “irrupción” de

los derechos humanos en el sistema educativo en la Argentina:

- “¿Quién va a enseñar derechos humanos?”: cuál es el perfil del docente. Se enuncia que este no solo debe dominar una información extensa, tanto fáctica como normativa, sino además técnicas pedagógicas relevantes y tener una motivación importante.
- “¿Cómo enseñar derechos humanos?”: qué estrategias seguir y cómo ubicar curricularmente el tema. En el primer caso, se advierte sobre una discusión no saldada sobre la necesidad de transmisión neutral de información o el compromiso de la ideología del docente. En el segundo, sobre la creación de una materia específica, con docentes especializados o el reconocimiento de contenidos en las diversas materias del currículo. Si bien la tendencia es a aceptar la segunda vía, se cuestiona si es lo más adecuado para un estadio inicial de la inclusión de la educación en derechos humanos.
- “¿Qué se va a enseñar en materia de Derechos Humanos?”: dado que la extensión de los temas es enorme, los intentos de selección o síntesis son difíciles; por tanto, es necesario tomar decisiones. En este punto, en el que está todo por hacer, se remite a las recomendaciones del Congreso Internacional sobre

la Enseñanza de los Derechos Humanos (Viena, 1974), en el sentido de que la enseñanza debe apoyarse en una investigación interdisciplinaria, la cual conduzca a una mejor comprensión de los factores que determinan la violación de los derechos y a la determinación de las políticas y mecanismos institucionales necesarios para garantizar esos derechos.

Estas preocupaciones fueron fundantes en todos los programas elaborados en esta etapa y podría decirse que algunas de ellas aún hoy no han sido saldadas. No obstante, vale mencionar la labor desarrollada en las instituciones de nivel universitario, como contexto en el que se trabaja en torno a la docencia y la producción del conocimiento. Así, en el ámbito universitario el hito más significativo de esta etapa es la creación de cátedras de Derechos Humanos como asignatura obligatoria dentro del plan de estudios de las facultades de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (1986) y Lomas de Zamora (1984). Son también significativos avances la instalación de un Laboratorio de Derechos Humanos en la Facultad de Sociología de la Universidad de Cuyo, cuyo objetivo era informar a los claustros y a las instituciones en general, la inclusión en 1985 a todas las asignaturas de la Universidad de La Plata de los temas “Constitución y Tratados Internacionales”, y la inclusión en la Universidad de Luján de “Estudios de la Constitución Nacional y los Derechos Humanos”.

El mayor logro de la actividad de difusión y educación encarada por los organismos, canalizada más tarde en algunos de los espacios oficiales que se abrieron, fue el de instalar la temática en la sociedad. Se conquista un espacio cultural y de discusión en la sociedad civil que luego irá creciendo y afirmándose en las instituciones en la década siguiente. Un ejemplo de este avance es la presencia de *stands* de organismos de derechos humanos en las ferias del libro, quizás el evento cultural más importante de la Argentina desde hace 25 años.

Los años noventa: avances en las políticas públicas

A comienzos de los 90 se asiste a una declinación del papel de los derechos humanos en la educación, reemplazada con la introducción de otros temas que parecían más modernos y movilizados, como la protección del ambiente o el SIDA, la educación sexual, entre otros. En general, se consideró aprendida definitivamente la lección de la democracia, mientras se aceptaba el mercado como dispositivo regulador de las relaciones humanas y se profundizaba el descrédito de la política y la declinación de la participación (Finocchio, 1999).

Esta década se caracteriza por un mayor protagonismo del Estado en materia de difusión y promoción de los derechos humanos, frente al rol casi excluyente de las ONG en la etapa anterior. Esto tal vez se deba a que las ONG, que habían fundado su acción en este campo

en la lucha contra el Estado (apropiado por la dictadura), tuvieron que adaptarse en esta etapa democrática a trabajar con el Estado y los gobiernos de turno, lo cual ha significado en muchos casos crisis, retraso o dificultad en la tarea de adecuarse a la lógica de construcción de una política pública. Algunas se resisten a participar en proyectos con organismos estatales, persistiendo una actitud de sospecha y desconfianza; otras aceptan el desafío, pero lo cierto es que se produce un debilitamiento del papel de algunas de las ONG tradicionales.

El eje de este periodo, conjuntamente con la diversificación del universo de contenido tradicional sobre los derechos humanos, está representado por el surgimiento de organismos gubernamentales específicos y la formalización de políticas públicas en relación con la educación en derechos humanos. En muchos casos, la articulación de acciones entre el **Estado y la sociedad civil posibilitó el desarrollo de programas concretos de acción con objetivos definidos**, con independencia de las divergencias existentes entre estos dos sectores. Es necesario aclarar que no ha sido un proceso lineal, sino plagado de contradicciones, con obstáculos dentro de la estructura del mismo Estado, en la persistencia de racionalidades, comportamientos o actitudes incompatibles con su defensa y afirmación. En algunos casos, esto derivó en que los cambios no alcanzaran las transformaciones que se propusieron quienes impulsaban los programas, sino que

modificaron aspectos parciales. Los hitos más importantes en este proceso son los siguientes:

- La Reforma Constitucional de 1994, que hace más visible los derechos humanos y dificulta cualquier proceso que intente retroceder en esta materia. Tanto el consenso obtenido como los métodos de democracia semidirecta incorporados al texto pueden derivar en una mayor participación ciudadana en los asuntos políticos del país. La inclusión de la defensa de los derechos del consumidor y del derecho a un ambiente sano amplían la protección de los habitantes y, por lo tanto, su capacidad de accionar. Como consecuencia de estas incorporaciones, en todo ámbito de educación formal donde se analice la Constitución Nacional tendrán que repensarse los programas desde una visión internacional y desde la promoción de los derechos humanos.
- La inclusión de los derechos humanos como contenidos básicos de la educación en todos los niveles educativos. Los derechos humanos son considerados no solo como normativa del derecho positivo sino también como un acuerdo axiológico y un hecho normativo, como valores que transversalizan todas las áreas del quehacer humano. En tal sentido y desde la proclama,

se los incorpora a la currícula de educación formal, en el orden nacional y para todos los niveles educativos. Esta acción de incorporación curricular se hace extensiva al diseño curricular para la formación docente y también en los planes de estudio de las academias de las instituciones de seguridad y de las Fuerzas Armadas, así como a la currícula de todas las carreras de formación de agentes policiales del país.

Estos dos hechos marcan importantes cambios institucionales que impulsan otras acciones de política pública; entre ellas, las acciones de promoción y coordinación de actividades ejercidas por la Subsecretaría de Derechos Humanos¹⁰. La Subsecretaría se convierte en un referente y en una instancia promotora y centralizadora, tanto de organismos oficiales como no gubernamentales, en cuanto a problemáticas, políticas y acciones referidas a los derechos humanos en el país y de articulación con el exterior. En cuanto a las líneas específicas de educación, desde 1991-92, la idea central de esta dependencia ha sido la de *promover un cambio de mentalidad en los funcionarios públicos* y, al mismo tiempo, *fortalecer la actividad académica relativa a los derechos humanos*. A través de la Subsecretaría de Derechos

¹⁰ Posteriormente, esta Dirección se transforma en la Subsecretaría de Promoción de Derechos Humanos, que depende de la Secretaría de Derechos Humanos, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Humanos se diseñan, organizan y dictan cursos, seminarios y actividades culturales para su difusión. La creación en 1994 del Instituto de Promoción de Derechos Humanos, en el marco de un convenio de Desarrollo de Actividades de Capacitación, firmado con el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, permite poner en funcionamiento el Programa de fortalecimiento de Derechos Humanos. Estas acciones de capacitación estaban dirigidas fundamentalmente a los agentes del sistema estatal, particularmente a los del sistema de seguridad (Sistema Policial y Penitenciario) y de administración de justicia, así como agentes civiles de las provincias. La constitución en 1992 del Consejo Federal de Derechos Humanos, con representantes de todas las provincias y la ciudad de Buenos Aires, intentó afianzar, extender y profundizar las acciones emprendidas todo el país.

En el ámbito académico, se crean cátedras universitarias en otras facultades y universidades del país y centros de investigación universitarios, y se gestiona el inicio de una red interuniversitaria con el objetivo de intercambiar información y docencia en temas de derechos humanos, así de generar apoyo mutuo en investigación y tareas académicas.

Si bien esta inclusión curricular representa un avance sustantivo respecto a la generalización de la educación en derechos humanos, aún persistían vacíos importantes que dificultaban, y aún siguen dificultando, su implementación. Uno de ellos es la ausencia de

una capacitación sistemática para los docentes que se harán cargo de enseñar estos contenidos, el otro es la ausencia o dispersión de material didáctico adecuado. Aún hoy y con todos los esfuerzos por universalizar la difusión de los derechos humanos en las instituciones de formación docente, las ofertas de capacitación son las que sostienen, en la mayoría de los casos en circuitos no oficiales, las ONG defensoras de derechos humanos.

Lo mismo sucede con el **material didáctico**, especialmente para los niveles inicial y primario. Si bien algunos manuales producidos por las editoriales de libros escolares incorporaron el tratamiento de algunos temas, cada una hizo una selección particular, de Formación Ética y Ciudadana; en muchos casos relacionados con los derechos humanos. En el caso de la Educación Polimodal se registra en los últimos años una mayor y mejor producción específica de textos para Formación Ética y Ciudadana. La orientación de estos materiales y las concepciones de derechos son muy variadas: algunos sostienen la subordinación del cumplimiento de los derechos al de los deberes, retaceando información; otros abundan en información; algunos intentan caminos de formación en los derechos humanos a través de la percepción y empatía con situaciones de violación (terrorismo de Estado); y otros presentan una concepción integral de los derechos humanos y la formación ciudadana, compilando buena información y articulándola con la apelación a los problemas reales

vivididos por los adolescentes. En este sentido, recién a partir del año 2000 se avanzó en propuestas que permiten a los adolescentes construir una aproximación propia a la formación ciudadana desde el fortalecimiento de su identidad diferenciada.

Ahora bien, las debilidades más grandes que acompañan estos avances son la ausencia de programas sistemáticos y obligatorios de formación y capacitación dirigidos a los docentes encargados de llevar adelante estos nuevos programas; asimismo, a la ausencia de formación integral en temas sobre derechos humanos, se suma la falta de continuidad de políticas en las jurisdicciones educativas de manera que se permita la concreción de lo acordado.

El año 2000 hasta la fecha: educar para la participación ciudadana efectiva

El nuevo siglo muestra cambios, principalmente en lo que respecta a participación política y la elaboración de normas. En áreas relacionadas con la educación se avanzó en términos de participación; por ejemplo, con los debates que desembocaron en la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (N.º 25673), la cual crea un programa de salud sexual y procreación responsable, que tiene como propósito la equidad, la igualdad y la justicia social, además de contribuir en términos de igualdad de oportunidades en lo que respecta a la salud sexual. Los debates por la elaboración de esta ley comenzaron años

antes de su sanción, operada en el año 2003. A esta ley le sigue el Programa de Educación Sexual Integral (N.º 26150), sancionada en 2006.

Asimismo, esta ley puso en marcha otra discusión importante para el área educativa: la inclusión de su enseñanza en todo el sistema educativo. Esto activó toda una serie de nuevos debates de participación ciudadana, que dan cuenta de una nueva forma de hacer política, que se visualiza en línea con las recomendaciones internacionales.

También son dignos de mencionar, puesto que resultan marcos jurídicos de base, la Ley de Protección Integral de Infancia y Adolescencia (N.º 26061) y la Ley Contra la Violencia Familiar (N.º 24417), las cuales sirvieron de base para el debate que culminó con la elaboración de la normativa educativa. Estas dos leyes se complementan con otros hitos legislativos, como la Ley de Protección Integral a las Mujeres¹¹ (N.º 26485) del año 2009¹², a la que se

11 En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se creó un programa para contener y asesorar sobre el flagelo de la violencia hacia las mujeres. Para más información, visitar (Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, 2015) También se puede visitar la web del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2015).

12 Se trata de una ley que pretende prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Esta ley dio origen a varias acciones, entre las que se encuentra el encuentro denominado “Ni una menos”, que se llevó a cabo recientemente. La ley se puede consultar la web del Centro de Documentación e Información Legislativa y Documental de Argentina (InfoLEG, 2015)

suma, también de reciente creación, la Unidad de Registro, Sistematización y Seguimiento de Femicidios y de Homicidios Agravados por el Género¹³. También es importante mencionar la recientemente promulgada Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (N.º 26892)¹⁴, o Ley contra el *Bullying*¹⁵.

A partir de la realización del Foro Mundial de Educación, y tras un amplio debate en el que participaron actores y actoras de la comunidad educativa, distintas ONG y la sociedad civil, se inició un nuevo recorrido participativo, que culminó en la sanción de la Ley Nacional de Educación (N.º 26206), en el año 2006.

En este periodo se consolidan acciones que cuentan con la *participación conjunta de diversas y representativas organizaciones* de la sociedad involucradas con la efectivización de los derechos humanos, junto con organismos del Estado. Un ejemplo de esto fue el Foro Mundial Temático de Educación (2006), llevado a cabo en Buenos Aires, entre el 4 y el 6 de mayo. El encuentro fue denominado

“Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos”, su organización estuvo a cargo de Abuelas de Plaza de Mayo, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el Laboratorio de Políticas Públicas y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. Esta iniciativa es realizada con la impronta de colocar a la educación en el centro de la agenda social y política y de abrir el debate pluralista sobre la dirección que deben asumir las políticas públicas para que otra educación y otra sociedad sean posibles, socializando las experiencias históricas, regionales, nacionales y locales, orientadas a tal fin¹⁶. Tras el desarrollo de este foro se comenzó con el debate por la nueva Ley de Educación, en todas las instituciones y en todos los niveles educativos.

Tras las instancias del debate, la sanción de esta nueva Ley de Educación significó una serie de modificaciones al Sistema Educativo Argentino, que podría decirse que están en clara sintonía con las recomendaciones del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (PROMEDH) y otras reuniones internacionales; aunque se debe destacar que su alcance aún no implica su traslado al diseño curricular¹⁷.

Entre las principales consignas del texto de la Ley de Educación Nacional

13 Más información sobre este programa de registro estadístico se puede consultar en la Web de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación Argentina (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2015).

14 Más información sobre la promulgación de la Ley de Convivencia en las Escuelas se puede obtener en la web de la Secretaría de Comunicación Pública. Presidencia de la Nación Argentina. Sala de Prensa (Presidencia de la Nación Argentina, 2015).

15 Ver esta noticia en la web de Página12 (Página12, 2015).

16 Fuente: Portal Educativo del Estado Argentino(-Ministerio de Educación, 2015).

17 Para saber más sobre la historia de la EDH, sus contenidos y sus métodos didácticos, se puede consultar: Fernández(2013).

(N.º 26206) se postula la necesidad de garantizar una educación para toda la vida a partir del fortalecimiento de la formación integral y la creación de medios para brindar igualdad de oportunidades, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. Una de las novedades propuestas es que se busca promover en los estudiantes la capacidad de definir su proyecto de vida, con base en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, con lo cual, necesariamente, deben referirse a cuestiones de una formación ciudadana que se comprometa con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Otra novedad normativa que muestra cómo la ideología de los derechos humanos está presente en el texto de la Ley de Educación es el garantizar estrategias educativas con una perspectiva intercultural-bilingüe, la cual asegure el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

Asimismo, y como reiteradamente se recomienda desde congresos, conferencia y organismos internacionales, el articulado de esta ley se propone

involucrar en temas educativos a los medios de comunicación, comprometiéndolos a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.

En relación con los programas escolares, en la escuela media se produjo un hecho significativo. Dado que la política educativa tiene presentes los agujeros ciudadanos que significaron los años de dictadura, la provincia de Buenos Aires (jurisdicción que concentra casi la mitad de la matrícula educativa del país) decide, en el año 2004, incorporar en el segundo año del nivel polimodal (tercer año de la educación secundaria) la asignatura Derechos Humanos y Ciudadanía, que pretende atender el fin principal de la educación polimodal, respecto a desarrollar aptitudes para el ejercicio de una ciudadanía consciente y responsable. Estos contenidos curriculares fueron modificados en el marco de la Ley Nacional de Educación (2006); así, actualmente existen en la provincia de Buenos Aires y en otras jurisdicciones educativas, nuevas materias y programas vinculados con la EDH. Entre esas novedades, vale mencionar el Diseño Curricular de Construcción de la Ciudadanía en la Escuela de la Provincia de Buenos Aires (año 2008), que abarca los tres primeros años de la escuela secundaria. Este diseño curricular posee nueve ejes temáticos que abordan los derechos humanos, tanto desde sus contenidos como desde el eje metodológico y el marco general que implica trabajar temas de la vida cotidiana, con énfasis

en la declamación de que la infancia y la adolescencia son sujetos de derecho, dejando atrás los supuestos de grupo con derechos tutelados. Este texto curricular se encuentra vigente al año 2015. En lo que respecta al ciclo superior de la escuela secundaria, y siempre en la misma jurisdicción educativa, se han incorporado dos materias que cabe mencionar por su vínculo con la EDH: **Trabajo y Ciudadanía**¹⁸. La mencionada materia complementa a la asignatura denominada **Política y Ciudadanía**¹⁹.

Si bien la enseñanza de los derechos humanos ha crecido en los últimos años en los niveles educativos básico y secundario, no ha ocurrido lo mismo con el nivel superior. Asimismo, aunque es cierto que muchas universidades argentinas ofrecen cursos sobre derechos humanos, estos son generalmente optativos y trabajan fundamentalmente los aspectos teóricos más que su práctica como medio para crear y recrear cultura, lo que dificulta la transferencia de esos conocimientos y sobre todo de su práctica efectiva. Esta problemática resulta más grave en el nivel superior no universitario, dado que al no ser contenidos incluidos en los documentos curriculares, ni siquiera circulan como contenido teórico. Algo similar ocurre en la universidad, puesto que estos cursos son obligatorios únicamente

para carreras del área del derecho y las ciencias políticas.

Con la idea de paliar algunas de las ausencias que la política educativa deja en el nivel superior, la acción sistemática más importante se está desarrollando actualmente en el ámbito universitario. En la Universidad Nacional de Quilmes (Fernández, Góngora, Manchini & Ripa, 2008-2013)²⁰, se llevaron a cabo varias actividades extracurriculares, entre las que se puede mencionar el Taller de Capacitación para Docentes en Servicio y en Formación, que se desarrolla desde el año 2008. La propuesta pretende transferir a distintos niveles educativos parte de los resultados de los proyectos de investigación sobre EDH que el equipo ha procesado desde finales del año 2003, para lo cual ha implementado un plan de formación de formadores, en tres ejes atravesados por la EDH: protección integral de la infancia y la adolescencia, construcción de la ciudadanía y cuidado del ambiente.

La metodología pedagógica propuesta gira en torno a la construcción de *prácticas participativas*; por eso, está dirigido tanto a profesores y profesoras en formación como en actividad, a alumnos y alumnas de niveles básicos y medios, así como a cualquier otra persona de la comunidad educativa, para aportar estrategias que colaboren con la

18 El marco general es similar al descrito anteriormente. Se trata de una materia destinada a estudiantes del para el 6° año de la escuela secundaria.

19 En este caso se trata de una materia pensada para la población escolar del 5° año de la escuela secundaria.

20 El proyecto cuenta con financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura y la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNQ, además del aval del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2008-2013).

creación de cultura para la democracia y los derechos humanos. Se considera que el aprendizaje de los derechos humanos debe hacerse en el contexto de transmisión y de la experiencia, además de practicarse en todos los niveles del sistema escolar. Podría decirse que se trata de incorporar nuevos hábitos, en este caso, *costumbres de participación*.

Una de las metas que propone el proyecto es la de modificar las representaciones acerca del rol de la autoridad en el aula, reflexionando sobre acciones didácticas solidarias (por tanto, participativas) que suponen un docente responsable y comprometido, quien guíe hacia el aprendizaje significativo de los contenidos científicos y socializadores, a la vez que participa y hace participar de la actividad. Participar es “estar en la actividad sociocultural”, ser parte de ella. El *aprendizaje práctico/participativo* cumple con los ideales deliberativos, intrínsecos a la vida democrática.

En suma, el proyecto fue formulado teniendo presentes las recomendaciones sobre la importancia de realizar abordajes interdisciplinarios e interinstitucionales; por ello, se han puesto en juego no solo conocimientos científicos (ambientales, comunicacionales, jurídicos, educativos, metodológicos, etc.) sino que también se aportan componentes axiológicos: el respeto a la otredad, la solidaridad, la responsabilidad, la democracia, la participación y la igualdad.

Por otro lado, a mediados de mayo de 2006, se realizó el Primer Coloquio

Interamericano de Educación y Derechos Humanos: “Experiencias, problemas y desafíos”. Desde ese momento, estos eventos se fueron desarrollando periódicamente en distintas universidades, Quilmes, La Plata y Lanús, así como también en distintos países vecinos, tales como Chile y Brasil, extendiendo la posibilidad de participación a muchas personas, entre estudiantes, docentes y autoridades de todos los niveles educativos, incluyendo el sector de funcionarios y funcionarias gubernamentales²¹.

Además de la primera carrera de posgrado sobre derechos humanos creada en Argentina, la Maestría en Derechos Humanos que brinda el Instituto de Derechos Humanos de la **Universidad Nacional de La Plata** y que se mencionó anteriormente en este artículo, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de esa misma Universidad ofrece la Maestría en Comunicación y Derechos Humanos. Es importante tener presente que existen también

21 Se puede consultar más sobre los coloquios de EDH y las redes de trabajo conjunto que se fueron desarrollando a partir de estos encuentros en: Mónica Fernández, “Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos (RIEPEPDH): Una experiencia conjunta de trabajo mutuo, integración y compromiso”, en: Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina, Rodino, A; Tosi, G; Fernández, M y Zenaide, N Organizadores, Editora UFPB, Joan Pessoa, 2014. En el marco de estos acuerdos académicos que se originaron a partir de los encuentros regionales. Se trata de una página Web que brinda una variada síntesis de cada una de las propuestas de los coloquios sobre EDH y se actualiza periódicamente. Más Información en: (Red Latina de Educación en Derechos Humanos, 2015)

Universidades que funcionan con financiamiento privado, las cuales poseen carreras de posgrado sobre derechos humanos. En el presente artículo, solo se mencionan los casos de universidades que funcionan con financiamiento del Estado, aunque es cierto que las carreras de posgrados, en líneas generales, están mínimamente aranceladas.

En el caso de la **Universidad Nacional de Lanús**, otra Academia pionera en vincular los derechos humanos y la educación en carreras de grado y posgrado, existe aproximadamente desde el año 2008, una Maestría en Derechos Humanos. Esta universidad también ha creado, en estos últimos años, la Especialización en Derechos Humanos, Migración y Asilo, y el Doctorado en Derechos Humanos. La Facultad de Derecho de la **Universidad de Buenos Aires** posee una Especialización en Derecho Internacional de los Derechos Humanos y una Maestría en Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

En el caso de otras provincias de la Argentina, en la **Universidad Nacional de Rosario**, recientemente se ha creado la Maestría en Derechos Humanos; en la **Universidad de Tres de Febrero** se creó recientemente la Maestría en Derechos Humanos, Estado y Sociedad. Asimismo, ubicada en el radio geográfico del noroeste del Gran Buenos Aires, específicamente en la **Universidad Nacional de San Martín**, funciona la Maestría en Derechos Humanos y Democratización para América Latina. En el caso de otras provincias Argentina,

específicamente en Santa Fe, en la **Universidad Nacional de Rosario**, recientemente se ha creado la Maestría en Derechos Humanos.

Finalmente, se pueden ubicar otras ofertas académicas, aunque ya no se trata de carreras de posgrado sino de pregrado, como las que se destacan a continuación. En la **Universidad Nacional de General Sarmiento** existe la Diplomatura en Derechos Humanos y Estrategias de Intervención en el Territorio; en la **Universidad Nacional de Quilmes**, aunque posee una larga trayectoria en temas de derechos humanos, paradójicamente, aún no se han creado carreras de posgrado, pero desde fines del siglo XX a la fecha, se vienen desarrollando talleres pedagógicos de capacitación extracurriculares, destinados a docentes y otros profesionales en servicio y en formación, también en la planificación curricular de grado se brindan tres asignaturas electivas.

Otras carreras de posgrado vinculadas con los derechos humanos que han sido creadas y gestionadas con financiamiento estatal son la **Diplomatura, Especialización y Maestría en Derechos Humanos** dependiente de la Escuela del Cuerpo de Abogados del Estado de la Procuración del Tesoro de la Nación y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. También es de mencionar la oferta académica para profesionales de la educación que se brinda a través del Programa Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación, denominada

Especialización en Derechos Humanos y Educación.

Finalmente, es necesario mencionar que en esta última década, la proliferación de ofertas académicas de pregrado, grado y posgrado vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos ha crecido enormemente. A esa etapa de dimensiones pedagógicas curriculares y extracurriculares encaradas con financiamiento del Estado habría que sumar la cantidad de políticas públicas de inclusión social que se ejecutan actualmente con fines educativos, tales como el Programa Conectar Igualdad (entrega de *netbooks* y capacitaciones para docentes), el FinES (Finalización de estudios secundarios), el PROGRESAR (subsidios para capacitación y formación), la Asignación Universal por Hijo, entre otras becas para realizar carreras universitarias, iniciar o finalizar estudios primarios y secundario. En ese sentido, son múltiples las maneras en que se puede decir que los derechos humanos están presentes en la política educativa. No obstante, siempre se vuelve al viejo problema de la presencia de los derechos humanos en la prácticas cotidianas, sean educativas o las que ocurren en otras esferas de la sociedad. Por eso, convendría finalizar parafraseando a un gran militante por los derechos humanos, el querido hermano uruguayo Luis Pérez Aguirre, que afirmaba que “la magia de la enseñanza de los derechos humanos está en el método”.

A modo de cierre

Este trabajo pretendió brindar un panorama sobre la EDH en Argentina. De ello surge que, si bien la oferta académica de cursos y seminarios vinculados con los derechos humanos en general y la EDH en particular, ha crecido significativamente, aún existen una serie de deudas pendientes. Entre esas ausencias, cabe mencionar la necesidad de plantear seriamente la necesidad de brindar un concepto de EDH; es necesario definir quiénes están capacitados para encarar esas estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuáles serían los contenidos mínimos que esos cursos deberían brindar y, sobre todo, cuál es el método más adecuado para enseñar y aprender derechos humanos.

En este último sentido, es urgente pensar estrategias que ayuden a vincular la EDH con la formación ético-política de la ciudadanía. Así, el reto de la EDH es la necesidad de educar en la sensibilidad, en la urgencia de reconocer que el otro es como yo mismo. Finalmente, tal vez lo más relevante de todo el entramado educativo que es la EDH, es que gira en torno a la esfera política; no cualquier política, sino una que destaque la necesidad de quitarse la máscara y decir de una vez por todas lo que tan magistralmente ha reconocido Rancière (2012), cuando señala que la política es un concepto que muestra una condición particular de lucha entre ricos y pobres, de incluidos y excluidos, donde existe un reparto específico de bienes materiales y simbólicos a los

que una de las partes se le dificulta el acceso. Se trata del reparto de la parte de aquellos que aún no tienen parte; es decir, que aún no han obtenido su parte en reparto.

Esta concepción sobre la política resulta aún más correcta para reflexionar sobre el contexto latinoamericano, donde histórica y la geopolítica han excluido a un sector de su ciudadanía del reparto de esa porción del todo. De acuerdo con Rancière:

Hay política cuando hay una parte de los que no tienen parte, una parte o un partido de los pobres. No hay política simplemente porque los pobres se opongan a los ricos. Antes bien, hay que decir sin dudas que es la política-esto es, la interrupción de los meros efectos de la dominación de los ricos- la que hace existir a los pobres como entidad [así] la política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte”(Ranciere, 2012, p. 25).

Referencias

- Auyero, J y Berti, M. (1993). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Madrid: Katz.
- Bárcena, F. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. San Martín: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. C. (1995). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, diez años después. En (. L.-N. En Tiramonti, G (Ed.) *Las transformaciones de la educación a diez años de democracia*. (pág. S/D). Buenos Aires: Tesis-Norma.
- Espacio Memoria y Derechos Humanos. (s.f.). Recuperado de <http://www.espaciomemoria.ar/>
- Fernández, M. (2013). *La educación en derechos humanos en la Argentina*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Fernández, M., Góngora, R., Manchini, N. y Ripa Alsina, L. (2008-2013). *CReCER. Creando Redes Ciudadanas, Educativas y Responsables*. Buenos Aires, Argentina:Bernal.
- Finocchio, S. (1999). Temas de la agenda curricular de ciencias sociales para el 2000. Una propuesta de desarrollo curricular para la Argentina del próximo siglo. *Ponencia presentada al Congreso de Logroño* (pág. S/D). Logroño: S/D.
- García, D. (1996.). “Estado y sociedad en una época de cambios”. *Serie de Documentos 201*. Buenos Aires: Flasco.
- InfoLEG. (27 de agosto de 2015). *Información Legislativa del Centro de Documentación e Información. Argentina*. Recuperado de: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/150000-54999/152155/norma.htm>
- Ministerio de Educación. (25 de agosto de 2015). *educar*. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/se-viene-el-foro-mundial-de-ed.php>
- Página Web del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (25 de agosto de 2015). *Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Argentina*.

Recuperado de: <http://www.jus.gob.ar/areas-tematicas/violencia-de-genero.aspx>

Página Web del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (22 de junio de 2015). *Secretaría de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.jus.gob.ar/derechoshumanos/comunicacion-y-prensa/noticias/2015/06/22/la-secretaria-de-derechos-humanos-se-reunio-con-periodistas-con-vision-de-genero.aspx>

Página Web del Museo Malvinas e islas del Atlántico Sur: *paz, memoria y soberanía*. (s.f.). Recuperado de <http://www.museo-malvinas.gob.ar/>

Página12. (31 de julio de 2015). *Página12.com.ar*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-228909-2013-09-13.html>

Presidencia de la Nación Argentina. (31 de julio de 2015). *Sala de Prensa*.

Recuperado de <http://prensa.argentina.ar/2013/10/04/44717-promulgan-la-ley-de-convivencia-en-las-escuelas.php>

Rabossi, E. (1988). *La enseñanza de los Derechos Humanos en la República Argentina*. Buenos Aires: Subsecretaría de Derechos Humanos. Ministerio del Interior. Rep. Argentina.

Ranciere, J. (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Red Latina de Educación en Derechos Humanos. (25 de julio de 2015). *REDLATEDH*. Recuperado de <http://redlatinaeedh.com.ar/>

Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires. (25 de Agosto de 2015). *BA Secretaría de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.sdh.gba.gov.ar/areas/avm.php>

Recibido: 19/9/2015 • **Aceptado:** 25/2/2016



LA ENSEÑANZA DE DERECHOS HUMANOS EN LAS ESCUELAS: UNA MIRADA SOBRE LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN EL EESTADO DE PERNAMBUCO, BRASIL

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN THE SCHOOLS: A LOOK AT THE EDUCATIONAL POLICY IN THE STATE OF PENAMBUCO / BRAZIL

CELMA TAVARES*

Resumen

La educación en derechos humanos (EDH), básica en el ámbito de una política educativa dirigida a la formación ciudadana, es un campo de conocimiento reciente en Brasil. En Pernambuco, el proceso de inclusión de la EDH en la red pública estatal de enseñanza se desarrolló de una forma más sistemática a partir del año 2007, convirtiéndose en referencia para el resto de los Estados brasileños. El objetivo de este texto consiste en analizar las características de esta iniciativa realizada entre 2007-2014, a partir de los datos recogidos en la Secretaria de Educación de Pernambuco. Se trata de un estudio documental con un abordaje metodológico cualitativo. En el análisis se identificaron dos fases en dicho proceso, donde las acciones de inclusión de la EDH alternaron la disciplinariedad y la transversalidad. Además, se mostró que en muchos aspectos la experiencia siguió las directrices de los documentos internacionales y nacionales del área, articulando las esferas cognitiva, ético-valórica y la de los comportamientos. Sin embargo, en cuanto proceso, se produjeron momentos de mayor y de menor presencia de estos parámetros. Por este motivo, ejes como la formación, la organización del currículo y la producción de materiales pedagógicos deben ser reforzados.

Palabras clave: educación en derechos humanos, política de la educación, formación ciudadana, enseñanza formal.

* Doctora en Derechos Humanos por la Universidad de Salamanca, España; profesora en la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil, vice-coordinadora e investigadora del Núcleo de Estudios y Pesquisas de Educación en Derechos Humanos, Diversidad y Ciudadanía de la misma universidad. Es también investigadora del Grupo de Investigación Derechos Humanos en Brasil del Centro de Estudios Brasileños de la Universidad de Salamanca, España y del Grupo de Investigación Dimensiones de los Derechos Humanos del Instituto Jurídico Portucalense, de la Universidad de Oporto, Portugal.

Abstract

Human rights education (HRE) is a recent field of knowledge in Brazil. It is important in the context of citizenship-building education policies. In Pernambuco, the process of inclusion of HRE in the public network of state education was developed in a systematic way since 2007, and it became a model to other Brazilian States. The objective of this paper is to analyze the characteristics of this initiative conducted between 2007 and 2014, from data collected in the Ministry of Education of Pernambuco. This is a documentary study that makes use of a qualitative methodological approach. The analysis identified two stages in this process, where the actions of inclusion of HRE alternated disciplinarity with transversality. Furthermore, it was shown that in many respects the experience followed the guidelines of international and national documents in the field, linking cognitive areas, ethical and value-based dimensions and behaviors. However, in terms of process, there were times of greater and lesser presence of these parameters. For this reason, axes as training, curriculum organization and production of teaching materials should be reinforced.

Keywords: *human rights education, educational policy, citizenship training; formal training.*

Educación en derechos humanos tiene como finalidad posibilitar un cambio de mentalidad y de postura social que fomente la construcción de una cultura de respeto hacia tales derechos. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y con un énfasis más decidido a partir del Plan de Acción de Viena (1993), la comunidad internacional considera que la EDH forma parte del derecho a la educación, poniendo de relieve

de manera continuada su consenso en torno a la radical importancia de esta en la consecución y realización de los demás derechos.

En Brasil, desde el periodo de redemocratización, la EDH se consolida en los procesos educativos y se integra progresivamente en la agenda gubernamental, en especial a partir de la segunda mitad de los años noventa. Se han dado así pasos importantes en el desarrollo de la EDH, entre los que destaca la elaboración de instrumentos normativos y la implementación de un conjunto de acciones. Apoyando esta conclusión, un estudio del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) muestra avances significativos en Brasil en comparación con los demás países del ámbito latinoamericano (Rodino, 2010).

En este contexto, el Estado de Pernambuco, ubicado en la región noreste de Brasil, destaca a nivel nacional gracias a una iniciativa desarrollada desde el año 2007, que superó el carácter de acción puntual, incorporando una estructura oficial y diversos mecanismos de acción dentro de la Secretaría de Educación de Pernambuco (SE/PE). Esto permitió ampliar el alcance de la iniciativa a toda la red de enseñanza, con 1.100 escuelas, integrando la EDH en el currículo y sus los proyectos político-pedagógicos. Por la singularidad de dicha experiencia, este artículo tiene por objetivo analizar la labor realizada por la SE/PE en el periodo 2007-2014; con el propósito de mostrar de qué

modo sus planteamientos y actuaciones en torno a la educación vienen desarrollándose, y si estos se ajustan a los criterios teórico-metodológicos de dicha área, propios de la educación en derechos humanos.

Política educacional, derechos humanos y EDH

Un estudio sobre la inclusión de la EDH en la enseñanza formal demanda tanto un abordaje, aunque sea de forma breve, en torno a la comprensión de las políticas educacionales y de derechos humanos así como un recorrido por la construcción conceptual y normativa de la EDH.

La política educacional, según Höfling (2001, p. 31), es una “política pública social de responsabilidad del Estado –y sin embargo, no solo pensada por sus organismos”. Aquí, de hecho, se entiende la política educacional de una “forma relacional” y “política” (Hage, 2011, p.75). Dicha comprensión implica la necesidad de situar esta política en el contexto de un Estado capitalista; es decir, considerar que la dinámica de realización está fuertemente marcada por el grado de participación popular y de desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción en determinada formación social (Neves, 1994, p. 16).

Además, uno de los aspectos a destacar en la formulación de las políticas educacionales en Brasil es su orientación “por la lógica de la discontinuidad/continuidad, por carencia de planificación de largo plazo y por políticas

de gobierno” (Dourado, 2010, p. 681). Esto conlleva un progresivo desmantelamiento en la elaboración y realización de acciones significativas en el campo de la educación en derechos humanos; dicha lógica condiciona las políticas de formación de ciudadanos(as), dificultando el desarrollo de una educación entendida “como factor de realización de la ciudadanía” (Libâneo, Oliveira y Toschi, 2012, p. 133).

En esta perspectiva, la materialización de una ciudadanía activa (Benevides, 1991) requiere el conocimiento sobre los derechos y la formación de valores y actitudes para su práctica; es decir, demanda procesos de formación continua, como políticas de Estado, y no solamente políticas de gobierno o proyectos aislados.

Los derechos humanos, a su vez, deben ser comprendidos como aquellos que garantizan la dignidad de la persona. La dignidad es “una descripción de las dimensiones de nuestra condición, el fundamento de nuestra ética pública, porque acota el ámbito de su acción, para realizar el proyecto en qué consiste el ser humano” (Peces-Barba, 2003, p. 50). Así, estos derechos constituyen prerrogativas básicas del ser humano y en los Estados democráticos deben estar positivados, si bien, aún sin formar parte de las leyes, son legítimamente exigibles (Silva y Tavares, 2011, p.16).

En Brasil, el inicio del proceso de institucionalización del Derecho Internacional de los Derechos Humanos ocurrió

en el contexto de la redemocratización, momento en el que se ratificaron la mayoría de los tratados. Fue igualmente en este periodo cuando las políticas educacionales se articularon con las políticas de derechos humanos, promoviendo el desarrollo de acciones de EDH a nivel nacional. Este movimiento respondió a una estructuración interna por parte de la sociedad civil brasileña, a lo que se sumó un contexto internacional propicio, iniciado con la Declaración Universal, donde ya se destacaba el papel de la educación en el fomento del respeto a los derechos humanos.

De esta forma, la EDH ha ido ampliando su relevancia en foros internacionales, como la Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Para consolidar el espacio de esta práctica se estableció el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, entre 1995-2004 (Naciones Unidas, 1994) y se elaboró el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2004), iniciado en 2004 y con vigencia hasta 2014. Dentro del sistema interamericano destacan el Protocolo de San Salvador (OEA, 1988) y el Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos (OEA, 2010).

A pesar de ser una temática reciente en el contexto brasileño, la EDH cuenta con un cuadro normativo-institucional importante, como la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 2011), la Ley de Directrices de la Educación (Brasil, 1996a), el Programa Nacional de

Derechos Humanos (Brasil, 1996b, 2002, 2009), y una oficina para el desarrollo de las acciones de EDH en el Ministerio de Educación y en la Secretaria de Derechos Humanos de la Presidencia de la República (SDH). En el campo de los documentos específicos, destaca el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH), elaborado por el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, cuya primera versión data de 2003. Este plan se debatió en todo Brasil con el objetivo de perfeccionar su contenido, divulgándose en el año 2006 su versión final.

De acuerdo con el PNEDH la educación en derechos humanos es entendida como:

un proceso sistemático y multidimensional que orienta la formación del sujeto de derechos, articulando las siguientes dimensiones: a) aprehensión de conocimientos históricamente construidos sobre derechos humanos y su relación con los contextos internacional, nacional y local; b) afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresen la cultura de los derechos humanos en todos los espacios de la sociedad; c) formación de una conciencia ciudadana capaz de hacerse presente en los ámbitos cognitivo, social, ético y político; d) desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva, utilizando un lenguaje y materiales didácticos contextualizados; e) fortalecimiento de prácticas

individuales y sociales que generen acciones e instrumentos a favor de la promoción, la protección y la defensa de los derechos humanos, así como de la reparación de las violaciones de los mismos (Brasil, 2008, p. 25).

El Plan Nacional se estructura en cinco ejes: educación básica; educación superior; educación no formal; educación de profesionales del sistema de justicia y seguridad; y educación y medios de comunicación. Con este documento se definieron los principios y las directrices de las acciones gubernamentales para las políticas educacionales de derechos humanos.

El elemento más reciente en este cuadro normativo-institucional es la homologación, en el año 2012, de las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (DNEDH) por parte del Consejo Nacional de Educación, órgano del Ministerio de Educación, en forma de Parecer y de Resolución (Brasil, 2012a, 2012b). Entre otros aspectos, el documento, de carácter vinculante, establece la EDH como uno de los “ejes fundamentales del derecho a la educación” y señala la responsabilidad de los sistemas de enseñanza en la materialización de la EDH. En este sentido, es importante subrayar que, a pesar de que la escuela no es el único lugar donde los conocimientos sobre derechos humanos se construyen, es donde se pueden hacer presentes de forma más sistemática (Brasil, 2012a, p.13).

A partir del el PNEDH se han venido realizando un conjunto de acciones en el ámbito de la educación básica. A fin de lograr la inclusión de la EDH en la red pública de enseñanza el Ministerio de Educación, en 2010, fomentó la elaboración de Planes de Acción en EDH para cada una de las escuelas por parte de los Estados. En líneas generales, los planes presentaron como objetivo el desarrollo de una educación basada en la formación humana y en una cultura de derechos humanos.

A pesar de la importancia de esta iniciativa, es necesario señalar que la actuación de las secretarías de educación en los diferentes Estados respecto a la EDH varía de acuerdo con el grado de institucionalización real en sus estructuras formales y también según su disponibilidad para transformar las estrategias en políticas públicas educacionales concretas. En este sentido, una investigación sobre la situación de la EDH en los Estados de Brasil, a partir de la elaboración de dichos planes, reveló que el trabajo, si bien está en desarrollo, aún se encuentra en su fase inicial y no se está dirigiendo a todo el sistema de enseñanza (Silva y Tavares, 2013).

El hecho diferencial dentro del panorama que se acaba de exponer se encuentra en Pernambuco, cuya experiencia en la inclusión de la EDH en la red pública de enseñanza logró el Premio Nacional de Educación en Derechos Humanos de la SDH en 2008.

El trayecto del estudio: metodología y diseño

El estudio realizado sobre la experiencia de Pernambuco consiste en una investigación documental, cuyo abordaje toma como base la metodología cualitativa (Ludke y André, 1986; Ghedin y Franco, 2008; Gil, 1994). Así, se manejaron un conjunto de documentos elaborados por la SE/PE en el ámbito de la EDH: decretos, instrucciones normativas, orientaciones pedagógicas e informes (que se encuentran en las referencias bibliográficas). Este criterio metodológico se justifica por el hecho de que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, revelándose como una herramienta fundamental de acercamiento a su proceso de construcción y a las directrices y pautas que marcaron dicho proceso.

La valoración del material citado se realizó mediante el análisis de contenido (Bardin, 1977), ya que este proporciona las mejores técnicas para el examen de documentos escritos tales como los documentos educativos que aquí se abordan. En dicho análisis se han observado las reglas de homogeneidad, exhaustividad, exclusividad, objetividad y adecuación. Con el objetivo de analizar el proceso implementado en el Estado de Pernambuco, dos preguntas principales guiaron este estudio:

¿Cómo se está desarrollando la política de EDH en Pernambuco?

¿Sigue la política de EDH en Pernambuco las directrices teórico-metodológicas básicas en torno a educación y derechos humanos?

De esta manera, el camino metodológico tomado fue el siguiente:

- Selección de los documentos significativos elaborados en el periodo 2007-2014 referentes a la configuración de un cuadro normativo-institucional para la inclusión de la EDH en el sistema educativo de Pernambuco.
- Definición de elementos orientadores para la interpretación de los datos: a) estructura específica para el área; b) currículo; c) formación; d) material pedagógico; h) otras acciones.
- Explotación del material a partir de las categorías para efectuar el análisis de significados y la interpretación de los datos.
- Cotejo de los datos con algunas de las directrices teórico-metodológicas básicas de la EDH: a) concepto en consonancia con la normativa vigente; b) diseño curricular que contenga la visión de derechos humanos; c) formación con contenidos y metodologías constructoras del sujeto de derecho; d) acciones que no la reduzcan a momentos puntuales (Candau, 2008; Magendzo, 2010).

Por último, es importante señalar que los datos presentados a lo largo de este artículo forman parte de la

investigación “Educación en Derechos Humanos en la Enseñanza Formal: un análisis de la política educacional de Pernambuco”, desarrollada entre 2012-2015, y que se realizó con la financiación de la Fundación de Amparo a la Ciencia y Tecnología del Estado de Pernambuco.

La EDH en Pernambuco

Sin olvidar las políticas realizadas durante los años ochenta y noventa del siglo pasado (Silva, 2000), años en los que se realizaron acciones destinadas a articular la enseñanza y la formación ciudadana, fue en el 2007 cuando se inició de forma más amplia y sistemática la inclusión de la EDH en la red pública de enseñanza en Pernambuco. Esta iniciativa partió del programa de gobierno para el periodo 2007-2010, que estableció como principio orientador de su política educacional la educación para la ciudadanía (Frente Popular de Pernambuco, 2006). A este respecto es importante anotar que las políticas educacionales son declaraciones de compromiso y que para su eficaz desarrollo “es necesario contar con declaraciones de políticas explícitas y con una estrategia coherente de ejecución que, entre otras cosas, incluya una definición clara de las medidas, los mecanismos, las responsabilidades y los recursos” (Naciones Unidas, 2006, p. 47).

En el ámbito de la SE/PE, según mostraron los datos analizados, el proceso de inclusión de la EDH en la red pública de enseñanza entre 2007-2014 se puede

dividir en dos fases: la primera, que abarca desde el año 2007 hasta el 2010; y la segunda que se inicia en el 2011, continuando vigente en la actualidad.

En líneas generales, en la primera fase, que englobó a toda la red de enseñanza de la formación básica, la propuesta de inserción de la EDH se realizó mediante una asignatura de Derechos Humanos, que era optativa, junto con la presencia transversal de contenidos en derechos humanos en los proyectos político-pedagógicos de las escuelas. En la segunda fase se optó por trabajar dichos contenidos solo de forma transversal en el total de las escuelas de enseñanza fundamental y en la mayoría de las escuelas de bachillerato, conocidas como escuelas regulares, donde el estudiantado asiste a clase en un solo turno; es decir, o por la mañana o por la tarde. La excepción dentro de esta segunda fase se encuentra en las 300 escuelas de bachillerato que funcionan a tiempo completo (mañana y tarde), conocidas como escuelas de referencia, y que en 2012 incluyeron en su currículo la asignatura obligatoria de Derechos Humanos. Es importante señalar que la responsabilidad sobre las escuelas de referencia y sobre las escuelas regulares recae en áreas diferentes dentro de la SE/PE.

La primera gran acción en el periodo 2007-2010 consistió en la reformulación de la estructura organizacional de la SE/PE. El Decreto N.º 30.362, de 17 de abril de 2007 (Pernambuco, 2007) creó la Gerencia de Políticas de Educación en Derechos Humanos

(GEDH) dentro de la estructura de la SE/PE, inexistente hasta entonces. Otra gran acción fue la actualización del currículo a través de la inclusión de la asignatura de Derechos Humanos, junto con la promoción de un debate a nivel estatal con el fin de decidir de forma conjunta la forma de situar a la EDH como fundamento de los proyectos político-pedagógicos de las escuelas.

La GEDH se creó con la competencia de formular, ejecutar y evaluar la política de educación en derechos humanos de la SE/PE (Pernambuco, 2007). Para ello, debería coordinar sus actuaciones con otros sectores, realizar acciones de formación, elaborar materiales pedagógicos, realizar el seguimiento de las acciones, etc. (Pernambuco. GEDH, 2007). La existencia de un sector específico para la EDH, además de señalar las condiciones para su desarrollo, evidenció una voluntad institucional real, como razona el IIDH, puesto que sus funciones u objetivos tienden a incluir una propuesta de acciones y planes en la materia (IIDH, 2006).

El trabajo realizado por la GEDH, de acuerdo una vez más con el análisis de los datos realizado, se llevó a cabo utilizando el concepto de EDH explicitado en el PNEDH, comprendiéndola como un proceso sistemático y multidimensional que orienta la formación del sujeto de derecho. Este es un punto importante ya que una de las dificultades más significativas en el proceso de EDH es la propia polisemia del término, que puede generar opciones de trabajo

equivocadas o puntuales, como por ejemplo, suponer que con la trasmisión de conocimiento sobre derechos humanos la EDH está presente (CANDAUI, 2008). Así, es fundamental establecer qué se entiende por EDH y qué se pretende alcanzar. En este sentido, no se puede permitir que la EDH se sustituya por otras expresiones “más fáciles de ser asumidas, como la educación cívica o la educación democrática, o que se restrinja la EDH a una educación en valores, inhibiendo su carácter político” (CANDAUI, 2008, p. 289).

La implantación de un currículo unificado para la enseñanza fundamental y el bachillerato se hizo por medio de la Instrucción Normativa N° 03/2008, de modo que se garantizase la equidad en la oferta de las asignaturas y su carga lectiva (Pernambuco. Sede, 2008). Antes del año 2007 no había uniformidad respecto a estas cuestiones, limitando el acceso de los alumnos y las alumnas a un contenido común dentro de toda la red pública de enseñanza. Con el nuevo currículo fue posible incluir el contenido de derechos humanos en forma de asignatura electiva/optativa. Otro documento de apoyo a este proceso fue la Base Curricular Común en las áreas de portugués y matemáticas que, entre otras cuestiones, señalaba que los conocimientos deben abarcar “la formación para la ciudadanía, entendida como la construcción del derecho a tener derechos” (Pernambuco, Secretaría de Educación, 2008, p. 11).

A fin de reforzar el valor de la asignatura de Derechos Humanos, la GEDH elaboró un documento de orientación pedagógica, donde recogía la finalidad de la asignatura, sus posibles contenidos, varias sugerencias metodológicas y las referencias bibliográficas a seguir. El objetivo de la asignatura, descrito en el documento, buscaba fomentar

la comprensión de las bases conceptuales e históricas de los derechos humanos, de la reconstrucción histórica en el proceso de afirmación de estos derechos en la sociedad brasileña, despertando el interés en el debate y en la participación en cuestiones relativas a la ciudadanía y a la vivencia plena de los derechos, contribuyendo al desarrollo de las responsabilidades” (Pernambuco, GEDH, 2008a, p. 1).

En este mismo documento, la GEDH organizó la asignatura en cuatro etapas, con los siguientes temas y contenidos (Pernambuco, GEDH, 2008a, pp. 2-6):

Unidad I – Tema: Derechos humanos

- Fundamentos históricos de los derechos humanos
- Derechos civiles y políticos
- Derechos económicos y sociales
- Derechos de solidaridad
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos

Unidad II – Tema: La evolución de los derechos humanos en Brasil

- La legislación y los derechos humanos en Brasil
- Movimientos sociales y derechos humanos en Brasil
- Los media y las diferentes formas de respeto y no respeto a los derechos humanos en Brasil
- Derechos de los discapacitados, de las personas mayores; de los niños(as) y adolescentes

Unidad III – Tema: Prejuicio, racismo y desigualdad en Brasil

- Racismo y prejuicio en Brasil
- La lucha de los indígenas y la violación de sus derechos
- “Quilombo” – espacio de resistencia de negros y negras
- La exclusión socioeconómica de la población afrodescendiente en Brasil
- Conociendo las leyes: la Ley en contra del Racismo

Unidad IV – Tema: Equidad de género

- Concepto de género y relaciones de género
- Combate a la violencia contra la mujer

- Las relaciones de género y el mundo del trabajo
- La Ley “Maria da Penha” (ley de combate a la violencia contra la mujer)

Este tipo de contenidos constituye uno de los aspectos fundamentales del trabajo de la EDH. De hecho, es necesario comprender que:

La educación en derechos humanos no se limita a la contextualización y a la explicación de las variables sociales, económicas, políticas y culturales que interfieren y orientan los procesos educativos. Va más allá de la contextualización, aunque esta sea imprescindible para la comprensión de su construcción. Forma parte de esta educación aprehender los contenidos que dan cuerpo a los derechos humanos, es decir: la historia, los procesos de evolución de las conquistas y de las violaciones de los derechos, las legislaciones, pactos y acuerdos que sostienen y garantizan los derechos, son contenidos que deben ser trabajados en el currículo básico [...] Los contenidos deben asociarse al desarrollo de valores, comportamientos éticos en la perspectiva de que el ser humano es siempre incompleto en términos de su formación. Por ser incompleto en cuanto ser social, datado, localizado, el ser humano posee la necesidad permanente de conocer, construir y reconstruir reglas de convivencia en sociedad (Silva, 2010, p. 49).

A su vez, el proceso formativo para las personas profesionales en el área de derechos humanos empezó en el año 2007, con una formación inicial sobre EDH destinada al equipo de la GEDH y con otros tipos de actividades, como seminarios y conferencias, y con la participación en los espacios de formación de la enseñanza media y fundamental. (Pernambuco, GEDH, 2010).

En el 2008 se inició una formación específica para 1.200 profesores(as) de la asignatura de Derechos Humanos, estructurada en módulos, realizándose también el 2009 y el 2010. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo otras acciones de formación en áreas vinculadas a la GEDH, tales como la educación ambiental, la educación indígena y la educación étnico-racial, etc. (Pernambuco, GEDH, 2010). A partir del 2010, la formación pasó a dirigirse a los(as) educadores(as) de apoyo, quienes asisten al profesorado en la planificación de las actividades escolares.

Para la formación específica, la GEDH elaboró una propuesta pedagógica con el objetivo de “ofrecer instrumentos teórico-metodológicos necesarios para la realización de prácticas pedagógicas en derechos humanos” (Pernambuco, GEDH, 2008b, p. 1). Dicha formación tuvo una carga lectiva de 384 horas organizadas en encuentros mensuales, seminarios, vivencias de prácticas pedagógicas en las escuelas y en la elaboración de un plan de acción. Los contenidos se abordaron desde los siguientes ejes temáticos: a) Introducción a la

historia de los derechos humanos y sus aspectos filosóficos; b) Las diversas caras de la violencia contra la mujer y los derechos de niños(as) y adolescentes; c) Currículo, derechos humanos y práctica docente; d) EDH: repensando la diferencia; e) Movimientos sociales y derechos humanos; f) Derechos humanos en el siglo XXI: retos y perspectivas; y h) Práctica pedagógica en EDH.

La metodología, según la propuesta citada, se basó en la interdisciplinariedad, en la contextualización y en la problematización de los contenidos curriculares, utilizándose seminarios, grupos de estudio, talleres pedagógicos, debates, actividades culturales y foros de discusión. Es importante subrayar que las labores formativas en derechos humanos para las personas profesionales de la educación responden a una necesidad señalada en todos los documentos internacionales, siendo imprescindible para la implantación de políticas públicas de EDH.

Respecto a esta cuestión es necesaria una mirada más atenta a las características de la formación en derechos humanos, a cómo es pensada, organizada y realizada, puesto que las buenas prácticas en este proceso van posibilitar una praxis pedagógica en consonancia con la EDH. Esto porque, como afirma Magendzo (1994, p. 146)

Pretender aproximarse a este saber como un espectador observante, como un acumulador acrítico, como un receptor pasivo, es desconocer la

naturaleza del saber de la democracia y de los derechos humanos. Irremediablemente se deberá incorporar a las instituciones formadoras de maestros que pretendan transferir este saber, una metodología consonante. De lo contrario se caerá en la superficialidad y en la inoperancia. Esto sin duda sería el peor servicio que pudiera hacerse a la causa de la educación de los derechos humanos y de la formación de educadores para la vida democrática.

Entre el 2008 y el 2010 la SE/PE llevó a cabo igualmente otras acciones, como la creación del Premio Educación Ciudadana, con el objetivo de fomentar la producción científica sobre derechos humanos; la creación de Muestras Pedagógicas de Buenas Prácticas, que incluyó el eje de la EDH; y la inclusión de los contenidos de derechos humanos en las oposiciones para el profesorado, donde se inscribieron cerca de 150.000 personas.

Por otro lado, a partir del 2011, se produjo una serie de cambios respecto a la etapa anterior. En primer lugar, el programa de gobierno para el periodo 2011-2014 se centró en el principio de una educación de calidad, con el objetivo de mejorar la posición de Pernambuco en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica del Ministerio de Educación (Frente Popular de Pernambuco, 2010). En segundo lugar, hubo la retirada, en 2011, de la asignatura optativa de Derechos Humanos de las escuelas regulares, por medio de la Instrucción Normativa N°. 02/2011 (Pernambuco, Sede, 2011), con la

orientación de que se trabajara su contenido de forma transversal. Por último, se incluyó en el currículo de las escuelas de referencia, en 2012, de la asignatura obligatoria de Derechos Humanos.

En este punto es necesario aclarar que las formas de organización del currículo que incluyera la EDH se indicaron en las DNEDH de la siguiente manera: por la transversalidad, por la disciplinabilidad y de manera mixta; mezclando las dos anteriores (Brasil, 2012a). Sin embargo, en el caso de los cambios referidos, llama la atención la toma de decisiones contrapuestas dentro de un mismo órgano; es decir, la mayor parte de las escuelas sería orientada a trabajar los contenidos de derechos humanos de forma transversal y en otras 300 escuelas el modelo sería el de la disciplinabilidad. Oficialmente no hubo justificaciones para una u otra medida.

En este escenario es importante señalar que dichos cambios pueden ser perjudiciales para el desarrollo de los contenidos de derechos humanos. Primero porque muchas veces la comprensión que se tiene de educación de calidad no se articula con la concepción de EDH y segundo porque la opción por la transversalidad puede generar una reducción en el abordaje de los contenidos de derechos humanos.

Dentro de la formación se produjeron también modificaciones. Esta pasó del modelo adoptado en 2008, basado en la formación continua específica, a un modelo temático con contenidos relacionados

con los derechos humanos como educación ambiental, educación indígena, etc. (Pernambuco, GEDH, 2011).

Asimismo, en el año 2012 destacaron tres acciones: la divulgación de las Orientaciones Curriculares de EDH, los Foros Regionales de EDH y el Programa de Formación de Gestores(as). Las Orientaciones, organizadas en ocho ejes, como la garantía de la sostenibilidad socioambiental o la igualdad entre géneros y diversidad sexual, se distribuyó entre el profesorado de toda la red pública de enseñanza, con el objetivo de “proporcionar apoyos al trabajo pedagógico” (Pernambuco, Sede, 2012, p. 7). Sin embargo, aún no se ha realizado la formación en torno a la utilización del material ni tampoco se ha llevado a cabo un seguimiento para conocer cuántas escuelas lo han adoptado y cómo lo están aplicando.

Los Foros se realizaron en todo el Estado, con la participación de 4.000 personas. En ellos se quiso profundizar en la discusión sobre las experiencias en el área y sobre las DNEDH. Las propuestas resultantes de los debates se organizaron en cuatro temas: violencia; medioambiente; relaciones étnico-raciales; y niñez, juventud y vejez.

El Programa de Formación, dirigido a futuros(as) gestores(as), se desarrolló en once módulos, con una carga lectiva de 180 horas (Pernambuco, 2012). Algunos de estos incluyeron temas relacionados con los derechos humanos, como la gestión centrada en valores o la

diferenciación entre valores y derechos humanos (Pernambuco. Secretaría de Educación, 2012).

También es importante matizar que entre 2011-2012 la SE/PE divulgó la mayor parte de las Orientaciones Teóricas Metodológicas (OTM) para el currículo de la enseñanza fundamental y del bachillerato, cuyo objetivo era apoyar las prácticas pedagógicas en cada área específica. En algunas de las OTM, todas del área de humanidades, como historia, geografía o sociología, es posible identificar temáticas que se conectan con contenidos de derechos humanos. Sin embargo, es la OTM de Historia para la enseñanza fundamental la que establece directamente dicha conexión, gracias a contenidos tales como “Derechos y deberes de los niños”; “Pernambuco y su construcción histórica y desarrollo de los derechos humanos”; “El proceso de democratización en Brasil” (Pernambuco, Secretaría de Educación, 2011).

A partir de 2013 hubo una reducción de las acciones en el campo de los derechos humanos. En este período se destacan las Orientaciones para la Educación Ambiental; la propuesta pedagógica para los Centros de Atención a Adolescentes; y la adopción de Parámetros Curriculares para la red de enseñanza. De esta forma se identifica un cambio en el perfil de las actividades, siendo actualmente más escasas y en áreas más específicas.

Respecto a los Parámetros Curriculares, es importante decir que igualmente se

identifican temáticas que se conectan con contenidos de derechos humanos. Dicha articulación está presente de forma más sistemática en los Parámetros de Historia (Pernambuco, Secretaría de Educación, 2013a) y, en menor medida, en los Parámetros de Geografía (Pernambuco, Secretaría de Educación, 2013b) y en los Parámetros de Filosofía y Sociología (Pernambuco, Secretaría de Educación, 2013c). En las demás áreas, el abordaje se restringe a su contenido específico, como Matemática, Física, Química, etc.

El ámbito de los materiales didáctico-pedagógicos, a su vez, representa una laguna en el trabajo de EDH por la ausencia de materiales apropiados a las necesidades de este campo. Es decir, los materiales deben ser compatibles con los principios de los derechos humanos y traer las representaciones de los diferentes grupos, de acuerdo con las directrices del Programa Mundial (Naciones Unidas, 2006, p. 46). Por ello, la contribución de materiales como las OTM y los Parámetros, organizados por la SE/PE son importantes; sin embargo, su abordaje se restringe a las asignaturas de las ciencias humanas. Lo que incluso va en sentido contrario a la orientación dada por la SE/PE de transversalidad de los contenidos de derechos humanos.

Conclusiones

La importancia y necesidad de la incorporación de la EDH a la enseñanza formal se ha venido consolidando a través de los instrumentos propuestos para tal fin en los sistemas internacional e

interamericano. Esto queda patente en la evaluación realizada por el IIDH cuando afirma que “la incorporación de contenidos pedagógicos de derechos humanos y democracia en la educación formal constituye una medida fundamental para establecer una cultura de reconocimiento y respeto de los derechos” (IIDH, 2005, p. 8).

En la realidad brasileña, la EDH se constituye como un campo de conocimiento y práctica recientes. Por ello es un área en construcción, que presenta un amplio abanico de posibilidades. A su vez, la experiencia de inserción de la EDH en la red pública de enseñanza de Pernambuco, como se ha señalado anteriormente, se diferencia del escenario nacional.

En este estudio, de acuerdo con el análisis realizado, se ha tratado de mostrar el proceso realizado por la SE/PE, caracterizado por dos fases distintas, donde se alternaron acciones de inclusión de la EDH, por medio de la disciplinariedad y de la transversalidad, estableciendo para cada momento una lógica propia que orienta el conjunto de estrategias desarrolladas.

Con base a las categorías temáticas adoptadas en el trabajo ha sido posible examinar dicho proceso. Respecto a la primera, que es la estructura específica para el área, se destaca la creación de la GEDH. En el ámbito de la segunda, que trata del currículo, la SE/PE realizó su actualización con la oferta de asignatura de derechos humanos y con acciones para abordar los contenidos de derechos

humanos de forma trasversal. Sobre la formación, que es la tercera categoría, esta presentó formatos diferenciados, que variaron según cada fase, con contenidos específicos o temáticos. En la esfera del material pedagógico, dichos materiales aportaron orientaciones para la inserción de contenidos de derechos humanos de forma directa o indirecta, pero no hubo el seguimiento de su aplicación en las escuelas y se restringieron al campo de las ciencias humanas. Para la quinta categoría, que engloba otras acciones, se identificaron distintos instrumentos destinados a la integración de las actividades de los sectores de la SE/PE, como la creación de una muestra pedagógica y un premio.

Además, según las directrices teórico-metodológicas de la EDH utilizadas en esta investigación, ha sido posible identificar hasta qué punto el proceso consideró disposiciones de los documentos internacionales y nacionales relativos a los derechos humanos y la educación, buscando conjugar las esferas cognitiva, ético-valórica y de las actitudes. Así se ha mostrado cómo el concepto de EDH utilizado siguió la normativa vigente o cómo el diseño curricular incluyó la perspectiva de los derechos humanos. Sin embargo, en cuanto proceso general, el cumplimiento de las directrices en el área de la EDH no fue completo. Es decir, se produjeron momentos de mayor y de menor presencia de estos parámetros, según las opciones políticas, pedagógicas y metodológicas adoptadas por la SE/PE en cada fase.

Por todo ello, ejes como la formación, la organización del currículo y la producción de materiales pedagógicos se deben reforzar. En especial porque los procesos de implantación de políticas públicas no siguen trayectorias lineales sino que presentan ritmos y movimientos diferenciados que necesitan consolidarse.

Referencias

Bardin, L.(1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Benevides, M.(1991). *A Cidadania Ativa*. São Paulo: Ática.

BRASIL (2011). Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. In: *Vade Mecum*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 9-83.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] (1996a) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez.

Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996. Programa Nacional de Direitos Humanos 1. (1996b) Revogado pelo Decreto n.º 4.229, de 13.5.2002. Brasília: SEDH/MJ.

Decreto n.º 4.229, de 13 de maio de 2002. Programa Nacional de Direitos Humanos 2. (2002) Revogado pelo Decreto n.º 7.037, de 2009. Brasília: SEDH/MJ.

Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. (2008). Brasília: MEC/SEDH.

Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009. (2009). Aprove o Programa Nacional de

Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília: SEDH/MJ.

Parecer CNE/CP n.º 8/2012. (2012a). Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE.

Resolução CNE/CP n.º 01/2012, de 30 de maio de 2012. (2012b). Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE.

Candau, Vera (2008). Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: Bittar, Eduardo (org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo, *Quartier Latin*, 285-298.

Dourado, Luiz Fernandes (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, 31(112), 677-705.

Frente Popular de Pernambuco (2006). *Programa de governo Eduardo Campos: um novo Pernambuco 2007-2010*. Recife.

_____. (2010). *Programa de governo Eduardo Campos: o novo Pernambuco 2011-2014*. Recife.

Ghedin, E. & Franco, M. (2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.

Gil, A.(1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Hage, S. (2011). Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos: a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia. *Cadernos de Educação*, 38, 69-93.

- Höfling, E. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, 21(55), 30-41.0 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>
- IIDH (2005). III Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: desarrollo en la formación de educadores. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- _____ (2006). IV Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: desarrollo y planificación nacional. San José, Costa Rica; Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Libâneo, J, Oliveira, J., Toschi, M. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Magendzo, A. (1994). Formación de profesores para una educación para la vida democrática y el respeto a los Derechos Humanos. En: Magendzo, A. (Org.) *Educación en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: CN-RR-PIIE, 139-146.
- _____ (2010). Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. En: _____ (org.). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago: OIE/Orealc/Unesco.
- Naciones Unidas (1994). *Decenio de Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos das Nações Unidas para Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004*. Resolución n.º 49/184.
- _____ (2004). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Resolución n.º 59/113-A.
- Naciones Unidas (2006). *Plan de Acción para la primera etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*.
- Neves, L. (1994). *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez.
- OEA (1988). *Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais*: Protocolo de San Salvador. Assinado na Assembleia Geral da OEA, 18.º Período Ordinário de Sessões.
- _____ (2010). *Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos*. Aprobado en la cuarta sesión plenaria de la 40 Asamblea General de la OEA.
- Peces-Barba, G. (2003). *La dignidad de la persona desde la Filosofía del Derecho*. Madrid: Dyckinson.
- Pernambuco (2007). Decreto N.º 30.362 de 17 de abril de 2007. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Recife, Poder Executivo, 18 abr. 2007.
- _____ (2012). Decreto n.º 38.103, de 25 de abril de 2012. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Recife, Poder Executivo, 19 maio 2012.
- Pernambuco. GEDH (2007). *Diretrizes, competências e atribuições*.

- _____. (2008a). *Componentes curriculares*. Recife: SE/GEDH.
- _____. (2008b). *Proposta de formação continuada*. Recife: SE/GEDH.
- _____. (2010). *Relatório de atividades 2007-2010*, dezembro de 2010. Recife: SE/GEDH.
- _____. (2011). *Relatório de atividades 2011*. Recife: SE/GEDH.
- Pernambuco, Secretaria de Educação (2008). *Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: língua portuguesa*. Recife: SE.
- _____. (2011). *Orientações teórico-metodológicas de história: ensino fundamental*. Recife, SE.
- _____. (2012). *Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo II Gestão com foco na educação em valores, cultura de paz e sustentabilidade*. Recife: SE.
- _____. (2013a). *Parâmetros curriculares de história: ensino fundamental e médio*. Recife: SE.
- _____. (2013b). *Parâmetros curriculares de geografia: ensino fundamental e médio*. Recife: SE.
- _____. (2013c). *Parâmetros curriculares de filosofia e sociologia: ensino médio*. Recife: SE.
- Pernambuco. SEDE. (2008). Instrução Normativa n.º 03/2008, de 4 de março de 2008. Dispõe sobre a implantação/operacionalização das Matrizes Curriculares nas Escolas da Rede Estadual de Educação a partir do ano letivo de 2008. *Diário Oficial do Estado*, Recife, 4 mar. 2008.
- _____. (2010). *Políticas de Educação do Estado de Pernambuco 2007-2010*. Recife: SE/PE.
- _____. (2011). *III Mostra de Experiências Pedagógicas bem-sucedidas na escola pública de Pernambuco*. Recife: SE/PE.
- _____. (2012). *Orientações curriculares de educação em direitos humanos*. Recife: SE/PE.
- Rodino, A. (2010). Progresos de la educación en derechos humanos en América Latina: balance de dos décadas (1990-2010). En: *Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: La Educación en Derechos Humanos*, 28, 2010, San José, Costa Rica. San José, Costa Rica: IIDH.
- Silva, A. (2000). *A escola pública e a formação da cidadania: limites e possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. (2010). Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma. *Política e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 41-63.
- Silva, A. & Tavares, C. (2011). A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27, 13-24.
- _____. (2013). Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação* (Porto Alegre, impresso) 36(1), 50-58.

Recibido: 21/9/2015 • Aceptado: 25/2/2016



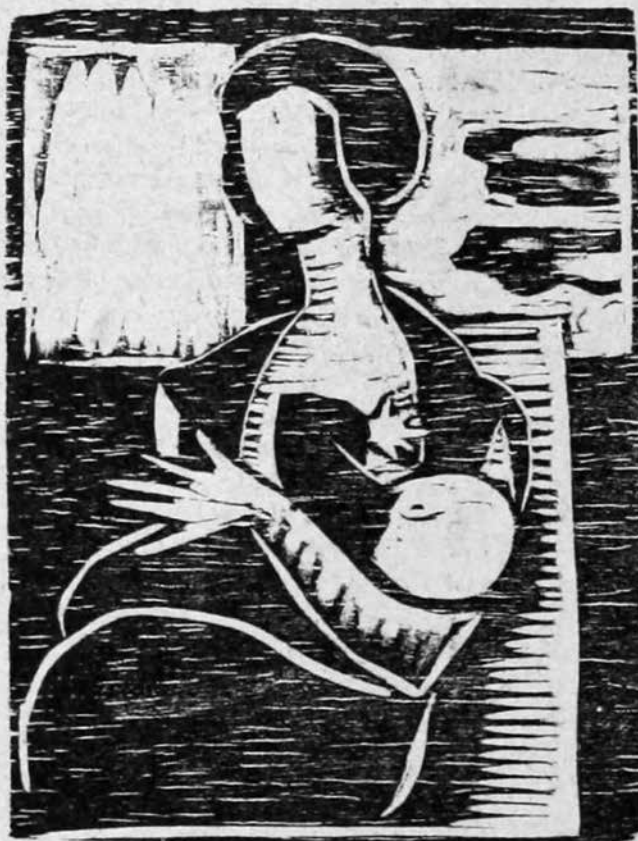


APORTES PARA LA PAZ



Dos romances

= *Envío del autor* =



Madera de Amighetti.

Fuente: Repertorio Americano, 1 de noviembre de 1930. P. 260.



ALBERTO PATISHTÁN GÓMEZ: RADIOGRAFÍA DE UN INDULTO TARDÍO

ALBERTO PATISHTÁN GÓMEZ: RADIOGRAPHY OF A LATE PARDON

OSVALDO ANTONIO MUÑOZ VARGAS*

Resumen

El autor muestra el insólito caso de Alberto Patishtán Gómez (Chiapas, México 2000), en cual presenta cronológicamente los hechos que se llevaron a cabo en el paraje Las Lagunas de Las Limas, Municipio de Simojovel. La importancia del caso se da al sobreestimar el relieve de violaciones de proceso en derechos humanos por sobre el trasfondo del derecho penal. En este caso específico, el autor pretende analizarlo desde una perspectiva puramente política, dejando de lado cualquier matiz antropológico de fondo en el cual, ante una relectura, se podría inferir fácilmente que hubo discriminación étnica.

Palabras clave: indígena, policías, masacre, indulto, zapatismo.

Abstract

The author illustrates the Patishtán Gómez' case (Chiapas, Mexico, 2000), in which the facts that took place at Las Lagunas de Las Limas, Simojovel are shown chronologically. The importance of this case is due to its overestimation of the violations of the human rights process over the depth of the criminal law. In this specific case, the author pretends to analyze it from a strict political viewpoint, leaving any anthropological research behind because by having reread it, it can be easily inferred that there was ethnic discrimination.

Keywords: indigenous, policemen, massacre, indult, 'Zapatismo' movement.

* Costarricense. Antropólogo sociocultural, comunicador y abogado litigante y especialista de derechos humanos. Investigador de la antropología maya. Curador procesal y perito en Derecho del Poder Judicial de la República de Costa Rica. *El criterio del ensayista no necesariamente coincide con la institución de referencia.

El presidente de México, Enrique Peña Nieto, indultó al profesor indígena tzotzil¹, Alberto Patishtán Gómez, al reconocer que se violaron sus derechos humanos después de que pasó 13 años en prisión, condenado por el asesinato de siete policías de Chiapas, tras una emboscada. El mandatario instruyó la medida para que Alberto Patishtán Gómez quede libre de forma inmediata (La Nación, 2013, p. 28 A).

En teoría, México ha dado una gran exposición mediática justo cuando el mandatario Peña Nieto impulsó la modificación de la ley penal, en la cual es posible indultar por violaciones a los derechos humanos a una persona sentenciada. El mandatario agregó que Alberto Patishtán, de 42 años, sería el primer beneficiario.

En la práctica, los mismos medios de comunicación (en especial, *La Jornada*, medio de comunicación escrito que se abocó a indagar detalles desde sus inicios, y en el cual se basa

prioritariamente este ensayo-crónica) han tildado como tardío el indulto presidencial, sobre todo al tomar en consideración los pormenores en torno de esta serie de incidentes sociopolíticos de los cuales se desprende esta historia, teñida de injusticia social.

En efecto, este ensayo intenta recopilar con detalle cada uno de los acontecimientos que giran alrededor de este interesante caso. A continuación, se inicia con la descripción de los hechos que motivaron el encarcelamiento injusto por 13 años de este profesor indígena.

¿Qué aconteció la mañana del lunes 12 de junio de 2000 en el paraje Las Lagunas de Las Limas, Simojovel? ¿Cuál (es) pudo (ieron) ser el móvil (es) de los perpetradores? ¿Qué estaba pasando en esos días?

Tres semanas después de esa fecha se celebrarían los comicios en los que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) perdería la Presidencia. El presidente Ernesto Zedillo, conocedor del desarrollo de la guerra contra los indígenas de Chiapas, y de los de El Bosque, estaría de visita el martes 13 de junio del año 2000 para inaugurar una carretera en la selva Lacandona, pero suspendió la gira. El Ejército federal envió muchos efectivos, ocupó el lugar de la emboscada, la cabecera municipal, los caminos, y se adentró en las comunidades zapatistas. Sin embargo, la primera hipótesis de la Secretaría de la Defensa Nacional fue que podía tratarse de una concentración del Ejército

1 El pueblo tzotzil habita en el centro y centro norte del estado de Chiapas, en el sureste mexicano. Forma parte de la familia mayense junto con otras etnias en los estados de Tabasco, Yucatán, Campeche, Quintana Roo, San Luis Potosí (etnia tenek) y en los países centroamericanos de Guatemala, Belice y Honduras. Se puede ubicar con cierta precisión en los municipios de Amatán, El Bosque, Huitiupán, Simojovel, Chalchihuitán, Pantelhó, Soyalhó, Bochil, Chenalhó, San Andrés Larráinzar, Chamula, Zinacantán, Ixtapa, Acala, Huixtán, San Lucas y San Cristóbal de las Casas. La etnia tzotzil no es homogénea, ya que puede percibirse una primera gran división dada su extensión geográfica: la región tzotzil de los Altos de Chiapas, con clima frío y geografía montañosa y la región tzotzil de la zona baja, con clima tropical y geografía menos accidentada.

Popular Revolucionario (EPR) (*La Jornada* 13/06/2000 Citado por Mariscal, 2000), algo que sorprendió pues este nunca había estado presente en la zona.

Ese mismo día, la Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos (CIOAC) sostuvo que los responsables de los asesinatos pudieron haber sido paramilitares del Mira (aunque visto en perspectiva, el grupo paramilitar en El Bosque era conocido como *Los Plátanos*, por el nombre de la comunidad donde se asentaban, junto con policías judiciales, desde donde habían salido el 10 de junio de 1998 para participar en la masacre de zapatistas en Unión Progreso, en Los Plátanos). La policía federal también habló de narcotraficantes. Para nadie era un secreto el trasiego de marihuana.

La masacre fue un lunes. El sábado anterior los zapatistas habían conmemorado el segundo aniversario de lo ocurrido en Unión Progreso y Chavajeval, y el encarcelamiento de las autoridades autónomas de San Juan de la Libertad. Diego Cadenas, joven abogado del Frayba, declaró a *La Jornada* el día de la emboscada que ese 10 de junio, cuando viajaba a Unión Progreso para participar en los actos religiosos por el segundo aniversario de la masacre de 1998, en los retenes militares de Puerto Caté y San Andrés Larráinzar, los militares le dijeron que estaban suspendidas las garantías individuales, lo cual no era cierto.

Dos días después, un comando de entre 10 y 15 individuos, con armas de alto

poder, emboscó el carro *pick-up* verde en que se trasladaban, procedentes del Municipio Simojovel, ocho policías y el chofer oficial del ayuntamiento de El Bosque, persona menor de edad e hijo del alcalde Manuel Gómez Ruiz. Herido de gravedad, el joven Rosemberg Gómez Pérez, quien conducía el vehículo con los dos comandantes en la cabina, y el agente de Seguridad Pública Belisario Gómez Pérez habrían sido asesinados por los atacantes.

La Jornada informaba también que en lo que iba del año 2000, esta era la octava emboscada. Los ataques ya habían dejado 20 muertos y un número igual de heridos. Los policías asesinados en Las Lagunas fueron Francisco Escobar Sánchez, Rodolfo Gómez Domínguez, Guadalupe Margarito Rodríguez Félix, Arbey Vázquez Gómez y Francisco Pérez Mendoza. Dos de ellos todavía hoy son recordados por las cruces de cemento donde fueron brutalmente acibillados. En total, se contaron 85 impactos de AK-47 y R-15.

I. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se deslinda e investiga

Un día después de la emboscada, el Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del EZLN extendió este comunicado:

De acuerdo con los datos, el ataque fue realizado con tácticas de narcotraficantes, paramilitares o militares. El uso del llamado 'tiro de gracia' es

recurrente en estos grupos armados. El ataque se realizó en una zona saturada de tropas gubernamentales (Ejército y policía), en la que es muy difícil que se pueda movilizar un grupo armado sin ser detectado y sin la complicidad de las autoridades. El grupo atacante contaba con información privilegiada sobre los movimientos y número de personas emboscadas. Dicha información sólo podría ser obtenida por gente del gobierno o cercana a él.²

La comandancia rebelde señaló:

El EZLN está investigando para esclarecer la identidad y motivos del grupo atacante. Todo apunta a que fueron del gobierno (o con el auspicio gubernamental) las personas que realizaron la agresión, ya que así tendrían el pretexto para aumentar la militarización en Chiapas, y para justificar el ataque a comunidades zapatistas o al EZLN. Es de notar que este hecho refuerza el clima de inestabilidad con el que amenaza el candidato oficial si no gana.³

El hecho cruel y violento es ya un argumento para aumentar la presencia militar en el estado, incluso en zonas muy alejadas del lugar, detallando que se han reforzado aún más los cuarteles federales de Guadalupe Tepeyac, en Las Margaritas; Cuxuljá, en Ocosingo; Caté, en El Bosque, y las cabeceras municipales de Simojovel y El Bosque. Asimismo, el número de aeronaves

artilladas y de sus sobrevuelos en las zonas Altos, Selva y Norte aumentó. El EZLN se desvincula de este acto y le pide a la opinión pública que no se deje engañar.

II. El destino de Patishlán

El gobierno estatal de Roberto Albores Guillén, por medio de su procurador Eduardo Montoya Liévano, acogió la hipótesis de que los atacantes pudieron ser zapatistas, en venganza por la masacre contra ellos ordenada por el propio Albores Guillén en 1998, aunque también reconoce que pudieron haber sido asaltantes.

El senador Carlos Payán Verver, miembro de la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa), propuso que la instancia legislativa viajara a la entidad, pues la situación era muy grave (*La Jornada* 14/6/2000 citado por Bellinghausen, 2013). En la misma fecha, Víctor Manuel Pérez López, dirigente de la CIOAC, reveló que el gobierno de Chiapas armó y financió en 1997 a disidentes del Partido del Trabajo para combatir al gobierno municipal de dicho partido y la CIOAC. Cualquiera en la zona sabe quiénes son y que una vez cumplido el objetivo de devolver al PRI la alcaldía, estos se dedicaron al asalto y el narcotráfico. Ellos actúan en la impunidad, a la luz del día, incluso cuando militares y policías realizan patrullajes continuos.

Para entonces, en dos emboscadas previas, habían sido asesinadas cuatro

2 Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2013.

3 *Idem.*

personas, según la CIOAC. El 13 de enero de 2000, en el camino a Chavajeval, fue asesinado Martín Sánchez Hernández por encapuchados y armados, y luego, el primero de febrero de ese mismo año, Rodolfo Gómez Ruiz, Lorenzo Pérez Hernández y Martín Gómez, todos tzotziles.

Diputados del Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el Partido Acción Nacional (PAN) acusaron de negligencia al secretario de Gobierno Mario Lescieur Talavera, y dijeron que la emboscada serviría de pretexto para la llegada de más elementos de la Policía Federal Preventiva. Los tanques, helicópteros y artillería del Ejército federal ya habían llegado.

El episodio demostraba descontrol. El gobierno creyó lograrlo, así que el mandatario Zedillo pudo viajar el 19 de junio a Marqués de Comillas para inaugurar su carretera. Ese mismo día, en la cabecera municipal de El Bosque, el Ejército y la Policía Federal Preventiva (PFP) capturaron, sin mostrar orden de aprehensión, al profesor Alberto Patishtán Gómez. Un grupo de pobladores, identificados como miembros del PRI (*La Jornada*, 20/6/2000),⁴ solicitaron la intervención del Congreso estatal, sostuvieron que el detenido era inocente, se deslindaron de los hechos violentos del 12 de junio, y argumentaron no estar armados ni pertenecer a ningún grupo paramilitar. No les hicieron caso, más bien los amenazaron.

4 *Idem.*

Patishtán estuvo ilegal por un mes en el Hotel Safari de Tuxtla Gutiérrez. Sus familiares, amigos y correligionarios ocuparon la presidencia municipal y demandaron la libertad del profesor. Ni siquiera su propio partido los respaldó. El entonces diputado priista Ramiro Miceli Maza, compadre del alcalde, o sea padrino de bautizo del joven Rosemberg, resultó ser pieza clave para inculpar al líder comunitario, quien fue encarcelado en el centro penal de Cerro Hueco.

También aquel 19 de junio, respecto a los comicios del 3 de julio de 2000, el subcomandante Marcos escribió:

Mientras tanto, acá estamos temblando. Y no porque el ‘croquetas’ Albores haya contratado al Alazraki para que le ‘levante’ su imagen (probablemente Albores ya busca chamba en la promoción de alimento para perros), ni por los seiscientos mil dólares que le va a pagar (con dinero destinado originalmente a ‘resolver las condiciones de pobreza y marginación de los indígenas chiapanecos’, Zedillo dixit). Tampoco por los ladridos del ‘cachorro’ Montoya Liévano (más que ahora está nervioso porque ya se está descubriendo que fueron sus ‘muchachos’ –es decir, sus paramilitares– los responsables del ataque a la Seguridad Pública en El Bosque, el pasado 12 de junio). No, estamos temblando porque estamos empapados por la lluvia. Y es que, entre helicópteros y tormentas, no encuentra uno buen techo.⁵

5 *Idem.*

III. Anti-zapatistas

El 10 de julio siguiente, una vez pasados los comicios federales, un mes después de la emboscada, la policía estatal detuvo en Bochil a dos bases de apoyo del EZLN residentes de Unión Progreso, y los acusó de participar en el crimen. Aunque la Procuraduría General de la República (PGJE) sostenía que los atacantes habían sido un grupo de priistas disidentes, entre ellos Patishtán; estos cruzaban acusaciones con el alcalde Manuel Gómez Pérez, a quien impugnaban desde meses atrás por corrupción.

La Procuraduría General de Justicia del Estado (PGJE) tenía sus propias líneas de investigación. Con apoyo de la policía destacada en Los Plátanos, las autoridades sembraron evidencias de delito en dos indígenas de Unión Progreso. Uno de ellos, Salvador López González, torturado e interrogado sin traductor, firmó una declaración inculpatoria *ad hoc* y fue encarcelado. En prisión se encontró con su coacusado: Patishtán. Sin conocerse entre ellos, ambos cargaron con todo el peso sociolegal de la emboscada.

La Jornada informó desde Unión Progreso:

El destacamento policíaco que detuvo a los zapatistas ha tenido a la vista, durante largo tiempo, los cultivos de marihuana que hay en Los Plátanos. La violencia interna en esa población, controlada por un conocido grupo paramilitar, ha servido siempre de

pretexto para acusar y atacar a los vecinos zapatistas. Según el representante de Unión Progreso, ‘nos acusan de lo que ellos hacen’. El Ejército federal ha ingresado a Los Plátanos para destruir estos plantíos, los únicos detectados en la región. Al menos en dos ocasiones, aunque sin detenidos.⁶

Salvador y su hermano Manuel fueron tomados el 10 de julio; sus familiares declararon:

Los de Seguridad Pública (SP) los golpearon, descalzaron y desnudaron, y dejaron inconsciente a Salvador. Con los detenidos se encontraban un niño (que lloraba mucho) y un adolescente, quienes vinieron a avisar que a los compañeros se los habían llevado.⁷

Como los captores no eran de Bochil sino de El Bosque, alquilaron la cárcel por un tiempo. Después los detenidos fueron enviados a Cerro Hueco. Los de la Secretaría de Seguridad Pública (SP) les pusieron un poco de marihuana y un puñito de bala y les robaron 28 cajas de refrescos. Manuel sería pronto liberado.

El 10 de junio, horas antes de la matanza de policías, la Seguridad Pública en Los Plátanos interceptó una camioneta de Unión Progreso. El chofer era el mismo Salvador. Lo interrogaron sobre una lista de nombres. Desde entonces querían culpar a los compañeros, declaró un representante de su comunidad:

6 *Idem.*

7 *Idem.*

‘No sabemos cuántos están en la lista. A lo mejor estamos acusados todos.’

Con dos chivos expiatorios, Alberto (Patishtán) y Salvador, el caso empezaba a ser resuelto, o al menos dejado de lado por los medios de comunicación nacionales.

IV. “Cuando detuvieron al profe Patishtán, nadie lo creyó”

Desde el primer día, el 19 de junio de 2000, se pensó que Alberto Patishtán estaba secuestrado, recuerda el también maestro Martín Ramírez López, uno de los que no han dejado de gritar la inocencia del profesor.

Resulta útil ir más allá de la reconstrucción forense de la matanza (y el robo de unas armas que nunca aparecieron), y de la relación cronológica entre los hechos y las actividades de Patishtán ese día, con testigos consistentes que lo ubican en Simojovel y Huitiupán; con excepción de uno, Rosemberg Gómez Pérez. Éste, herido y entre cadáveres, identificó por la voz, según su declaración del 15 de junio, a uno de los atacantes armado y encapuchado, y resultó ser el profesor bilingüe y público opositor de su papá, el entonces alcalde Manuel Gómez Ruiz; sí, el líder comunitario de integridad reconocido hasta por quienes, fuera del PRI, estaban entonces en la resistencia, como era el caso del profesor Martín y muchos más.

Patishtán acababa de acudir a la capital del estado, con un grupo de indígenas, a demostrar con documentos la

corrupción en el ayuntamiento de este municipio. Él tenía una jefatura magisterial y organizaba con respaldo de distintos barrios de la localidad una de aquellas sociedades productivas oficialistas denominadas triple S o SSS. Cuando lo detuvieron, nadie lo creyó, recuerda Ramírez López. Centenares de personas salieron a la calle, ocuparon la alcaldía y mandaron una delegación a Tuxtla Gutiérrez, de paga (eran priistas), que fue neutralizada por el gobierno, y otra de voluntarios, que sí presionó y logró una minuta sobre su liberación.

El gobernador Roberto Albores Guillén prometió que liberaría al profesor. Al no cumplir, los indígenas insistieron fuertemente, y se les amenazó con culparlos también del crimen. Muchos otros se acobardaron. Con la amenaza del presidente municipal salieron corriendo, refiere Ramírez López. Había unos seis maestros que continuaban insistiendo, junto con la esposa de Patishtán. Con el tiempo, ella se cansó y lo abandonó, pero eso ya es parte del daño personal causado por los años posteriores de cárcel.

En mayo de 2000, un mes antes de la emboscada en un paraje de Las Limas, municipio de Simojovel, los priistas inconformes entregaron un documento que sólo pudo ser escrito por Patishtán, y el edil lo vio como un peligro. Según el profesor Martín, ya estaba a punto de caer, ya no bastaba la protección del diputado Ramiro Miceli Maza ni del gobierno de Albores Guillén. Así

que lo salvó la masacre, y más aún la aprehensión de su principal crítico y denunciante. El peligro era Patishtán, no el movimiento opositor. Estando él en la cárcel, la protesta se esfumó.

El desaseo ministerial en las primeras declaraciones que lo inculpaban (del policía sobreviviente Belisario Gómez Pérez y el joven Rosemberg, del alcalde y de otro profesor, Martín Gómez Culebro, 14 y 15 de junio), así como las de policías municipales a quienes se indujo abiertamente la mención de Patishtán como atacante, y aun la declaración del diputado Miceli Maza (19 de junio, día de la aprehensión del acusado), no impidieron que se dieran por buenas en los tribunales. Y se estiraron milagrosamente para inculpar, un mes después, al transportista base de apoyo del EZLN Salvador López González.

La gente siempre supo que Gómez Culebro se prestó a falsificar sus declaraciones por órdenes del presidente municipal. Ya luego él ha dicho que nunca declaró, que le habían inventado todo, comenta Ramírez López.

El Bosque es un pueblo pequeño. Todos se conocen. Actualmente, el exalcalde Gómez Ruiz y su hijo Rosemberg viven enfrente de la familia Patishtán. La madre de Alberto, María, prima hermana de Gómez Ruiz, es una persona muy enferma y no participa mucho en el movimiento actual por la liberación de su hijo, que en El Bosque cuenta con centenares de seguidores, incluidos los hermanos de María, Carmen, Julia,

Manuela, Demetrio de Jesús y Juan, todos Gómez Gómez, y sus cuñadas Andrea y María. Los respaldan la mayor parte del magisterio oficial, las iglesias, comerciantes, familias, incluso niños y jóvenes que no conocen aún al profesor.

Muchos recuerdan cómo era Rosemberg antes de la emboscada a la que sobrevivió. De 15 o 16 años, era considerado un intocable. Llevaba una escolta en todas las fiestas y ferias a las que gustaba ir. Por esa razón, andaba siempre con los policías, muy cuidado, comenta otro miembro del movimiento ciudadano de El Bosque que insiste en la inocencia del profesor. Comienzan a llegar varios indígenas, campesinos y mujeres con su hermosa vestimenta tradicional, para una reunión en el sitio donde Ramírez López habla con *La Jornada*.

La Jornada recogió hace algunos años un testimonio según el cual el propio Rosemberg habría expresado arrepentimiento por lo que le hicieron al profesor (su primo, por cierto), y confesó que por su declaración fue recompensado con una camioneta nueva.

V. Olvido...

Cuatro gobernadores (Albores Guillén, Salazar Mendiguchía, Juan Sabines Guerrero y Manuel Velasco Coello) se han pronunciado por la liberación del profesor.

El zapatista Salvador López González fue liberado durante el mandato de

Salazar Mendiguchía—quien como candidato se comprometió a liberar a Patishtán—; heredaba de Albores Guillén y el gobierno zedillista muchos presos del EZLN, y terminó liberándolos a todos. Así resultó que un acusado por la matanza de policías fue liberado con base en inconsistencias en las declaraciones ministeriales del segundo sobreviviente, Belisario Gómez Pérez. Lo que los jueces consideraron insostenible para el caso de Salvador lo dieron por bueno para condenar reiteradamente entre 2002 y 2004, más allá de amparos y apelaciones, al profesor, líder comunitario y activista de los derechos humanos en las prisiones chiapanecas. Seguidamente, el expolicía Belisario, al igual que las viudas de los demás policías, desaparecieron, y ni siquiera se puede demostrar que hayan sido indemnizados adecuadamente.

VI. ¿Por qué Patishtán estuvo preso más de una década?

Desde 2007, una pregunta es constante entre abogados, obispos, activistas de derechos humanos y observadores del proceso jurídico de Alberto Patishtán Gómez: si es tan clara la evidencia de que él no participó en la emboscada que costó la vida de siete policías entre El Bosque y Simojovel el 12 de junio de 2000, ¿por qué seguía preso? Si casos más flagrantes, pero con procesos basados en montajes, al ser confrontados por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) derivaron en la libertad de criminales capturados *in fraganti*, ¿qué impedía que el profesor salga libre?

¿A quién beneficia su encarcelamiento?
¿A quién (es) afectaría su absolución?

¿Por qué no surtió ningún efecto el interés de Margarita Zavala, esposa del expresidente Felipe Calderón, quien en dos ocasiones recibió a familiares de Patishtán y les aseguró que haría lo posible por obtener la justicia para el profesor?

Según se desprende de lo ocurrido hace cerca de 13 años en un paraje carretero en el norte de los Altos de Chiapas (*La Jornada*, 22 y 23 de marzo citado por Bellinghausen, 2013), y los efectos paralelos—la fabricación de cargos y la coacción contra cualquier resistencia—, habría que empezar buscando la razón en el gobierno estatal. Aunque por la gravedad de los delitos imputados se trata de un caso federal, su elaboración judicial y administración posterior han corrido a cargo de autoridades estatales, con exclusión del periodo en que Patishtán fue enviado a un penal federal en Guasave, Sinaloa, por solicitud del secretario de Gobierno sabinista, y ahora velasquista, Noé Castañón León.

En 2000, el mandatario estatal, interino de otro interino, era Roberto Albores Guillén, quien llegó al cargo después de la matanza de Acteal. Para el tiempo de la masacre de sus agentes, tenía ya graves cuentas pendientes con el municipio oficial El Bosque y el autónomo San Juan de la Libertad. Semanas después del crimen, su partido, el PRI, perdió las elecciones. No obstante, nunca dejó de tener poder, pese a los pobres intentos de su sucesor, Pablo Salazar

Mendiguchía, por investigarlo. Con la llegada de Juan Sabines Guerrero, Albores Guillén recuperó espacio y pudo ver preso a su sucesor. Hoy, su hijo del mismo nombre, es senador de la República, miembro de la Cocopa y precandidato para gobernador.

El actual Secretario de Gobierno, Noé Castañón León, a cargo de la política interna de la entidad desde hace cuatro años, miembro del grupo político de Albores Guillén y padre del actual líder del Congreso estatal, del mismo nombre, presidía el Supremo Tribunal de Justicia del Estado (STJE) durante la captura, proceso y encarcelamiento de Patishtán. Como magistrado, también apoyó la remunicipalización de facto en las llamadas zonas de influencia del EZLN. Se le recuerda como uno de los orquestadores de las deserciones de presuntos zapatistas (impostores y hasta delincuentes), con todo y entrega de armas, en horario estelar televisivo entre 1999 y 2000, en escenarios naturales.

El actual Secretario de Gobierno ocupó la titularidad del STJE de 1995 a 2001, años complejos en Chiapas. Sobrevivió a tres gobernadores (Javier López Moreno, Julio César Ruiz Ferro y Albores Guillén); el cuarto, Salazar Mendiguchía, antes del primer año de su gobierno lo acusó de peculado, abuso de confianza y otros delitos que habría cometido durante la administración precedente. No prosperaron las cuatro averiguaciones previas que le iniciaron, pero fue destituido y dejó la entidad en diciembre de 2001. Volvería como

secretario de Gobierno de Sabines Guerrero en 2009, cargo que mantiene con Manuel Velasco Coello.

Consideraciones finales

- El caso en estudio, de primera entrada, pareciera un asunto de tema común, en el nivel latinoamericano, y aminorado en cuanto a violaciones generales de derechos humanos. No obstante, el caso contiene fuertes componentes políticos y culturales en un México enfermo, principalmente en sus estructuras políticas, con escenografía principal de zonas pobres y olvidadas.
- La corrupción municipal y/o local identifica un grado de organización delincencial importante. A pesar del trasfondo penal del caso que se presenta, a simple vista, se justifica este tema en una débil plataforma de derechos humanos, en el cual, una vez más, se entretejen la arbitrariedad y la injusticia hacia los sectores más vulnerables de la población.
- El caso también saca a flote, a grandes rasgos, las marañas políticas por acallar cualquier intento de protesta y de lucha ideológica ante un oficialismo corrupto a nivel local. La lucha parece estar estratégicamente individualizada en un cobarde ataque a un indígena preparado y académico.

- Como delito continuado, en el gran abanico de casos sobre derechos humanos en las latitudes latinoamericanas, se patentiza la desigualdad procesal de una de las partes en el escenario judicial dado. En el encuadre periodístico se resume esta situación de esta forma: 'El profesor no tuvo acceso a un abogado defensor competente, un fiscal independiente o un juez imparcial.'
- La crítica mediática más importante por resaltar es sobre la decisión aleatoria del indulto. La Jornada, medio vocero clave en este proceso, no ha mermado ningún esfuerzo para presentar un México políticamente arbitrario, erosionado en sus bases judiciales y tardío de una justicia pronta y cumplida, los íconos más significativos de un sistema democrático.

Referencias

- Bellinghausen, H. (2013). *Caso Patishtán: ¿Qué aconteció la mañana del lunes 12 de junio de 2000 en el paraje Las Lagunas de Las Limas, Simojovel?* Recuperado de <http://www.proyectoambulante.org/index.php/noticias/nacionales/item/1934-caso-patishstan-que-sucedio-la-manana-del-12-de-junio-del-2000-en-el-paraje-las-lagunas-de-las-limas>
- Bellinghausen, H. (2013). *Pese su clara inocencia, ¿por qué sigue preso Patishtán?, claman sus abogados*. Recuperado de <http://chacatorex.blogspot.com/2013/03/pese-su-clara-inocencia-por-que-sigue.html>
- Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013). *Comunicado del Comité Clandestino Revolucionario Indígena*. Recuperado de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2000/2000_06_13.htm
- Cronología Proceso Alberto Patishtán Gómez (30 de octubre del 2013). Periódico *El Universal*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/estados/2013/cronologia-alberto-patishstan-gomez-961771.html>
- Mariscal, Á. (13 de junio del 2000). Grupo Armado embosca a policías en Chiapas; siete, los muertos. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2000/06/13/matan.html>
- México AP- Sección Mundo (1 de noviembre del 2013). Indultan a indígena en México, víctima de proceso judicial irregular. *La Nación*, p. 28 A. Recuperado de http://www.nacion.com/mundo/latinoamerica/Indultan-indigena-Mexico-judicial-irregular_0_1375662438.html
- Patisthán, A. (2013). 'Estoy vivo, soy libre, seguiré luchando...' Recuperado de <http://albertopatishstan.blogspot.com/2013/11/estoy-vivo-soy-libre-seguir-luchando.html>

Recibido: 9/11/2014 • Aceptado: 25/2/2016

ANEXO N. 1

En carne propia: ¡Al fin, libertad!⁸

Antes que nada, compañeros, compañeras y todos los medios de comunicación: les doy las gracias por estar en este momento y espero que estas palabras, que las voy a expresar dentro de lo más profundo de mi corazón, que así se diga.

¿Quién es Patishtán? Patishtán soy yo. Soy una persona que no solamente oigo, sino que escucho. ¿Quién es Patishtán? Es uno que está perdiendo la vista por mi enfermedad. Al parecer como que ya no me deja ver tanto con los ojos, pero sí los veo mucho más claro en mi corazón.

Eso es si quieren tener la definición de quién es Patishtán. Es uno que no solamente vio lo que estaba pasando, no solamente quedó mirando y viendo lo que estaba pasando en su pueblo en aquellos años. En aquellos años en los que realmente nuestros gobernantes han dicho, o hemos dicho, que ya no hay esclavitud. Sin embargo, en aquel tiempo me topé con que sí se estaba dando otro tipo de esclavitud. Aquellos tiempos entonces, como hoy en día todavía se repite, existe el olvido y la marginación de los pobres. Solamente que muchas veces nuestras autoridades voltean a ver a aquellos que sí tienen el poder económico.

En aquellos tiempos, entonces, la gente sufría, la gente carecía de muchas cosas.

La gente que no habla el español, la gente que no podía escribir, en aquellos tiempos entonces del año 2000, y mucho más antes, para aquella gente pobre, para aquella gente humilde e ignorante, se refugiaba, o se refugiaban con aquella persona que sabe un poco más o menos leer algún documento o puede expresarse.

Entonces, en aquel tiempo, me acuerdo que me topé y me topo con una autoridad tan autoritario o tirano, como se lo puede llamar otras palabras. Quiso esclavizar a la gente y acabarla en vida. Yo estaba viendo lo que estaba pasando y dije: “Hasta aquí no más. Tengo que salir a defender este pueblo mío”, como decía mi hijo. “No me queda de otra”, decía yo. Alguien tiene que salir por ellos, y decía yo: “voy a asumirlo”.

Y salí a defender a mi pueblo en aquel tiempo, cuando el presidente municipal, de nombre Manuel Gómez Ruíz había hecho tantas cosas. Y yo salí a la defensa, salí a gritar, salí a levantar la mano. Eso fue la causa de que me mandaron hasta la cárcel. Tenemos documentos en archivos donde nosotros estamos pidiendo la destitución del presidente municipal en aquel tiempo. A finales del mes de mayo, me acuerdo, ya estaba todo listo para destituir al presidente municipal, a este que estaba haciendo los malos actos contra la gente pobre.

Pero después de quince días entonces cuando ya nosotros y el pueblo de El Bosque estábamos para destituir a esta autoridad tan autoritaria, sucede una

8 Patishtán, 2013.

emboscada de la que ustedes ya sabrán. A consecuencia de eso es que entonces me llevan a la cárcel, y no solamente me llevan sino que me sentencian con una condena a muerte. Me querían acabar, pero yo soy inocente ante los ojos de Dios y ante mí mismo.

En el primer día que llego en la cárcel decía yo: “Aquí comienza una tarea más de mi vida. No puedo aceptar estas cosas.” Y así entonces se originó mi encarcelamiento por defender al pueblo oprimido. Porque no solamente anunciaba las cosas buenas de mi pueblo, sino que también denuncié lo que estaba pasando en mi pueblo. Y por esas personas que siempre tienen el poder para joder, eso fue lo que me hicieron: hacerme acabar en la cárcel.

Pero gracias a Dios estoy vivo, no estoy muerto, y tengo muchas cosas por hacer. Como decía mi hija Gaby, a ella y a mi hijo Héctor, que están aquí, no los vi crecer. Pero algo agarraron de esa semilla que yo tenía y eso es lo muy importante para mí: que esa semilla que al parecer escondieron, pero estos jóvenes que tengo a mi lado supieron sembrar y germinarlo y hoy los frutos los estoy viendo y los estamos viendo todos. Eso es para mí muy importante.

Quisieron acabar mi lucha. Quisieron hacerla restar, pero lo que pasó fue multiplicar. Quisieron ocultarla y lo que hizo fue resplandecer. Así fue la cosa.

Llego a la cárcel entonces, y veo nuevamente, y me encuentro con

compañeros presos y presas que para mí fue mi pueblo, nada más que diferente. Me sacaron de mi pueblo y me mandan a otro pueblo, a otra cárcel. Porque allá me topo con otros compañeros pobres, unos compañeros que aquí están ahora presentes también, y con ellos vivíamos dentro de la cárcel una gran injusticia. Entonces, dije yo, el trabajo no termina, y por acá comienzo nuevamente a luchar. Y eso fue lo que hice.

Encontré en la cárcel humillaciones, encontré que la gente pobre, que la gente indígena, que no sabe defenderse, que no tiene dinero para pagar a un abogado y que no tiene intérprete, pues que se queda en la cárcel. ¡No! Yo tengo que hacer algo por ellos, dije. Luché en muchos momentos. Encontré caras tristes en la cárcel. Encontré llantos, que muchas veces por ello tuve que empeñarme de ser muchas cosas en muchas ocasiones.

Tuve que ser sacerdote, aunque no lo soy, porque tuve que obrar por los enfermos. Muchas veces tuve que ser psicólogo para dar terapias a aquellos que se sentían destrozados. Tuve que tomar el papel de abogado, aunque no lo soy, porque muchos me preguntaban, aquellos que perdían un amparo o algo o cuando lo sentenciaban y me decían: “Patishtán, qué sigue de esto”. Y yo, que no soy abogado, pero más o menos he visto de mi experiencia, les decía yo: “Esto hay que seguir. Así es”.

Por último, aunque fue mucho, tuve que empeñarme en ser doctor, y no lo

soy, pero es que muchos de mis hermanos indígenas llegaban conmigo y me decían: “Qué hay que tomar, Patishtán, cuando duele a uno la cabeza o duele el estómago”. Y yo les decía: “Pues esto hay que tomarlo”. Y a ese punto tuve que llegar. Y es que así es.

En la cárcel entonces mucha gente, o también nuestras autoridades, nos dicen: “Aquí ya acabó el derecho, aquí ya no hay nada que hacer”. Y yo decía: “Aquí hay mucho que hacer. Aquí voy a comenzar a hacer algo, aquí tengo que aprender no tanto para enseñar, porque por más que uno sepa, no llega a terminar ni a concluir”. Así fue entonces que yo tuve que andar por esos caminos.

¿Pero qué pasa cuando la persona lucha dentro de la cárcel? Entonces no somos bien vistos dentro de la cárcel. Somos estorbo dentro de la cárcel. No somos el bien. Nosotros le llamamos cosa buena, cosa sagrada. Pero la autoridad ve mal lo bueno que hacemos. Quieren que las cosas que hacen lo malo que nosotros les apreciamos. Y no se puede apreciar. A lo bueno, aquellos le llaman mal, y lo mal aquellos le llaman bien. ¿Cómo lo ven? Está todo al revés.

Por esas cosas que anduve haciendo, de andar haciendo las cosas buenas, me decían: “Este hombre hay que sacarlo de esta cárcel, este hombre estorba”. Y me mandan de una cárcel a otra cárcel. Y que me tenían de plano ya ni sé cómo se llama, y que por fin me llevan, me mandan. De que te pregunten si quieres ir, no te van a preguntar.

Me mandan entonces a Guasave, el Cereso que yo mismo fui a estrenarlo, hasta eso. Ahí estuve, ahí hay mucha gente y también podemos decir que, como siempre, a los que están en la cárcel los tachamos a veces de delincuentes. Ya sé, pero no todos. Tenemos la mitad que sí la cometió y la otra mitad estamos de pilón, pagando los platos rotos que otros deberían de pagar y que los hacen pagar a la fuerza. Me llevaron allá para acabarme. Esa cárcel la bautizamos nosotros: “el cementerio de los vivos”, pues es un lugar donde te quieren matar. Pero yo aprendí más a vivir allá otra vez. Y vieron que no pudieron, y gracias a Dios y por todos los compañeros que están a mi lado y los que no los veo, gracias a ellos tuvieron que regresarme a la misma cárcel de donde me habían sacado. Esto fue lo que pasó.

Y hasta les digo desde este lugar: nunca había yo subido a un avión, ese fue mi estreno cuando me llevaron a Guasave. Pero llegué siempre con una misión: ayudar a aquellos que están en Guasave, mucha gente de dolor, de soledad, de angustia, llámese como le quieran llamar. Yo también fui útil desde esa cárcel. Organicé.

Claro que fue poco, lo importante no es la cantidad sino la calidad y que se haga con amor las cosas. Eso fue lo que hice allá. Ahora ¿qué significa la libertad? Yo desde un principio la libertad la sentí, desde el primer día que llegué a la cárcel estoy libre. Y me he sentido libre siempre. Unas personas amigos

me preguntaban: “¿Qué es lo que te mantiene que no dejas de reír?” Y yo les digo, es que estoy limpio en conciencia. Y ante los ojos de Dios me bendice siempre. Y con esa bendición que tengo, decía yo, tengo que contagiar a los demás. Si dejo de reírme un día, les decía a los compañeros, siento que es un día perdido para mí. Por eso si me ven así muy sonriente cada rato no se preocupen, porque eso es mi profesión.

¿Qué le puedo decir a aquella gente que me apoyó y me sigue apoyando? Uno, decirle que tenemos siempre una misión al venir a este mundo. Siempre somos útiles. Desde muy pequeños, al nacer, los aprecian en su mamá. Pero ojalá que cuando nos vayamos a despedir de este mundo igual nos hagan. Que entonces digan: “esta persona hizo esto”.

Entonces recuerdos buenos hay que dejar. Pero qué triste sería que hagamos todas las cosas por otro lado. La gente tal vez podría decir: “Qué bueno que se fue de por sí, estorbaba aquí en este mundo”. Pero cuando hacemos todas las cosas buenas, yo sé, eso de que hay que esperar que nos paguen, y no hay que buscar eso. Hay que dar las cosas sin condición. Sin esperar nada a cambio. Lo único que les puedo dar aquella gente. Hay mucha gente así a nivel nacional, a nivel internacional.

¿Qué más les puedo decir? Gracias, y sigamos construyendo. Nos falta mucho. Pero lo importante es que no estamos comenzando: solamente hay

que continuar. Y otra: el regalo que yo les puedo dar a ustedes en especial, y a todos los demás, es que nos aprendamos a amar los unos a los otros. Es eso. Podrán decir me ustedes: “con eso no basta”. Pues es que, para mí, está la clave ahí.

Algo más les quiero decir en este momento: como ya dijeron algunos compañeros, la autoridad y ustedes han escuchado hoy el indulto. Yo, como siempre he dicho, he sido libre desde un principio y hasta hoy en día. No me están dando la libertad por el delito, sino por las graves violaciones que se vieron y porque estuvo manipulado todo mi proceso. En eso está y por eso aquí sigo y seguiré.

Yo digo en esta hora y en este momento: “mi misión solamente Dios sabrá en mí qué voy a hacer, pero motivos hay para seguir caminando y reclamar justicia. Siempre les he dicho una cosa: momentos no faltan, es lo que sobra”. Y como un último agregado quiero decirles que siempre digamos la verdad. Sea con quien sea, digamos la verdad, porque si no perdemos credibilidad en nosotros mismos.

Eso sería todo. Mucho ánimo a todos ustedes y gracias a todos.

ANEXO N. 2

Radiografía de los hechos: Momento a momento⁹

De la emboscada sólo sobreviven Rosemberg Gómez Pérez, hijo del alcalde y el policía estatal Belisario Gómez Pérez. Las primeras especulaciones fueron que todo había sido obra del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) o miembros del Ejército Popular Revolucionario.

19 de junio 2000.- Es capturado el profesor indígena bilingüe Alberto Patishtán, a pesar de que en las declaraciones, sus testigos admitían que Alberto había estado en el pueblo impartiendo clases, la justicia le dictó una condena de 60 años de prisión.

29 de marzo 2010.- El Movimiento Campesino Independiente (Mocri) de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA) reporta el inicio de un ayuno de 30 de sus militantes presos en cinco penales de Chiapas en demanda de su libertad. La vocera de la organización informa que las protestas se dan en los penales de Cintalapa, Copainalá, Comitán, San Cristóbal de las Casas y Villaflores. Entre los presos en ayuno está Alberto Patishtán Gómez.

20 de octubre 2011.- La Secretaría de Seguridad Pública Federal traslada a 48 reos que se encontraban en centros de reinserción social del estado a diferentes penales federales del país. El traslado

se lleva a cabo como parte del programa de “reducción” de los centros penitenciarios. Entre los internos movilizados destaca el indígena Alberto Patishtán Gómez. Patishtán Gómez padece glaucoma, y sin importar tal condición, él es trasladado a una prisión federal ubicada en Guasave, Sinaloa a 2 kilómetros de distancia de donde estaba encerrado.

18 de marzo 2012.- Dos indígenas se “crucifican” en las afueras del poder Legislativo de Chiapas, como parte de la jornada de resistencia pacífica que realizan en demanda de la liberación de un grupo de reos procesados en diferentes penales del estado.

3 de octubre 2012.- La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) revisará el incidente de reconocimiento de inocencia que promueve la defensa de Alberto Patishtán Gómez. El incidente es el último recurso legal de Patishtán, acusado de homicidio, lesiones calificadas, robo calificado, daños y portación de arma de fuego de uso exclusivo del Ejército mexicano.

30 de enero 2013.- En el penal de San Cristóbal de las Casas, nueve indígenas se declaran en huelga de hambre durante 7 días; uno de ellos es el tzotzil Alberto Patishtán Gómez.

5 de marzo 2013.- La Primera Sala de la Suprema Corte anuncia que un Juzgado en Chiapas determinará la inocencia de Alberto Patishtán.

9 El Universal, 2013.

12 de marzo 2013.- El preso prozapatista Alberto Patishtán Gómez agradece a los ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Olga Sánchez y Arturo Zaldívar Lelo de la Rea por “la decisión positiva” que tuvieron en asumir competencia en su caso.

21 de marzo 2013.- En reclamo de libertad, el profesor tzotzil Alberto Patishtán Gómez y una veintena más de internos inician una jornada de 7 días de ayuno, en el centro penitenciario de San Cristóbal de las Casas. La protesta pacífica es la etapa inicial de un movimiento que demanda la excarcelación del indígena, después de que la SCJN rechazó reasumir la revisión de su expediente penal.

27 de mayo 2013.- La Suprema Corte de Justicia de la Nación remite al Primer Tribunal Colegiado del Vigésimo circuito en Tuxtla Gutiérrez, el expediente penal del indígena Alberto Patishtán Gómez para su estudio y resolución final.

20 de agosto 2013.- El maestro indígena Alberto Patishtán inicia una jornada de ayuno y oración en el penal de San Cristóbal de las Casas como parte de una serie de manifestaciones que familiares y simpatizantes realizarán para que los magistrados del primer Tribunal Colegiado del vigésimo Circuito de Chiapas resuelvan el recurso de reconocimiento de inocencia.

12 de septiembre 2013.- Un tribunal en Tuxtla Gutiérrez niega la liberación

del indígena tzotzil. Alberto Patishtán deberá permanecer en prisión, ya que el incidente de reconocimiento de inocencia que promovió su defensa no prosperó y se declaró infundado.

13 de septiembre 2013.- El gobernador Manuel Velasco Coello afirma que ante la resolución judicial que negó la libertad de Alberto Patishtán Gómez, “debe proceder el indulto”.

25 de septiembre 2013.- Alberto Patishtán insiste en su inocencia y confía en obtener su libertad si el Senado promueve una Ley de Amnistía que facilite su salida del penal, donde cumple una sentencia por su supuesta participación en el asesinato de siete policías. El tzotzil afirma que “*Ante los ojos de Dios, desde los primeros días en que me detuvieron soy inocente no he cometido nada y dentro de mi conciencia no le debo a nadie*”.

21 de octubre 2013.- La Comisión de Justicia del Senado aprueba una reforma para otorgarle al Presidente la facultad de aplicar el indulto a presos, cuando se tengan pruebas de violaciones a sus derechos humanos. La Comisión toma como referencia el caso de Alberto Patishtán quien está en la cárcel por varios delitos, pero se violaron sus derechos humanos y el debido proceso.

29 de octubre 2013.- Las reformas al Código Penal Federal para facultar al presidente en materia de indulto, son aprobadas por el pleno de la Cámara

de Diputados con 442 votos, luego de dos horas de debate. Tras recibirla del Senado de la República y votarla, esta minuta fue enviada al Ejecutivo Federal para su promulgación y publicación; con ella se podría liberar por indulto al profesor indígena Alberto Patishtán.

29 de octubre 2013.- El presidente Enrique Peña Nieto anuncia que indultará al profesor tzotzil Alberto Patishtán Gómez. El presidente detalla que se publicarán en el Diario Oficial de la Federación las reformas al Código Penal Federal en materia de indulto aprobadas por el Congreso.



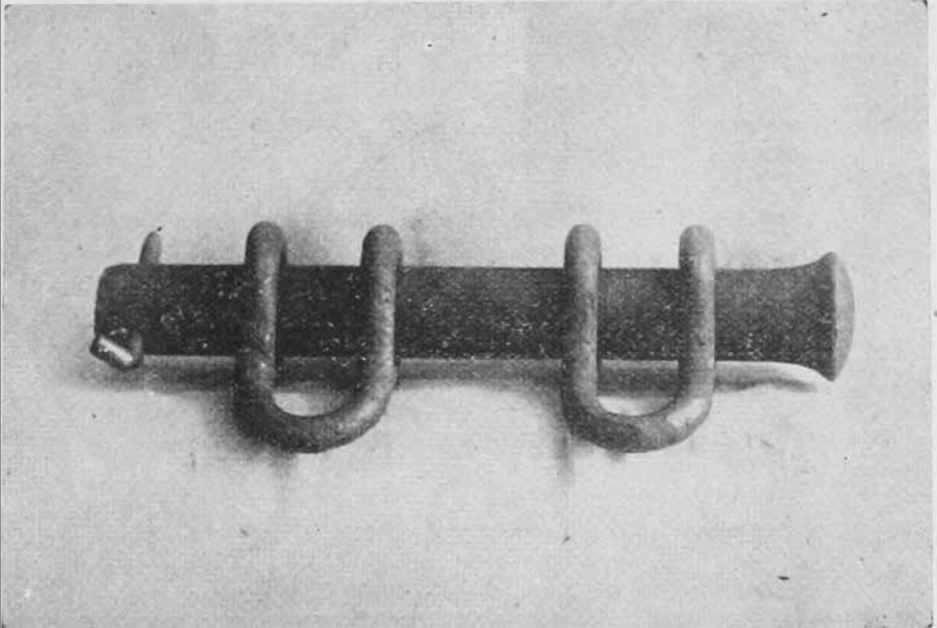
RESEÑAS



Los grillos

Contribución al estudio del régimen penitenciario de Juan Vicente Gómez

= Envío del autor =



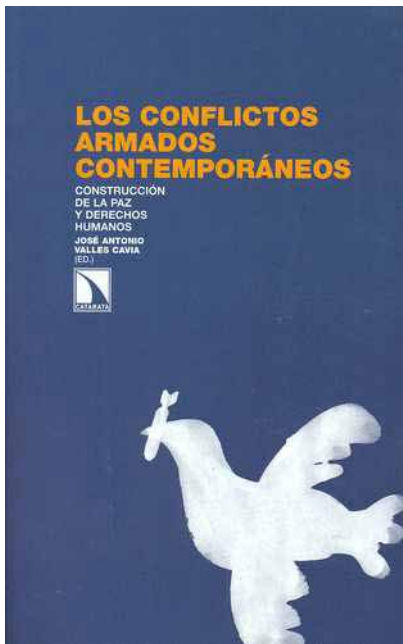
Grillos con que se tortura a los presos políticos en Venezuela. La jerga *presidiaria* los califica de *rehabilitadores*, según es calificado el régimen de Juan Vicente Gómez.

Fuente: Repertorio Americano, 18 de octubre de 1930. P. 227



LOS CONFLICTOS ARMADOS CONTEMPORÁNEOS. CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ Y DERECHOS HUMANOS

JENNY ESTEFANY VALENZUELA RINCÓN*



Valles Cavia, J. A. (ed.) (2013). *Los conflictos armados contemporáneos. Construcción de la paz y derechos humanos*. Madrid: Los libros de la catarata.

Resumen

Esta reseña es del libro *Los conflictos armados contemporáneos. Construcción de paz y de derechos humanos*, cuyo editor es José Antonio Valles Cavia. En ella se hace una síntesis del libro, destacando algunas ideas principales y dando un aporte crítico a estas. También se estudia la importancia que tienen los trabajos de derechos humanos y se correlacionan con el momento histórico contemporáneo, en el cual dichos estudios son de gran envergadura debido a los conflictos armados que acontecen actualmente. Posteriormente se analizan las posturas de otros autores que tienen ideas semejantes a los postulados del libro y fortalecen la crítica hecha al mismo.

Palabras clave: Derechos humanos, conflictos armados, construcción de paz, protección de derechos.

Abstract

This review is about the book The armed contemporary conflicts. Construction of peace and of human rights, his publisher is Jose Antonio Valles Cavia. In this review he did a synthesis of the book is done, emphasizing some principal ideas and giving a critical contribution to these. Also there is studied the importance that the works of

* Estudiante de Trabajo social de la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Actualmente es investigadora social del grupo de investigación Ahimsa de la corporación Descontamina en Bucaramanga, Colombia.

human rights have and are correlated by the historical contemporary moment, in which the above mentioned studies are of great importance due to the armed conflicts that happen nowadays. Later there are analyzed the positions of other authors who have ideas similar to the postulates of the book and strengthen the critique done to the same one.

Keywords: *human rights, armed conflicts, construction of peace, protection of rights.*

Debido al momento actual que vive el mundo, en el que emergen continuamente conflictos armados, de forma simultánea, surge la necesidad de estudiar los mismos con el objetivo de establecer y conocer los instrumentos necesarios para intervenir de forma adecuada en el conflicto, evitando propagación del daño y aportando a la construcción de paz. El libro “Los conflictos armados contemporáneos. Construcción de paz y derechos humanos” es una muestra de esto. Esta obra es una compilación de artículos, los cuales tienen como punto en común los conflictos armados y los derechos humanos. Su editor es José Antonio Valles Cavia, profesor titular de Escuela Universitaria y director del Aula de Cooperación Internacional.

Partiendo de la premisa que los conflictos armados representan una constante violación de los derechos humanos de la población que vive en las zonas aledañas donde estos se desarrollan, los autores y el editor buscan aportar, desde sus posturas, al análisis de temas como la acción humanitaria, el respeto a los derechos humanos y las distintas normas que regulan la protección de los mismos, así como a las limitaciones

que existen respecto a la jurisdicción de algunos órganos del Estado y que no permiten un juicio justo y equitativo. Además de aportar a temas de debates como el papel de la mujer en los conflictos armados, la reparación de las víctimas y las acciones terroristas.

El libro se encuentra dividido en capítulos, y cada uno de ellos es de un autor diferente. Esta obra se sitúa en el escenario de los conflictos armados, en él se habla de las normas que regulan el cumplimiento de los derechos humanos, entre ellos el Derecho Internacional Humanitario (DIH), la protección humanitaria y el control de armas como instrumento para proteger los derechos humanos. También hace su aporte respecto a las situaciones que ponen en tela de juicio la protección de los Derechos Humanos (DDHH) como la ocupación militar, la inmunidad jurisdiccional para los órganos del Estado y el crimen de agresión.

Desde el primer hasta el quinto capítulo los y las autores (as) María del Rosario Ojina Ruiz, Carmen Quesada Alcalá, Julio Jorge Urbina, Yaelle Cacho Sánchez y Teresa Marcos Martín abordan el tema de protección de los derechos humanos.

Se estudia la acción humanitaria, sus desafíos, y su regulación jurídica, se trabaja el nuevo humanitarismo y la injerencia humanitaria. Plantea la tipología de conflictos armados viejas y nuevas guerras y analiza la acción humanitaria como un instrumento de gestión en las crisis internacionales.

Posteriormente se examina de la aplicación complementaria del Derecho Internacional Humanitario (DIH) y del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIDH), sus puntos de encuentro, sus diferencias y el principio de complementariedad en la aplicación de ambas normas. Además se reflexiona en cuanto la ocupación militar y que en ningún instrumento del DIH hay indicaciones claras respecto a cuándo inicia o termina una ocupación. Luego se aproxima a los riesgos crecientes para el derecho a la vida a medida que la situaciones de conflicto aumentan, los límites y condiciones para el uso de la fuerza letal en el marco de la protección del derecho a la vida y el carácter no absoluto de este derecho.

A continuación se examina la Estrategia de Protección contra la Explotación y el Abuso Sexual (PEAS), sus pilares y como se da su aplicación, la represión penal, y lo difícil de esta, ya que no en todos los países la tipificación de los conflictos, las edades de adultez y toma de decisiones son los mismos.

Ulteriormente se estudian los efectos negativos en los niños que están expuestos en zonas de conflicto, la creación de la Unión Internacional de Socorro a los Niños, y la inclusión de los Convenios de Ginebra de 1949 después de la Segunda Guerra Mundial, posteriormente analiza la labor de las diferentes organizaciones en cuanto a la protección de los niños en los conflictos armados.

Obras con este contenido son de utilidad para conocer más acerca del

tema y para formular interrogantes que surgen a partir de la lectura de la misma. La acción humanitaria, la ocupación militar y la represión penal del PEAS requieren un abordaje amplio y profundo, pero a su vez prolijo y concienzudo. La primera, debido a que esta se desarrolla en momentos de crisis, y es importante que los elementos que la conformen sean adecuados a las características específicas de la situación para no exacerbar el daño ya existente. La segunda, debido a que para llevar a cabo procesos de justicia eficaces debe existir una normatividad que guíe el accionar con lineamientos y parámetros definidos, y si el DIH considerado una de las normas guía en situaciones de conflicto no contiene estos parámetros, esto propiciara que el conflicto lejos de terminar, continúe y por consiguiente sus implicaciones para la población también. Y posteriormente el PEAS, es importante llegar a un consenso para definir los lineamientos de acción respecto a violaciones de DDHH en diferentes países, porque al ser estos desacuerdos la justificación para validar estos actos, el propósito del PEAS que es proteger contra a la población contra el abuso sexual no estará cumpliendo su objetivo y contrariamente estos actos seguirán sucediendo.

Habiendo estudiado las normas de protección de los DDHH y sus instrumentos de aplicación, promoción y seguimiento, se encuentran los últimos seis capítulos en los cuales los y las autores (as) Ruth Abril Stoffels, Miguel Arenas Meza, Carlos Teijo García, Claribel de



Castro Sánchez y José Antonio Valles Cavia trabajan temas de debate emergentes relacionados con la protección de los derechos humanos.

Inicialmente se encuentra el papel de la mujer en los conflictos armados no solo como víctima sino como una constructora de paz desde su cotidianidad, se afirma la importancia de una aproximación global, más allá de su rol tradicional de cuidadora y protectora, sino como una persona con ideas y aportes importantes. Posteriormente se analizan los poderes que tiene la Corte Interamericana en cuanto a la reparación frente a la violación de los derechos y libertades con base en la convención Interamericana de Derechos humanos, se estudia la reparación integral, sus particularidades y la evolución de su jurisprudencia.

A continuación, se examinan los límites del proceso de codificación de las inmunidades estatales y se desarrolla un debate entre la ausencia de reglas de excepción de los derechos humanos y la poca práctica estatal sobre el reconocimiento de las excepciones de los derechos humanos. Se encuentra la protección de los civiles por medio del control de armas en un conflicto armado, y el tema de las minas antipersonal, sus efectos, el desminado y la regulación para lograr la desaparición de las mismas, además del proceso de Ottawa para la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y destrucción de minas antipersonal.

Y finalizando, se plantea la agresión como un crimen contemplado en la competencia de la corte y su inclusión en el estatuto, se considera un crimen de tipo penal complejo y se analiza el terrorismo y su conceptualización, la irrupción de los ‘nuevos objetivos’ del terrorismo y la finalización de la dicotomía de terrorismo interno vs terrorismo internacional.

La protección de los DDHH debe mantenerse vigente de acuerdo a los conflictos que tienen lugar en la sociedad ya que debido a las continuas dinámicas siempre irán surgiendo nuevos temas que también deben ser estudiados y analizados a profundidad, uno de ellos es el rol de la mujer en los conflictos armados, esta perspectiva se une a los debates de género, en los cuales se busca un rompimiento de los mitos respecto al papel de la mujer y la dignificación y valoración de su actuar en la sociedad.

También es importante estudiar las acciones que deben emprenderse en una sociedad de acuerdo al momento en que esta se encuentra, una población que ha estado en conflicto por un periodo de tiempo considerable debe poner en práctica acciones de reparación para sus víctimas, esto porque para sanar las heridas tanto físicas como psicológicas, consecuencia de un conflicto armado deben realizarse acciones que atenúen el daño causado y este es el objetivo de la reparación, que las víctimas sanen, y partiendo de esto, poder construir una paz sólida y verdadera.

Para lograr lo anterior es necesario que la sociedad en general tenga claridad respecto a la normatividad, y de vital importancia que los entes armados del Estado también respeten las normas y las hagan cumplir cabalmente. Ellos son los encargados de la protección y seguridad de la población y para hacer cumplir las normas, deben conocerlas y respetarlas.

Los conflictos armados se configuran como un escenario donde múltiples violaciones de derechos humanos pueden desarrollarse, sin embargo, esto da la oportunidad de estudiar estos temas con el objetivo de prevenir dichas acciones y así contribuir a la protección de la población en riesgo y promover el respeto y la protección de los DDHH

En concordancia con el tema de la protección de los derechos humanos y los conflictos armados y de acuerdo a los aportes hechos por los autores de los artículos que componen este libro se encuentra a Vicenç Fisas, Director de la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien en una entrevista para el periódico el Tiempo afirmo que el acuerdo final de paz debe estar seguido, de manera inmediata, por la dejación de las armas, además de proponer una justicia restaurativa, la cual se caracteriza por basarse no en lo punitivo sino en lo positivo, en el caso de Colombia (Vicenç Fisas, 2015), lo cual es concordante con la postura de Claribel de Castro Sánchez al ver la limitación del uso de armas como forma de proteger los derechos

humanos, y poner límite a los efectos negativos de un conflicto armado en la población.

En los aportes en cuanto a temáticas de interés para las personas que tienen afinidad con la promoción de DDHH, también se encuentra el papel de la mujer en los conflictos armados, el enfoque de género, y de acuerdo con el aporte de Ruth Abril Stoffels se encuentra María Vilellas, Investigadora de la Escuela de Cultura de Paz, de la Universidad Autónoma de Barcelona, ella afirma que respecto a la inclusión de la paz aún hay carencias importantes desde una perspectiva de género, ya que las mujeres se han dejado fuera aspectos cruciales como el desarme y la desmilitarización (Vilellas, 2015), esto responde a la necesidad de un enfoque más integral al estudiar el papel de la mujer en los conflictos armados.

Este libro fue el resultado de trabajo de análisis y estudio de temas relacionados transversalmente con la construcción de paz y los derechos humanos, todos los temas estudiados cuentan con un análisis riguroso y completo, además de estar organizados de forma coherente y con una escritura técnica accesible y de fácil comprensión, lo cual facilita su lectura.

Referencias

Fisas, V. (2015). Justicia y dejación de armas pueden tener una solución conjunta. Recuperado de: http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=832%3Ajusticia-y-dejacion-de-armas-pueden-tener-una-solucion-conjunta&catid=102%3Aarticulos-procesos-de-paz-2015&Itemid=74&lang=es

Valles, J. A. (ed.) (2013). *Los conflictos armados contemporáneos. Construcción de la paz y derechos humanos*. Madrid: Los libros de la catarata.

Villellas, M. (2015). *La confluencia de la igualdad de género, la paz y el desarrollo sostenible en 2015*. Recuperado de: http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=782%3Aa-confluencia-de-la-igualdad-de-genero-la-paz-y-el-desarrollo-sostenible-en-2015&catid=103%3Aunidad-de-analisis-2015&Itemid=74&lang=es

Recibido: 19/11/2015 • **Aceptado:** 25/2/2016



RECOMENDACIONES BIBLIOGRAFICAS





**Corrupción y Derechos Humanos:
una Mirada desde la Jurisprudencia
de la Corte Interamericana de
Derechos Humanos**

Autores: Claudio Nash, María Luisa Bascur, Pedro Aguiló, Matías Meza-Lopehandía

Año: 2014

ISBN: 978-956-19-0865-5

Publicado por: Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile

País: Chile

Libro gratuito en línea.

Página Web:

<http://www.cdh.uchile.cl/media/publicaciones/pdf/109.pdf>



**Informe de la nutrición mundial
2015: Acciones responsabilidades
para hacer progresar la nutrición y
el desarrollo sostenible**

Autor: International Food Policy Research Institute (IFPRI)

DOI: <http://dx.doi.org/10.2499/9780896298859>

ISBN: 9780896298859

Año: 2015

País: Estados Unidos

Libro gratuito en línea.

Página Web:

<http://ebrary.ifpri.org/cdm/ref/collection/p15738coll2/id/130113>





**Superación del hambre y de la
pobreza rural: Iniciativas Brasileñas**

Año: 2016

Editor: FAO

ISBN: 978-92-5-309056-3

País: Brasil

Disponible de forma gratuita

Página web:

<http://www.fao.org/3/a-i5335s.pdf>



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE TEXTOS EN LA REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

ISSN: 1659-4304 • EISSN: 2215-4221

1. Los textos deben ser originales.
2. Los textos recibidos se someterán a evaluación ciega por pares externos. La decisión de publicar un texto corresponde al Consejo Editorial, considerando las recomendaciones realizadas por los/as evaluadores/as.
3. El autor o la autora se compromete a no postular, simultáneamente, en otra revista el trabajo enviado a la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos.
4. Al presentar su trabajo a la Revista el autor o la autora concede a esta los derechos de reproducción (por medios impresos y electrónicos).
5. El autor o la autora deberá aportar un resumen biográfico que incluya: nombre completo, profesión, cargo actual, afiliación institucional, nacionalidad, teléfono, dirección postal y electrónica.
6. Se reciben trabajos en español.
7. Todos los trabajos deben contener un resumen en español y en inglés o el idioma de escritura de un máximo de 250 palabras, cada uno de los cuales deberá estar seguido de 4 palabras clave.
8. Las citas textuales inferiores a tres renglones deben incluirse dentro del texto con comillas y sin cursiva, las superiores a tres renglones deben estar separadas del texto, en bloque, sin comillas, ni cursiva.
9. Las referencias bibliográficas se harán al interior del párrafo, según el siguiente modelo: (Gamboa, 1988, p. 95). Las notas explicativas deben colocarse al pie de la página, identificadas con un número y sin paréntesis.
10. Los trabajos deben tener las siguientes características formales:
 - a. Oscilar entre 12 y 30 páginas, incluyendo figuras, gráficos, anexos, y otros.
 - b. Ser enviado al correo electrónico: derechos@una.ac.cr y evelyncer@yahoo.com
 - c. Escritos en Word, letra Times New Roman 12, espacio 1, 5 con sangrías, con márgenes de 3 cm izquierdo y derecho y 2.5 inferior y superior.
 - d. Emplear el formato American Psychological Association (APA) 6ta edición en inglés o 3 era en español, tanto en su estructura interna como en su bibliografía.
 - e. El título centrado y en negrita, el nombre del autor en el mismo tipo de letra, a la derecha.
 - f. Los subtítulos en negrita y sin numeración, ni letras.
 - g. Incluir bibliografía en formato APA 6ta edición (todos los trabajos citados deben estar incluidos en la bibliografía). Ejemplo de libro: Apellido, inicial del nombre. (Año). Título en cursiva. Lugar de publicación: casa editora.
11. Los autores o las autoras recibirán dos copias del número de la Revista donde aparece su trabajo.



Información de contacto:

Revista Latinoamericana de Derechos Humanos

Instituto de Estudios Latinoamericanos

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional, Campus Omar Dengo

Apdo. 86-3000. Heredia, Costa Rica.

Telefax: (506) 2562-40-57

Página Web: <http://www.revistas.una.ac.cr/derechoshumanos>

E-mail: ecerdas@una.cr, evelyncer@yahoo.com

BOLETAS PARA CANJE Y SUSCRIPCIONES

Nos interesa establecer canje, le agradecemos llenar la siguiente boleta y enviarla a la siguiente dirección postal o correo electrónico:

Revista Latinoamericana de Derechos Humanos
Instituto de Estudios Latinoamericanos
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional
Apdo. postal 86-3000
Heredia, Costa Rica, C. A.
Correo electrónico: evelyncer@yahoo.com



Instituto de Estudios
Latinoamericanos

Boleta para canje

Nombre de la publicación: _____

Tipo de publicación: _____

Área(s) de conocimiento: _____

Periodicidad de la publicación: _____

Organización/Institución: _____

Dirección de contacto: _____

Correo electrónico: _____

Persona responsable del canje: _____

Número de ejemplares: _____

Para uso en: _____

Fecha de la solicitud: _____



INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIONES

El Instituto de Estudios Latinoamericanos y el Consejo Editorial de la Revista está en la disposición de ofrecer algunas suscripciones a aquellas instituciones y organizaciones interesadas en la temática de derechos humanos y que no tienen material para el canje. Si es de su interés envíenos la siguiente boleta a la dirección postal o correo electrónico:

Revista Latinoamericana de Derechos Humanos
 Instituto de Estudios Latinoamericanos
 Facultad de Filosofía y Letras
 Universidad Nacional
 Apdo. postal 86-3000
 Heredia, Costa Rica, C. A.
 Correo electrónico: ecerdas@una.cr
 evelyncer@yahoo.com



Instituto de Estudios
 Latinoamericanos

Boleta para suscripciones institucionales

Nombre de la institución: _____

País: _____

Área(s) de conocimiento: _____

Responsable: _____

Correo electrónico: _____

Dirección de contacto: _____

Para uso en: _____

Fecha de la solicitud: _____



Esta revista se imprimió en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional en el 2016, consta de un tiraje de 150 ejemplares, en papel bond y cartulina barnizable.