

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

ISSN: 1659-4304
EISSN: 2215-4221

Volumen 30, número 1
Enero-junio 2019



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.
Dr. Rodolfo Meoño Soto. Universidad Nacional, Costa Rica.
Esp. Víctor Rodríguez Rescia. Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas, Costa Rica.
M. DH. Jennifer Lyn Beckmeyer. Blue Mountain Action Council, USA.
Dra. Heidy Vega García. Universidad Nacional, Costa Rica.

Consejo Internacional

Dr. Frans Limpens. Educación y Capacitación en Derechos Humanos A. C. (EDHUCA), México.
Dra. Mónica Fernández. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
Dr. Alcindo José de Sá. Universidade Federal do Pernambuco, Brasil.
Dra. Rocío Medina Martín. Universidad Pablo de Olavide, España.
Dr. Alex Munguía Salazar. Universidad de Puebla, México.
Dra. Sandra Araya Umaña. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
Dr. Juan Pablo Escobar Galo. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

COEUNA

M.Sc. Marybel Soto Ramírez, Presidenta
M.L. Gabriel Baltodano Román, Secretario
M.A. Erick Álvarez Ramírez
Dra. Shirley Benavides Vindas
Sra. Marlen Aguirre
Sra. Ana Laura Román Camacho

Directora, editora: M. DH. Evelyn Cerdas Agüero

Asistente: Bach. Kimberly León Sánchez

Director del IDELA: Dr. Mario Oliva Medina

Imagen de portada: Título: Bosque rojo. Técnica: óleo sobre tela. Dimensiones: 209x182cm. Autor: Philipp Anaskin. Año: 2019.

*La corrección de pruebas y estilo es competencia exclusiva del Comité Editorial de la revista.
Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad de cada autor o autora.*



Prodicción 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: revistaderechoshumanos@una.cr
ecerdas@una.cr
Telefax: (506) 2562-4057

Revista Latinoamericana de Derechos Humanos
ISSN: 1659-4304 EISSN: 2215-4221
323

D323d Revista Latinoamericana de Derechos Humanos. – Año 2019,

Vol. 30, N.º 1 (2019)- - Heredia, C. R.:

Universidad Nacional, Instituto de Estudios Latinoamericanos, 2019-.

v. il. ; 28 cm

Semestral

Programa Integrado Repertorio Americano

1. DERECHOS HUMANOS 2.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

3. PUBLICACIONES PERIÓDICAS

I. Universidad Nacional (Costa Rica).

Instituto de Estudios Latinoamericanos

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, semestral del 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 <i>Evelyn Cerdas A.</i>	9
--	---

ARTÍCULOS

Migraciones climáticas: el papel de los derechos humanos para superar el persistente vacío jurídico <i>Beatriz Felipe Pérez</i> <i>Daniel Iglesias Márquez</i> <i>Paola Villavicencio Calzadilla</i>	15
--	----

Derechos humanos y realidad educativa <i>Emilia Quirós Vargas</i>	47
---	----

Desaparición forzada en la jurisprudencia de la Corte Europea de Derechos Humanos: análisis de casos <i>Sebastián De León González</i> <i>Diana Carolina Villa</i>	61
---	----

Significaciones de jóvenes universitarios sobre derechos humanos <i>Abraham Magendzo K.</i> <i>Shelom Velasco M.</i> <i>Paulina Morales A.</i>	85
--	----



Aplicaciones educativas en secundaria para la prevención de la criminalización estudiantil: un enfoque desde la justicia restaurativa y los derechos humanos

Claire de Mézerville López

Ana Estrella Meza Rodríguez

Theresa A. Ochoa

Yanúa Ovares Fernández 121

Violencia sociopolítica contra líderes sociales y defensores de derechos humanos en el marco del postconflicto: dificultades y retos para la implementación de una paz estable y duradera en Colombia

Diana Nocua Caro 147

La defensa de los derechos humanos en sede universitaria en México: avances en la materia a 32 años de su establecimiento

Francisco Ramos Quiroz 169

Liberando ecos: una propuesta metodológica contrahegemónica, colectiva y performática para la construcción de una dignidad en resistencia

Círculo literario vertedero satélite

Esteban Alfaro Orozco

Sebastián Barquero Zúñiga

Silvia Elena Guzmán Sierra

Marcelo Valverde Morales 193

EN EL SISTEMA INTERAMERICANO DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

El estado actual del cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en las sentencias condenatorias contra el estado colombiano

Luisa Fernanda Martínez Espinosa

Karen Vanessa Peláez Lozada 225

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE TEXTOS 253

BOLETAS PARA CANJE Y SUSCRIPCIONES 255



PRESENTACIÓN

Estimados lectores y estimadas lectoras, este 2019, compartimos con ustedes 20 años de visibilizar las realidades de los derechos humanos en América Latina a través de la publicación de esta revista, la cual, en sus orígenes, se llamó DEHUIDELA. Desde el IDELA y la universidad pública, deseamos continuar promoviendo la difusión del conocimiento de los derechos humanos, contribuir a la reflexión crítica y a nuevos temas de investigación, con esta publicación, en los tiempos venideros.

El número 30, volumen 1, de la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos inicia con el texto *Migraciones climáticas: el papel de los derechos humanos para superar el persistente vacío jurídico*. En este, se encuentran varios aspectos de debate referentes a la temática de las migraciones climáticas, como las estadísticas, la denominación y la protección jurídica. Con respecto a esta última, se brinda un panorama de las propuestas internacionales que pretenden la protección de los derechos humanos de las personas migrantes por motivos ambientales y se esboza la relación entre cambio climático, derechos humanos y migraciones.

El trabajo *Derechos humanos y realidad educativa* presenta un análisis acerca de la importancia de repensar la educación desde un enfoque de derechos humanos, como proceso que promueva la inclusión, la solidaridad, la cooperación y la autonomía. En este sentido, la autora plantea que el objetivo de la educación debería encaminarse a construir conocimientos que dignifiquen la vida.

Otro aporte es *Desaparición forzada en la jurisprudencia de la Corte Europea de Derechos Humanos: análisis de casos*. Aquí se muestra el análisis de 24 sentencias de la Corte Europea de Derechos Humanos sobre casos de desaparición forzada de personas, lo cual permite comparar interpretaciones que ha hecho la Corte frente a las violaciones de derechos humanos, así como los instrumentos internacionales que ha utilizado en el abordaje de dichos casos.



También se incluye el título *Significaciones de jóvenes universitarios sobre derechos humanos*, el cual contempla los principales resultados de una investigación sobre significaciones que atribuye un grupo de estudiantes universitarios a los derechos humanos en Chile. El objetivo de esta indagación se centró en explorar las significaciones sobre los derechos humanos de los alumnos que ingresaron a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), en el 2016.

Una más de las contribuciones, *Aplicaciones educativas en secundaria para la prevención de la criminalización estudiantil: un enfoque desde la justicia restaurativa y los derechos humanos*, hace referencia a la importancia de la intervención desde la disciplina positiva en espacios escolares y desde una perspectiva de derechos humanos basada en la justicia restaurativa. En este trabajo, se exploran aspectos como los procesos justos centrados en la persona estudiante, la participación estudiantil activa en los procesos disciplinarios, el apoyo a educandos con problemas de conducta y no solo la sanción, así como un enfoque para fortalecer las relaciones.

Además, este número incluye *Violencia sociopolítica contra líderes sociales y defensores de derechos humanos en el marco del postconflicto: dificultades y retos para la implementación de una paz estable y duradera en Colombia*. En este estudio, se reflexiona acerca de las complejidades y retos que enfrenta la construcción de la paz territorial en Colombia, como la violencia sociopolítica contra líderes sociales y defensores de derechos humanos; la defensa de los derechos humanos, y la restitución de tierras en varias regiones del país.

La defensa de los derechos humanos en sede universitaria en México: avances en la materia a 32 años de su establecimiento es un texto en el cual el autor se cuestiona acerca de algunos puntos importantes en la evolución de la defensa de los derechos humanos en el ámbito universitario, en México, y plantea una de las preguntas que han motivado la realización del trabajo: “¿qué avances se han dado en la materia a más 6 años de la reforma constitucional sobre los derechos humanos y 32 años del establecimiento del primer organismo protector de derechos humanos en el ámbito universitario?”

Aunado a los aportes anteriores, *Liberando ecos: una propuesta metodológica contra-hegemónica, colectiva y performática para la construcción de una dignidad en resistencia*, posee como propósito presentar el análisis teórico y metodológico postvivencial de una experiencia construida como una de las posibilidades de hacer arte, de forma crítica y dignificadora; esto desde el colectivo de gestión cultural Círculo Literario Vertedero Satélite (CLVS), en el proyecto Promoción de las artes literarias en el Centro Penitenciario Sandoval de la provincia de Limón, Costa Rica: liberando ecos.

Finalmente, se presenta el escrito *El estado actual del cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en las sentencias condenatorias contra el estado colombiano*. El afán de este estudio es develar una evaluación del estado del cumplimiento de las medidas de satisfacción que fueron estipuladas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en las sentencias en las cuales se ha condenado al Estado colombiano. Para este fin, se han revisado las resoluciones de supervisión de cumplimiento. En el análisis, se aborda el hecho de que la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ante las sentencias condenatorias, ha ordenado varias formas de reparación, como las materiales y las inmateriales. Sin embargo, cuando el caso no puede ser restituido completamente, se incluyen las medidas de satisfacción, que buscan “el reconocimiento de la dignidad de las víctimas o transmitir un mensaje de reprobación oficial de las violaciones de los derechos humanos de que se trata”.





ARTÍCULOS

.....





Migraciones climáticas: el papel de los derechos humanos para superar el persistente vacío jurídico*

Climate Migrations: The Role of
Human Rights to Overcome the
Persistent Legal Vacuum

Migrações climáticas: o papel dos
direitos humanos para superar o
persistente vazio jurídico

Beatriz Felipe Pérez¹
Daniel Iglesias Márquez²
Paola Villavicencio Calzadilla³

Resumen

Los impactos del cambio climático afectan, directa e indirectamente, a los patrones de movilidad humana. De hecho, existen ya ejemplos de migraciones climáticas alrededor de todo el planeta. Las migraciones climáticas transfronterizas son especialmente relevantes, pues uno de los problemas más graves a los que se enfrentan las personas que huyen de sus países a causa del cambio climático, junto con otros motivos, es el escaso reconocimiento de su situación por el derecho internacional y, en consecuencia, la falta de protección jurídica. Ante este vacío, en el presente artículo se analiza la posible aplicación del derecho internacional de los

* La presente obra se ha elaborado en el marco del PROYECTO DE I+D: "La constitución climática global: gobernanza y Derecho en un contexto complejo" (CONCLIMA-DER2016-80011-P), (MINECO/FEDER, UE), Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, subprograma Estatal de Generación del Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, efectuada por resolución de 17 de junio de 2015 (BOE de 23 de junio) de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (SEIDI), Ministerio de Economía y Competitividad.

- 1 Investigadora asociada al Centro de Estudios de Derecho Ambiental de Tarragona (CEDAT), de la Universitat Rovira i Virgili (España).
- 2 Investigador postdoctoral Juan de la Cierva de la Universidad de Sevilla e investigador asociado al Centro de Estudios de Derecho Ambiental de Tarragona de la Universitat Rovira i Virgili.
- 3 Investigadora postdoctoral, Faculty of Law, North-West University (Sudáfrica) e investigadora invitada, Faculty of Law, University of Groningen (Países Bajos).



derechos humanos, mediante dos formas, por un lado, como garantía básica de los derechos fundamentales de estas personas y, por otro, como fundamento para exigir la responsabilidad internacional de los Estados contaminantes, ante las violaciones de los derechos humanos que experimentan los migrantes climáticos.

Palabras clave: migraciones climáticas, derechos humanos, cambio climático, responsabilidad internacional de los Estados

Summary

The impacts of climate change affect, directly and indirectly, patterns of human mobility. In fact, there are already examples of so-called climatic migrations around the entire planet. Cross-border climate migrations are especially relevant, as one of the most serious problems faced by people fleeing their countries due to climate change, along with other reasons, is the limited recognition of their situation by international law and, consequently, the lack of legal protection. Given this gap, the current article analyzes the possible application of international human rights law, in two ways, on the one hand, as a basic guarantee of the fundamental rights of these people and, on the other, as a basis for demanding responsibility of pollutant States, in face of the human rights violations experienced by climate migrants.

Keywords: Climatic migrations, Human rights,; Climate change, International responsibility of States

Resumo

Os impactos das mudanças climáticas afetam, direta e indiretamente, aos padrões de mobilidade humana. De fato, já existem exemplos de migrações climáticas ao redor de todo o planeta. As migrações climáticas transfronteiriças são especialmente relevantes, já que um dos problemas mais sérios enfrentados pelas pessoas que fogem de seus países devido às mudanças climáticas, juntamente com outras razões, é o limitado reconhecimento de sua situação pelo direito internacional e conseqüentemente, a falta de proteção jurídica. Perante este vazio, no presente artigo se analisa a possível aplicação do direito internacional dos direitos humanos, de duas formas, de um lado, como garantia básica dos direitos fundamentais dessas pessoas e, de outro, como fundamento para exigir a responsabilidade dos Estados poluentes, em face das violações dos direitos humanos que experimentam os migrantes climáticos.

Palavras-chave: Migrações climáticas, Direitos humanos, Mudanças climáticas,; Responsabilidade internacional dos Estados

INTRODUCCIÓN

Las migraciones climáticas⁴ representan uno de los mayores, aunque menos comprendido, desafíos del siglo XXI. En los últimos años, aproximadamente 22,5 millones de personas han sido desplazadas cada año por desastres meteorológicos o relacionados con el clima, lo que equivale a unas 62 000 personas al día (IDMC, 2015). Según el Centro de Monitoreo de los Desplazamientos Internos (IDMC, por sus siglas en inglés), en el 2016 hubo 24,2 millones de nuevos desplazamientos, debidos a desastres (IDMC, 2017), mientras que en el 2017 hubo 18,8 millones (IDMC, 2018). Estas cifras, que no incluyen los movimientos migratorios internacionales, reflejan la realidad y magnitud de las migraciones climáticas, las cuales, en última instancia, son la conjunción de otras crisis no superadas y tienen sus verdaderas raíces en los persistentes modelos de desarrollo insostenibles generadores de desigualdades e injusticias.

A pesar de estos datos alarmantes y de que ya hace más de 40 años que se publicaron los primeros informes al respecto (Brown, 1976), el conocimiento que se tiene de las migraciones climáticas sigue siendo limitado. En la actualidad, siguen existiendo fuertes debates en torno a diferentes aspectos, entre ellos: las cifras (Gemenne, 2011), la denominación (Dun y Gemenne, 2008) y la protección jurídica de las personas que migran por causa del cambio climático, especialmente de aquellas que lo hacen fuera de sus países, pues se enfrentan a un persistente *legal gap* o vacío jurídico que aumenta su vulnerabilidad (Türk y Dowd, 2014).

En este sentido, en los últimos años se han venido desarrollando diferentes propuestas para superar dicho vacío jurídico⁵. Así, junto a la abundante doctrina que invita a la adaptación de los instrumentos existentes en el derecho internacional para dar cabida a la protección de los derechos de quienes migran por motivos climáticos (Cooper, 1998), también se han desarrollado varias propuestas de tratado internacional *ad hoc* (Hodkinson, 2011; Prieur, 2011) o de un Protocolo a la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), de 1992 (Biermann y Boas, 2008; Gogarty, 2011). Igualmente, se han promovido otras alternativas para favorecer la protección de los migrantes

4 Se emplea el término “migración climática” para designar al movimiento de personas causado, directa e indirectamente, por la degradación ambiental que genera el cambio climático. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define a los migrantes ambientales como: “(...) personas o grupos de personas que, principalmente en razón de un cambio repentino o progresivo en el medio ambiente, que incide adversamente en sus vidas o en las condiciones de vida, se ven obligados a abandonar el lugar habitual de residencia, u optan por hacerlo, ya sea temporalmente o con carácter permanente, y que se desplazan dentro del país o al extranjero” (OIM, 2014, p. 15).

5 Para conocer algunas de las propuestas actuales, véanse Behrman y Kent (2018).

climáticos con diferentes grados de aceptación, como los Principios de Península (Displacement Solutions, 2013) o la Iniciativa Nansen (Nansen Initiative, 2015).

En esta línea, la comunidad internacional ha comenzado a prestar cierta atención a las relaciones entre el cambio climático y las migraciones. Entre estos avances cabe destacar: la puesta en marcha de la “*Task Force on Displacement*” creada tras la 21.^a reunión de la Conferencia de las Partes de la CMNUCC (COP21) (CMNUCC, 2017); los avances de la “*Platform on Disaster Displacement*”, que surgió de la Iniciativa Nansen (PDD, s. f.); la adopción de la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes (ONU, 2016), en la que se reconoce el medio ambiente y el cambio climático como factores que impulsan los movimientos migratorios, destacando también que en la preparación del Pacto Mundial para una Migración Segura, Regular y Ordenada⁶ se incluyeron consultas específicas sobre migración y medio ambiente; la admisión de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2015), que incluye a las personas migrantes en sus 17 objetivos y, por primera vez, incorpora la migración en la agenda global de desarrollo; y, finalmente, la adquisición de las Directrices para la Protección de los Migrantes en Países Afectados por Conflictos o Desastres Naturales en el 2016 (MICIC, 2016).

Sin embargo, a pesar de la importancia de estos avances, la mayoría de los Gobiernos e instituciones internacionales sigue sin abordar el problema de la forma necesaria y las respuestas para solventar el vacío jurídico continúan siendo insuficientes. Se puede afirmar que, hasta ahora, el derecho internacional ha permanecido ajeno a la realidad de las migraciones climáticas y, en la actualidad, la situación de quienes se trasladan por motivos climáticos sigue sin estar competentemente contemplada.

Lo cierto es que la adaptación o la interpretación más extensiva de los instrumentos jurídicos existentes requiere de mucha voluntad política y, aunque sea posible, a corto plazo parece ciertamente una meta difícil de alcanzar (Felipe, 2016; Felipe, 2018). En este contexto, el marco jurídico internacional de los derechos humanos, aplicables a cualquier persona, independientemente de su condición jurídica, se configura como una herramienta fundamental para la protección de los migrantes climáticos. Este mismo marco requiere que los Estados (de origen y receptores) aseguren el ejercicio y protección de los derechos humanos de las personas migrantes, con independencia de su situación migratoria.

Con el objetivo de avanzar en la protección jurídica de quienes migran por motivos climáticos, en este artículo se analiza, en primer lugar, la relación entre

6 La Declaración de Nueva York inició un proceso de consulta y negociación intergubernamental para la adopción de este pacto mundial que se espera sea adoptado en el 2018. Para mayor información sobre el proceso de negociación y los propósitos de este, véase www.iom.int/global-compact-migration.

cambio climático, derechos humanos y migraciones. A continuación, se realiza un estudio de la evolución del régimen internacional del cambio climático y del marco jurídico internacional de las migraciones, en relación con las climáticas, con el fin de identificar las situaciones de desprotección jurídica. En el siguiente apartado, se explora, por un lado, la aplicación del marco internacional de los derechos humanos como herramienta para la protección de estas personas y, por otro, se estudia la posibilidad de responsabilizar a los Estados contaminantes por la vulneración de los derechos humanos de los migrantes climáticos. Finalmente, se concluye que el derecho internacional de los derechos humanos constituye una herramienta fundamental para superar el vacío jurídico en el que se encuentran los migrantes climáticos, especialmente cuando cruzan fronteras internacionales.

1. LA RELACIÓN ENTRE EL CAMBIO CLIMÁTICO, LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS MIGRACIONES

El quinto informe del Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) confirma que el cambio climático es inequívoco y que sus principales causas son las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) de origen antropogénico. Se identifican como impactos relacionados con tal cambio climático el incremento en la frecuencia de eventos meteorológicos extremos y de desastres, la elevación del nivel del mar, las inundaciones, las olas de calor, las sequías, la desertificación, el mayor estrés hídrico y el aumento en la difusión de enfermedades transmitidas por vectores como malaria o dengue, etc. (IPCC, 2014).

Estos impactos afectan la calidad de vida de muchas personas, especialmente en las regiones más vulnerables del planeta, que son, entre otras, el cuerno de África, el Sahel, América Central e India, junto con algunas partes del norte de América, como Alaska y los pequeños Estados insulares de escasa elevación, más que todo en el Caribe y el Pacífico (Sherbinin, 2014; Hamza, Koch, Plewa, 2017). Esto constituye una gran injusticia, pues dichas regiones son las que históricamente han contribuido en menor medida a las emisiones de GEI (Jamieson, 2011).

Además, los impactos climáticos amenazan directa e indirectamente el pleno disfrute de los derechos humanos (Godínez, 2006; Sarshar, 2011), como el propio Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) ha reconocido en numerosas ocasiones⁷. Derechos de tanta importancia como el referido a la vida se ven afectados por el incremento de huracanes e inundaciones, así como por el aumento del hambre, la malnutrición y las enfermedades infecciosas agravadas por el cambio climático (ACNUDH, 2009). De hecho, entre los años

7 Resoluciones del Consejo de Derechos Humanos de la ONU sobre Derechos Humanos y Cambio Climático 7/23 (2008), 10/4 (2009), 18/22 (2011), 26/27 (2014), 29/15 (2015) y 32/33 (2016).

2030 y 2050, los efectos del cambio climático podrían ocasionar, aproximadamente, 250 000 muertes adicionales al año (Hales *et al.*, 2014).

De igual forma, el derecho a una alimentación adecuada, así como el derecho humano al agua se ven afectados. Al tener fuertes repercusiones negativas para el ámbito agrícola y otros sectores productivos, los impactos del cambio climático agravan las crisis alimentarias, además de afectar la distribución del agua en el mundo, dejando a muchas personas que ya padecen estrés hídrico en situaciones aún más peligrosas (IPCC, 2014; OXFAM, 2009). Por ejemplo, se estima que antes de que el nivel del mar supere e inunde totalmente las islas y atolones del Pacífico y el Índico, como Tuvalu, las Maldivas o Kiribati, el cambio climático destruirá las posibilidades de tener una vida saludable a causa de la intrusión del agua marina en los acuíferos de agua dulce, inundaciones y tormentas (Storlazzi *et al.*, 2018).

El cambio climático también conlleva efectos adversos para la salud de millones de personas, teniendo impactos diferenciados para las mujeres y otros grupos de población como los enfermos y la niñez (Duong, 2010; OMS, 2012; OMS, 2016). Por su parte, las comunidades indígenas son especialmente vulnerables, ya que su mera existencia está a menudo inextricablemente unida al medio ambiente en el que habitan, por lo que derechos como la libre determinación o la expresión cultural se ven amenazados por los impactos del cambio climático (Acevedo, 2014; Duong, 2010).

En virtud de ello, en su informe de 2016, el Profesor John Knox, exrelator especial sobre la cuestión de las obligaciones de derechos humanos, relacionadas con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible, no solo resaltó la creciente atención al vínculo entre el cambio climático y los derechos humanos, sino que determinó que los efectos negativos previsibles del cambio climático en el disfrute de los derechos humanos entrañan, para los Estados, la obligación de adoptar medidas destinadas a protegerlos (CDH, 2016).

Las migraciones climáticas constituyen una de las consecuencias de las condiciones ambientales degradadas por los efectos del cambio climático en entornos socioeconómicos vulnerables, en los que la transgresión de los derechos humanos es evidente (Fatima, Jawadurovna y Coelho, 2014). Deben entenderse como un fenómeno que no depende solo de las características de la modificación ambiental que las genera, sino también de las condiciones socioeconómicas de la población afectada, de su capacidad de adaptación y de las características concretas del lugar en cada caso; es decir, se trata de un fenómeno complejo y multicausal. Muchas personas migran bien como una forma de anticiparse a peores condiciones ambientales, o bien como estrategia de supervivencia (The Government Office for

Science, 2011). Asimismo, aunque se trata de un fenómeno heterogéneo, las migraciones climáticas presentan una serie de particularidades comunes que definen su realidad: siempre que la situación lo permita, tienden a ser movimientos de población temporales, dentro de los Estados y de carácter forzado (Felipe, 2016).

En la actualidad, hay ejemplos concretos de migraciones climáticas alrededor de todo el planeta, desde las islas de escasa altura en el océano Pacífico, que se enfrentan a la escasez de agua dulce debida a la elevación del nivel del mar y a las tormentas cada vez más frecuentes (ACNUDH, 2009; Barnett, 2001), hasta algunas comunidades en Alaska, como Shishmaref y Kivalina, que han de reubicarse, debido a que el *permafrost* sobre el que se asentaban sus casas se está derritiendo (Bronen, 2010; Felipe y Salles, 2015). Países como Bangladesh no se ven afectados solo por la elevación del mar, sino por inundaciones cada vez más intensas y frecuentes que incrementan los movimientos migratorios, primordialmente hacia las grandes urbes (Pender, 2008; Rezaul, 2017). En el delta del río Mekong (una de las áreas más vulnerables a la degradación ambiental y a las consecuencias del cambio climático mundial) la erosión de la tierra, las sequías, los ciclones, las inundaciones y la salinización han sido señaladas como factores que impulsan la migración de un alto número de personas (Entzinger y Scholten, 2016). Asimismo, las sequías que afectaron Angola en el 2013 y las posteriores inundaciones generaron importantes migraciones en el país (OIM, 2014).

En Centroamérica y México, factores ambientales como la desertificación, las sequías y otros eventos extremos contribuyen a los complejos patrones de movilidad en esta región (Warner, Sherbinin y Chai-Onn, 2009). En Panamá, por ejemplo, los habitantes de una de las islas de la comunidad indígena Kuna-Yala, en el mar Caribe, se encuentran llevando a cabo tareas de reasentamiento, tras tomar la decisión de abandonar el archipiélago y reubicarse en el continente, debido a que la sobrepoblación, la escasez de agua potable y la cada vez menor proporción de terreno disponible están dificultando su supervivencia y el disfrute de sus derechos humanos (Displacement Solutions, 2016). Así, los movimientos migratorios en la región podrían incrementarse, en la medida en que los efectos del cambio climático se intensifiquen.

En América del Sur, tanto los eventos extremos como los de desarrollo lento están generando movimientos poblacionales en Brasil, fundamentalmente en el nivel interno (Pires, Lyra, Salles y Abreu, 2016). En Chile, un caso que llama mucho la atención es el de la comuna de Monte Patria en la Provincia del Limarí, donde la escasez de agua ha afectado la economía de su población, altamente dependiente de la agricultura, y ha provocado la migración de un gran número de personas en busca de empleo (Priotto, 2017). Una situación similar se vive en Bolivia, donde

la desaparición del segundo lago más grande del país, el Lago Poopó, a causa del cambio climático, entre otros, ha ocasionado la migración de integrantes de una comunidad indígena aledaña, cuyos medios de subsistencia y derechos se han visto amenazados (Clark, 2016). También resulta interesante señalar una de las conclusiones más relevantes del informe “Migraciones, ambiente y cambio climático. Estudios de Caso en América del Sur”, publicado por la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) en el 2017. En este, se analizaron casos concretos como el mencionado de Chile, junto con Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. La conclusión fue que “(...) en todos los casos se producen movimientos migratorios de tipo permanentes y transitorios por causas de la intensificación de eventos climáticos extremos provocados por el cambio climático” (Priotto, 2017, p. 142).

Estos son solo algunos de los muchos ejemplos de migraciones relacionadas con el cambio climático, que están teniendo lugar en la actualidad en diversas regiones del mundo. Todos ellos demuestran que las comunidades más desfavorecidas en los países empobrecidos son las que sufren en mayor medida las consecuencias del cambio climático y dónde las migraciones climáticas son más evidentes hoy en día. Si bien el cambio climático supone una amenaza para el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas afectadas por este, como se mencionaba, en el caso particular de quienes migran por motivos climáticos esta amenaza es incluso mayor (IASC, 2008; Godínez, 2006; Sarshar, 2011; Solà, 2012).

2. LA (DES)PROTECCIÓN DE LOS MIGRANTES CLIMÁTICOS

A pesar de los recientes avances políticos y de la evidencia empírica cada vez más clara, ni el marco jurídico internacional del cambio climático ni el derecho internacional de las migraciones se han adaptado a la realidad de las migraciones climáticas. Así, como se describe en los siguientes apartados, ambos regímenes continúan sin incluir, de manera explícita o suficiente, la situación de quienes se trasladan por motivos climáticos ni proporcionan mecanismos efectivos para su protección.

2.1 La lenta evolución del marco jurídico internacional del cambio climático ante las migraciones climáticas

En 1992, durante la conocida Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro, se adoptó la CMNUCC (ONU, 1992). Mediante la CMNUCC, las partes firmantes se comprometieron a conseguir “(...) la estabilización de las concentraciones de gases de efecto invernadero en la atmósfera a un nivel que impida interferencias antropógenas peligrosas en el sistema climático” (artículo 2). El texto de la CMNUCC no hace mención de la protección jurídica de las personas que migran por motivos climáticos. De hecho, al ser un tratado internacional multilateral de

protección ambiental, la CMNUCC concierne más bien a las relaciones entre Estados, por lo que no entra en la discusión sobre los derechos que aquellos deben asegurar a los individuos o comunidades (Pires, 2013). No obstante, comprende algunos de los principios del derecho internacional del medio ambiente, esenciales para el caso de las migraciones inducidas por el cambio climático, como el principio de precaución, el de prevención, el de equidad intra- e intergeneracional y el de desarrollo sostenible.

Un primer avance significativo en el ámbito de las migraciones climáticas tuvo lugar en la COP 16, celebrada en Cancún en el 2010, con la adopción de los denominados “Acuerdos de Cancún” (CMNUCC, 2010). Gracias a los esfuerzos de ciertos Estados y actores no estatales, esta fue la primera vez que el vínculo entre las migraciones y el cambio climático apareció en un documento oficial de la Convención. Así, el párrafo 14, apartado f, invitó a las partes a intensificar su labor de adaptación, mediante

[l]a adopción de medidas para mejorar el entendimiento, la coordinación y la cooperación en lo que respecta al desplazamiento, la migración y el traslado planificado como consecuencia del cambio climático, cuando corresponda, a nivel nacional, regional e internacional.

Luego de años de negociación, los esfuerzos por la incorporación de las migraciones climáticas en el régimen jurídico del cambio climático conseguirían un avance importante en la COP 21, celebrada en París en el 2015, donde se adoptó el Acuerdo de París (CMNUCC, 2015). Este define un plan de acción global, cuya finalidad es evitar los efectos más graves del cambio climático, limitando el calentamiento global a menos de 2 °C, esperando restringir el aumento a 1.5 °C (artículo 2). El Acuerdo, que entró en vigor en noviembre de 2016, supuso un notable paso, ya que incorporó, por primera vez en un instrumento legal de alcance universal en la materia, referencias sobre las migraciones inducidas por el cambio climático. En concreto, el preámbulo del Acuerdo señala

Reconociendo también que el cambio climático es un problema común de la humanidad, por lo que las Partes, al adoptar medidas para hacer frente al cambio climático, deberían respetar, promover y tomar en consideración sus respectivas obligaciones con respecto a los derechos humanos, el derecho a la salud, los derechos de los pueblos indígenas, las comunidades locales, los migrantes, los niños, las personas con discapacidad y las personas en situaciones de vulnerabilidad y el derecho al desarrollo, así como la igualdad de género, el empoderamiento de la mujer y la equidad intergeneracional. (CMNUCC, 2015, párr. 11)

Además, una referencia al desplazamiento relacionado con los efectos adversos del cambio climático fue integrada en el texto de la decisión del Acuerdo, concretamente, en el mecanismo de “pérdidas y daños” (CMNUCC, 2015)⁸:

Pide también al Comité Ejecutivo del Mecanismo Internacional de Varsovia que, de conformidad con sus procedimientos y su mandato, establezca un equipo de tareas que sea un complemento a los órganos y grupos de expertos existentes en el marco de la Convención, incluidos el Comité de Adaptación y el Grupo de Expertos para los Países Menos Adelantados, así como a las organizaciones y demás expertos competentes que operan al margen de la Convención, aproveche sus trabajos y recabe su participación, según el caso, con el fin de elaborar recomendaciones sobre enfoques integrados que permitan evitar, reducir al mínimo y afrontar los desplazamientos relacionados con los efectos adversos del cambio climático. (párr. 50)

A pesar de esta inclusión, en el texto se dejó claro que no habrá ningún tipo de responsabilidad jurídica o indemnización relacionada con los migrantes climáticos.

Así, aunque las migraciones climáticas no se encuentran incorporadas propiamente en el texto del Acuerdo de París, al menos se recogen en su preámbulo y en las decisiones para hacerlo efectivo. Si bien dicha inclusión se ha considerado un aspecto positivo, lo cierto es que todavía resulta insuficiente en cuanto a la gravedad y magnitud de las migraciones climáticas (UK Climate Change and Migration Coalition, 2015).

Sin embargo, aunque se evidencia su falta de ambición, al menos ahora existe un pacto de alcance mundial en el que los Estados parte se comprometen a tratar el asunto de las migraciones climáticas y, además, sirvió para crear la “*Task Force on Displacement*” aludida.

2.2 Los vacíos jurídicos en el derecho internacional de los movimientos migratorios

El derecho internacional de las migraciones incluye los marcos jurídicos que contemplan tanto los movimientos migratorios relativamente voluntarios⁹ y forzados, como los que tienen lugar dentro de los Estados o cruzando fronteras internacionales.

8 La inclusión de este párrafo no estuvo clara hasta el final de las negociaciones y fue el resultado de los esfuerzos del lobby impulsado por el “*Advisory Group on Climate Change and Human Mobility*”.

9 Como explican Celis y Aierdi (2015), a la hora de migrar, normalmente la toma de decisiones de las personas no ocurre de una manera totalmente libre, sino que se encuentra condicionada por unas estructuras sociales que determinan el momento y el lugar; es decir, la mayoría de los movimientos migratorios se encuentran “condicionados”, en sus propias palabras: “(...) tras toda emigración, incluso en las migraciones deseadas, hay un campo de fuerzas que las motiva, campo más o menos involuntario. En términos lógicos, desde esta perspectiva, toda migración es una migración forzada, porque hay alguna fuerza, causa o resorte que la precipita” (pp. 17-18).

En cuanto a los considerados movimientos migratorios voluntarios, en el nivel internacional, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (ONU, 1990), que fue adoptada en 1990 y entró en vigor el 1 de julio de 2003, reconoce expresamente los derechos humanos de todos los trabajadores migrantes, así como los de sus familias, con independencia de su condición jurídica en el país de acogida. Sin embargo, a pesar de que pueda ser aplicada para algunos migrantes climáticos, solo lo será para quienes encajen en lo definido por la Convención. Además, dicho instrumento ha sido ratificado por muy pocos Estados, siendo estos, principalmente, países de origen de las personas migrantes (como Filipinas, Marruecos, Colombia y México), mientras que ningún país predominante de acogida lo ha hecho (UNESCO 2005; ACNUDH, 2018).

En cuanto a los movimientos forzados de población que tienen lugar dentro de los Estados, los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos (ONU, 1998) podrían suponer el instrumento clave, pues incluyen, de manera expresa, la protección de las personas desplazadas a causa de desastres naturales o provocados por el ser humano¹⁰. No obstante, se trata de un instrumento voluntario que los Estados pueden incorporar o no en sus ordenamientos internos y que no integra ningún mecanismo de supervisión y presentación de informes. Además, aunque han sido reconocidos como un importante marco legal para la protección de personas desplazadas dentro de los países (AGNU, 2005), estos principios rectores no se podrían aplicar para las migraciones climáticas internacionales.

En el nivel regional, cabe destacar la Convención de la Unión Africana para la Protección y la Asistencia de los Desplazados Internos en África, conocida como “Convención de Kampala”, que contempla expresamente el cambio climático como causa de los desplazamientos internos (OUA, 2009). Así, el artículo 5.4 de la Convención llama a los Estados parte a la adopción de medidas “para proteger y ayudar a las personas que han sido desplazadas internamente debido a los desastres naturales o producidos por el ser humano, incluyendo el cambio climático”. Se ha de reconocer la importancia de este instrumento al considerarse el primer tratado internacional vinculante sobre desplazamiento interno, que protege los derechos humanos de las personas migrantes por factores climáticos. Sin embargo, no incluye la situación de aquellas que cruzan fronteras internacionales e, igualmente, el alcance de su aplicación es regional.

10 Según los Principios Rectores, el desplazamiento se produce cuando las “personas o grupos de personas [...] se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano” (artículo 2).

En relación con los movimientos migratorios internacionales de carácter forzado, se ha propuesto que se proteja a quienes se movilizan por motivos climáticos, mediante la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y su Protocolo de 1967 (en adelante, Convención de Ginebra) (ONU, 1951, 1967). Empero, estos instrumentos no fueron creados para la protección de estas personas y presentan varias limitaciones. Entre ellas destaca, en primer lugar, el concepto jurídico de refugiado¹¹ que, según la citada Convención de Ginebra, no contempla las causas ambientales entre los motivos para que sea concedido el estatuto de refugiado. Además, resulta complicado que se entienda al cambio climático como agente persecutor o que la degradación ambiental pueda constituir un motivo de persecución en su sentido jurídico.

En segundo lugar, otra de las limitaciones se refiere a la negativa de varios gobiernos y del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) por aplicar dichos instrumentos a las migraciones climáticas (ACNUR, 2008; Biermann y Boas, 2010a; Castillo, 2011; Horne, 2006). Varios casos en Australia y en Nueva Zelanda, en los que ciudadanos de Kiribati y Tuvalu han solicitado el estatuto de refugiados por motivos climáticos y han sido denegados, confirman la no adecuación actual de la Convención de Ginebra para los migrantes climáticos¹². De igual modo, sería aplicable solo a las migraciones climáticas internacionales, dejando de lado a quienes se movilizan dentro de sus países.

Regionalmente, la Convención de la Organización de la Unión Africana sobre los Refugiados de 1969 (OUA, 1969) y la Declaración de Cartagena sobre los Refugiados de 1984 (ONU, 1984) ofrecen una definición más amplia que la Convención de Ginebra, incluyendo, entre las causas, las situaciones que han alterado gravemente el orden público¹³. Bajo ciertas interpretaciones, esto podría equipararse a la degradación ambiental fruto del cambio climático, como sequías

11 Según el artículo 1 de la Convención, un “refugiado” es una persona que “(...) debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él” (ONU, 1951, 1967).

12 Véase, por ejemplo: Apelación de Refugiados 72189/2000, Autoridad de Apelaciones del Estatuto de Refugiados de Nueva Zelanda, 17 de agosto de 2000, párrafo 13; 0907346 [2009] RRTA 1168 (10 de diciembre de 2009) párrafo 51 (Tribunal de Revisión de Refugiados de Australia).

13 La Convención de la OUA añade a la definición de persona refugiada que establece Ginebra que se otorgará el estatuto de personas refugiadas a las obligadas a salir de su país de origen “(...) a causa de una agresión exterior, una ocupación o una dominación extranjera, o de acontecimientos que perturben gravemente el orden público” (OUA, 1969). Y la Declaración de Cartagena también aplica la condición de refugiadas a aquellas cuyas “(...) vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, la agresión extranjera, los conflictos internos, la violación masiva de derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público” (ONU, 1984).

duraderas que generan hambrunas. De hecho, la Convención de la Organización de la Unión Africana ya se aplicó en el 2010-2012, cuando la sequía que afectó gravemente a Somalia hizo que muchas personas solicitaran asilo en los países vecinos (Nansen Initiative, 2014). Por el momento, los principales inconvenientes para ampliar esta protección a todos los migrantes climáticos son que se trata de instrumentos de carácter regional, no universal y que no recogen específicamente los motivos ambientales. Además, la Declaración de Cartagena es un instrumento jurídicamente no vinculante.

Finalmente, para el caso de los pequeños Estados insulares de escasa elevación, se ha de considerar que la elevación del nivel del mar trae como consecuencia la salinización de los acuíferos y la pérdida de territorio, junto con los efectos de tormentas cada vez más frecuentes e intensas, por lo que pueden resultar inhabitables en el corto plazo e incluso verse sumergidos en el largo plazo (Burkett, 2011). Esto plantea un sinnúmero de cuestiones nunca tratadas en el derecho internacional, pues no se había dado la situación de estar ante una posible “inhabitabilidad total” o “desaparición del Estado” por la elevación del nivel del mar (Gagain, 2012). Esto ha sacado a la luz la idea, aún no resuelta, de que los habitantes de estas pequeñas islas puedan llegar a ser considerados apátridas y si, por tanto, podría aplicarse la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas (ONU, 1954). Independientemente de si se podrá suponer a estas personas apátridas o no, la probabilidad de generar el fenómeno de la apatridia *de facto* aumenta conforme se intensifican los efectos del cambio climático, por lo que resulta de suma importancia la aplicación de los principios establecidos en la Convención para Reducir los Casos de Apatridia (ONU, 1961).

3. EXPLORANDO LA APLICACIÓN DEL MARCO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS A LAS MIGRACIONES CLIMÁTICAS

3.1 Los derechos humanos como garantía mínima de protección

Los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos proporcionan cierta protección a quienes migran (dentro y fuera de sus países) por múltiples razones, asegurando el resguardo de sus derechos fundamentales y la asistencia de los Estados, de conformidad con sus obligaciones de derechos humanos. En este contexto, aunque todavía se necesita una aplicación más concreta de esas normas a las migraciones climáticas a fin de superar los vacíos que aún existen y prestar atención a la vulnerabilidad de las personas que se encuentran en esa situación particular (CDH, 2012), el marco internacional de los derechos humanos se presenta como una opción, con el fin de ofrecer, al menos, una protección básica

y fundamental para los migrantes climáticos, tanto en el nivel interno como en el internacional.

Como explica Tully (2007), se espera que, por ejemplo, la elevación del nivel del mar fuerce la migración de las poblaciones locales más vulnerables en los asentamientos costeros. Estas personas, que son “víctimas” de la degradación ambiental relacionada con el cambio climático, *a priori* no encajan en la categoría de refugiados, ni de desplazados internos, puede que algunos sí se adecuaran a la definición de trabajadores migrantes, pero no existe ningún régimen que les garantice protección específica, y así ocurriría con el resto de normativa existente, como se analizó en el apartado anterior. Sin embargo, estas personas deben poder disfrutar de todos sus derechos, como el derecho a la vida, a la alimentación, al agua, a la salud, a la educación, entre otros, gracias a la garantía que supone el sistema de protección de los derechos humanos.

Los motivos principales por los que se debe considerar el derecho internacional de los derechos humanos en relación con las migraciones climáticas son que (1) aseguran un estándar de trato mínimo del cual todos los individuos en el territorio o jurisdicción de un Estado son titulares; (2) cuando las personas se trasladan a otro Estado, proporcionan un estándar de trato mínimo también en el Estado que los recibe; y (3) pueden ser el fundamento al que quienes migran puedan recurrir para solicitar protección en un tercer Estado, basándose en la expansión del principio de “no devolución”, aunque dichas solicitudes deberán ser cuidadosamente argumentadas y diseñadas, dadas las complejidades ligadas a la aplicación de este (McAdam, 2011; OHCHR, s. f.).

En este sentido, al menos en teoría, el derecho internacional de los derechos humanos garantiza los derechos básicos de las personas que abandonan sus hogares, debido a los devastadores efectos del cambio climático, pues todas deben disfrutar del conjunto de privilegios civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales establecidos en los diferentes tratados internacionales sobre derechos humanos (McAdam, 2014).

Al mismo tiempo, las normas de derechos humanos establecen ciertas obligaciones que tienen los Estados respecto a los migrantes climáticos. Así, aquellos tienen la obligación de respetar, proteger y garantizar los derechos (sustantivos y procedimentales) de todas las personas, especialmente de grupos vulnerables como los migrantes, en el contexto del cambio climático, así como de asegurar su derecho de no discriminación (CDH, 2016). Además, los Estados deben (i) adoptar ambiciosas medidas de mitigación para prevenir los impactos negativos del cambio climático sobre los derechos humanos; (ii) implantar estrategias de

adaptación eficaces, con el afán de reducir los riesgos y la vulnerabilidad, al igual que aumentar la capacidad y resiliencia, a fin de prevenir las migraciones climáticas o facilitar su planificación cuando sean necesarias; (iii) asegurar la libertad y seguridad de los migrantes climáticos, así como adoptar acciones para hacer más sencilla una migración con dignidad, en la que el ejercicio de los derechos no se vea restringido; (iv) promover y garantizar el acceso tanto a la información como a la participación de todas las personas, incluyendo los migrantes, en la toma de decisiones relativas al cambio climático; (v) asegurar el derecho de acceso a la justicia y recursos efectivos de los migrantes por los daños generados, debido a los efectos del cambio climático, o medidas de mitigación o adaptación, sobre sus derechos humanos; y, en el nivel internacional, (iv) cooperar para respaldar la seguridad y protección de las poblaciones vulnerables, como los migrantes climáticos, con independencia de donde ellos se encuentren (OHCHR, s. f.). Además, como ya se ha mencionado, el propio Acuerdo de París ha reconocido la importancia de respetar los derechos de las personas migrantes como grupo vulnerable, al señalar que los Estados deben respetar, impulsar y tener en cuenta sus respectivas obligaciones de derechos humanos, cuando adopten medidas para hacer frente al cambio climático (preámbulo).

Con todo, puesto que los derechos humanos se ven afectados en contextos de migraciones climáticas, los Estados deben seguir trabajando para proteger los derechos de las poblaciones afectadas y aumentar esfuerzos, con el propósito de encontrar soluciones en las que sus derechos, necesidades y capacidades sean tomados en cuenta (CDH, 2017).

3.2 La responsabilidad de los Estados por violaciones a los derechos humanos asociadas al cambio climático

Dado que la responsabilidad es un elemento central en cualquier sistema legal (Crawford, 2013), se plantea la hipótesis de inculpar a los Estados más contaminantes por sus emisiones históricas de GEI, generadoras del cambio climático que, directa e indirectamente, da lugar a movimientos migratorios. Lo anterior, debido a la falta de adecuada diligencia, en relación con el cumplimiento de sus obligaciones internacionales y, de esta manera, esos entes se ven ante la obligación de cesar los actos ilícitos, o bien, de reparar el daño causado, con base a su responsabilidad internacional. En este sentido, parte de la doctrina considera que las normas secundarias del derecho internacional sobre la responsabilidad de los Estados podrían proporcionar una orientación importante para el desarrollo del régimen internacional sobre el cambio climático, que no parece ser inconsistente con las normas secundarias de aquel. Por lo tanto, nada impide que dichas normas puedan ser aplicables cuando un Estado no cumple con sus compromisos de

reducir sus emisiones de GEI, en el marco de la CMNUCC o de cualquier otro instrumento internacional en materia de cambio climático (Mayer, 2014). Esto permitiría a las personas que migran por los efectos directos del cambio climático exigir la responsabilidad internacional de los Estados contaminantes.

No obstante, al día de hoy, en lo estipulado por la CMNUCC no se contempla un mecanismo de responsabilidad por el incumplimiento de las obligaciones de los Estados en materia de cambio climático. El papel del derecho internacional de los derechos humanos, por tanto, cobra aún más importancia en este contexto. Actualmente, no parece haber otra vía para las víctimas individuales de daños asociados con el cambio climático, como los migrantes climáticos, si no fuese recurrir a tribunales internacionales en materia de derechos humanos, una vez agotados los recursos internos.

Si bien el presente artículo se enfoca, principalmente, en la responsabilidad de los Estados por violaciones de derechos humanos en el contexto de cambio climático, cabe destacar que también existen las vías legales para hacer efectiva la responsabilidad de las empresas por daños producidos a causa de su contribución al cambio climático. De hecho, dado que las compañías del sector de hidrocarburos y de energía intervienen en gran parte de las emisiones de GEI (Heede, 2014), existen ya precedentes en diversos Estados en los que empresas transnacionales han sido demandadas ante tribunales nacionales.

Por ejemplo, en el 2015, un agricultor peruano demandó a la empresa de energía alemana *RWE*, por la contribución de sus actividades al cambio climático y, en consecuencia, por incrementar el riesgo del colapso de 2 glaciares en la laguna Palcacocha, poniendo en peligro su vida y seguridad, así como la del resto de la población local, por las posibles inundaciones generadas. A pesar de que el caso fue rechazado en primera instancia, en el 2017, el Tribunal de Hamm, en segunda instancia, determinó su competencia para conocer del asunto y dio paso a la fase de prueba de los hechos controvertidos. Si el fallo determinara la responsabilidad de la empresa *RWE* (lo que sentaría un precedente histórico), esta tendría que compensar y asumir parte de las medidas de protección de la comunidad afectada (Küper, 2017).

Otro caso por destacar, dada su importancia, es el iniciado contra 47 empresas de combustibles fósiles (incluyendo *Shell*, *ExxonMobil*, *BP*, *Repsol*, entre otras) ante la Comisión de Derechos Humanos de Filipinas y con el que se exige la responsabilidad de dichas compañías por los daños y vulneraciones a los derechos humanos derivadas del cambio climático. Esto comenzó en el 2015 con una petición presentada ante dicha comisión por representantes de comunidades afectadas,

sobrevivientes del tifón Haiyan de 2013 y varias ONG, la cual se respaldó en una investigación en la que concluyó que 90 empresas energéticas eran responsables del 63 % de los GEI emitidos entre 1751 y el 2010. Sobre esta base, los peticionarios pretenden establecer la implicación de las empresas, a partir del vínculo causal entre el acto de emitir GEI y los daños o vulneraciones resultantes del cambio climático (UNEP, 2017).

Ahora bien, para desarrollar el análisis de la responsabilidad de los Estados, se toman como punto de partida 2 afirmaciones: por un lado, que unos Estados han contribuido históricamente en mayor medida que otros al cambio climático actual; por otro, que la mayoría de las migraciones climáticas tienen lugar en los países del sur global, los cuales han contribuido en menor medida a este cambio climático.

Al respecto, los principios recogidos, en el 2001, por la Comisión de Derecho Internacional (ILC, por sus siglas en inglés) (ILC, 2001) y reconocidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2002) regulan la responsabilidad internacional de los Estados por actos ilícitos¹⁴. Con base en ello, cada acto ilícito internacional de un Estado conlleva la responsabilidad internacional de este (Eipiney, 2011). Los Estados tienen la obligación internacional de respetar los derechos humanos establecidos en las convenciones y otros instrumentos, como en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966b) y en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a). De lo contrario, esto implica la responsabilidad internacional del Estado. Por tanto, cada vez más se reconoce, en la doctrina legal, que las violaciones de derechos humanos a causa de acciones y omisiones de los Estados para hacer frente al cambio climático conllevan la responsabilidad de estos (Wewerinke-Singh, 2018).

Un caso paradigmático en el que por primera vez se intentó determinar la responsabilidad de un Estado por violaciones de derechos humanos asociados al cambio climático es el del pueblo inuit en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH) (Niehuss, 2005). En el 2005, la Conferencia Circumpolar Inuit, en virtud del derecho contenido en el artículo 44 de la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH), presentó una petición ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) contra los Estados Unidos, sobre la base de que la falta de diligencia por parte del Estado para regular la reducción de emisiones de GEI dentro de su jurisdicción amenazaba el disfrute del derecho a mantener la integridad cultural; a un medio ambiente limpio; al uso y disfrute de la propiedad sin interferencias indebidas, y a la vida, la salud, la integridad

14 Los principios establecen, en su artículo 1, que “[t]odo hecho internacionalmente ilícito del Estado genera su responsabilidad internacional”.

física y la seguridad, entre otros reconocidos por la Declaración Universal sobre Derechos Humanos y la CADH.

Estados Unidos es uno de los principales emisores de GEI y el responsable de un alto porcentaje de las emisiones de GEI. Por tanto, los peticionarios instaban a la CIDH a que se adoptaran medidas paliativas en contra de las violaciones sufridas por el pueblo de los inuit, como resultado del calentamiento global generado por las emisiones de GEI de Estados Unidos. Asimismo, solicitaban que se recomendara a los Estados Unidos la adopción de límites obligatorios a sus emisiones de GEI y la cooperación con la comunidad internacional para evitar interferencias antropogénicas peligrosas en el sistema climático global. Finalmente, pedían que se declarase la obligación del Estado de trabajar con el pueblo de los inuit, con el fin de desarrollar un plan de adaptación a los impactos inevitables del cambio climático y para tener en consideración el impacto de sus emisiones en el Ártico y en los inuit, antes de la aprobación de todas las acciones gubernamentales.

La petición hacía referencia a obligaciones establecidas en la CMNUCC y en los instrumentos del SIDH para evidenciar que el Estado incumplía con sus obligaciones internacionales. No obstante, en el 2006, la petición fue rechazada por la CIDH, debido a la falta de información para determinar si los hechos alegados en tal solicitud constituyeron violaciones de alguno de los derechos protegidos por el SIDH. A pesar de este rechazo, en el 2007, la CIDH concedió al pueblo inuit una audiencia para presentar evidencias que demostraran la conexión entre el cambio climático global y el derecho internacional de los derechos humanos (Gordon, 2007). Las conclusiones de la CIDH sobre esta audiencia fueron que las emisiones de los Estados Unidos deben considerarse una violación de los derechos humanos y recomendó, por tanto, que se adoptaran medidas para poner fin al abuso.

En el 2013, la organización Earthjustice, en nombre del pueblo de Athabaskan que habita en el Ártico, interpuso una segunda petición ante la CIDH, con características similares a las del pueblo inuit. En ella se alegaba que Canadá había fallado en su obligación de regular y limitar las emisiones de carbono negro, consideradas una de las causas del cambio climático. Por ende, se generaban impactos directos en el Ártico que afectaban la salud, la cultura, la propiedad y los medios de subsistencia del pueblo de Athabaskan, violando así derechos contemplados en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (Earthjustice, 2013). Esta petición está aún pendiente de resolverse en la CIDH. Si bien cabe la posibilidad de que este caso concluya de la misma manera que la solicitud del pueblo inuit, al menos teóricamente esta tiene mejores probabilidades de no ser rechazada por la Comisión, ya que establece con mayor claridad el nexo causal

entre la acción del Estado y las violaciones de derechos humanos, a causa del derretimiento del Ártico por las emisiones de carbono negro (McCrimmon, 2016).

En este contexto, si bien se ha llegado a entender que el cambio climático genera consecuencias negativas para el disfrute de los derechos humanos, es menos evidente afirmar si esos efectos pueden llegar a calificarse como violaciones de los derechos humanos, por parte de los Estados contaminantes en sentido jurídico y, de ser así, en qué medida. Las dificultades para sustentar dicha afirmación radican en que a menudo los daños relacionados con el cambio climático no pueden atribuirse claramente a los actos u omisiones de determinados Estados; a que es muy complicado determinar si cierto fenómeno meteorológico está directamente relacionado con el cambio climático, y, por último, a que normalmente se entiende que las violaciones de los derechos humanos ocurren una vez que se ha producido el daño, sin embargo, se tiende a pensar que los efectos adversos del cambio climático son proyecciones de futuro (ACNUDH, 2009).

Ante las dificultades señaladas en el párrafo anterior, existen argumentos suficientes como para, al menos, abrir el debate al respecto. En relación con la complejidad a la hora de atribuir los daños a determinados Estados, generalmente la violación de los derechos humanos se atribuye a los infractores del acto u omisión directamente responsables, por lo que resulta complicado que el cambio climático encaje en esta idea, ya que son muchos los actores que contribuyen a este (Solà, 2012). No obstante, esta atribución no es imposible, pues los datos científicos de emisiones históricas y actuales de GEI demuestran que algunos Estados han contribuido, en mayor medida, al calentamiento global actual, hecho que es reconocido por el derecho internacional,¹⁵ atribuyendo, de esta manera, una responsabilidad diferenciada a los Estados enriquecidos. Además, la proporción de la responsabilidad de cada Estado puede ser estimada numéricamente, mediante el cálculo de sus emisiones acumuladas a lo largo de la historia (Khan, 2013).

En cuanto a la complicación a la hora de atribuir un fenómeno determinado al cambio climático, se puede tomar como ejemplo el estudio de Hansen, Sato y Ruedy (2012). En él se demuestra que es posible afirmar, con un alto grado de confianza, que ciertas anomalías extremas, como las ocurridas en Moscú en el 2010, al igual que en Texas y Oklahoma en el 2011, fueron consecuencia del calentamiento global, porque la probabilidad de que sucedieran en ausencia de este era extraordinariamente limitada. Otro estudio muestra que la disminución de las precipitaciones, durante la estación de cultivo en el este y sur de África, está relacionada

15 El preámbulo de la CMNUCC, por ejemplo, incluye que “(...) tanto históricamente como en la actualidad, la mayor parte de las emisiones de gases de efecto invernadero del mundo han tenido su origen en los países desarrollados” (ONU, 1992).

con el calentamiento antropogénico en el océano Índico (Funk *et al.*, 2008). De la misma forma, otra investigación reveló la influencia del cambio climático en la intensidad del tifón Haiyan que arrasó Filipinas en el 2013 (Trenberth *et. al.*, 2015). Así, a pesar de la escasa y relativa lentitud de la evidencia científica, tampoco es imposible demostrar que ciertos eventos son debidos al cambio climático.

Finalmente, en relación con la dificultad sobre los efectos del cambio climático como proyecciones futuras, cabe destacar que ya se ha constatado que las temperaturas han aumentado, especialmente las de los océanos, las precipitaciones se han incrementado en las latitudes medias del hemisferio norte, el océano se ha acidificado, las masas de hielo de Groenlandia y del Ártico junto con los glaciares se han ido derritiendo y la media de nivel del mar se ha elevado (IPCC, 2014).

Otro de los planteamientos para hacer efectiva la responsabilidad internacional de los Estados por violaciones de derechos humanos asociadas al cambio climático es que el derecho internacional de los derechos humanos generalmente crea obligaciones de los Estados respecto a los individuos bajo su jurisdicción, por lo cual, a menudo, quedan difusos los deberes de aquellos sobre las personas y situaciones más allá de su jurisdicción (Brown, 2015). En el caso de los migrantes climáticos, una persona que se ve forzada a trasladarse por motivos climáticos podría exigir la responsabilidad del Estado del que migra, pero queda menos claro si se podría utilizar el marco de los derechos humanos en el contexto del compromiso internacional de los Estados, para interponer un recurso ante un Estado contaminante extranjero.

En la reciente Opinión Consultiva de la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre derechos humanos y medio ambiente, se clarifican las obligaciones extraterritoriales de los Estados para prevenir daños ambientales que afecten los derechos humanos. En esta, se establece que la jurisdicción de los Estados, en cuanto a protección de los derechos humanos de las personas bajo la CADH, no se limita a su espacio territorial. El término jurisdicción en la CADH es más extenso que el territorio de un Estado e incluye situaciones que rebasan sus límites territoriales. Por tanto, los Estados se encuentran obligados a respetar y garantizar los derechos humanos de todas las personas bajo su jurisdicción, aunque no estén dentro de su territorio. Esto implica que deben velar porque este último no sea utilizado, de modo que se pueda causar un daño significativo al medio ambiente de otros Estados o de zonas fuera de los límites de su territorio. No obstante, para determinar la responsabilidad de un Estado por violaciones de derechos humanos de carácter extraterritorial debe existir una relación de causalidad entre el daño ocasionado y la acción u omisión del Estado de origen frente a actividades en su territorio, así como bajo su jurisdicción o control. Esto nos lleva de nuevo al punto

de tener que demostrar que las emisiones de GEI pertenecientes a cierto Estado afectan el disfrute de los derechos humanos de las personas en un tercer Estado (Corte IDH, 2018).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se constata que los impactos del cambio climático afectan el disfrute de los derechos humanos de muchas personas y, por ende, generan violaciones a normas internacionales, lo que resulta cada vez más evidente en el caso de los migrantes climáticos (Brown, 2015). Entonces, si las consecuencias adversas del cambio climático suponen una violación a las reglas internacionales de los derechos humanos, los Estados, en cumplimiento con sus obligaciones internacionales, tienen el deber de adoptar normas jurídicas para prevenir, minimizar y reparar los daños causados. Asimismo, un enfoque basado en los derechos humanos debe formar parte de cualquier respuesta política que intente abordar los diferentes tipos de migración climática (Boncour y Burson, 2010).

Cabe plantearse, entonces, que corresponde a los Estados enriquecidos y más contaminantes responsabilizarse de sus acciones pasadas y actuales, incluso ante personas que no residen en su jurisdicción, con base en razones de justicia intra- e intergeneracional. No sería solamente necesario determinar que un Estado en particular es responsable de un daño, sino habría que identificar qué principio o norma ha sido quebrantada. Con frecuencia, el cambio climático conlleva violaciones de derechos humanos tan graves que se justifica que las obligaciones y responsabilidades sean concebidas no solo en el nivel interno, también en el supranacional (Ruppel y Wyk, 2013). Así, debería ser obligación de los Estados enriquecidos (como Australia o Nueva Zelanda) cercanos a los pequeños Estados insulares (como Kiribati o Tuvalu) colaborar en la reubicación de los habitantes afectados hacia su territorio, fundamentando la obligación de proteger el derecho a la vida (Tully, 2007).

El principio de la responsabilidad solidaria, que a menudo se encuentra en los sistemas de responsabilidad civil por daños, podría emplearse, además, para justificar la obligación de admitir a un migrante climático en un Estado determinado (anfitrión), a pesar del hecho de que hayan sido muchos los Estados contribuidores de la causa de su migración, es decir, el cambio climático. Cuanto mayor haya sido la contribución del Estado anfitrión al total de emisiones de GEI, más sería el peso del argumento del migrante climático para poder permanecer en ese Estado (Scott, 2014).

Finalmente, a pesar de las limitaciones del empleo de las normas internacionales de protección de los derechos humanos para responsabilizar a los Estados que contribuyen de manera sustancial al cambio climático (limitaciones territoriales

de las obligaciones, escasa capacidad de represión, etc.), en la actualidad se están investigando las posibles vías para inculpar a dichos Estados por daños y riesgos tan graves como los que sufren los migrantes climáticos. Un ejemplo es que en marzo de 2015 se adoptaron los “Principios de Oslo sobre Cambio Climático”, que incluyen las obligaciones jurídicas básicas de los Estados y las empresas para responder urgente y efectivamente al cambio climático, protegiendo los derechos humanos de las personas y evitando las nefastas consecuencias de este (Expert Group on Global Climate Obligations, 2015; Nagra, 2017).

En suma, que un tribunal internacional en materia de derechos humanos considere que los impactos del cambio climático generados por determinados Estados violan los derechos de los migrantes climáticos, traería consigo importantes avances; por ejemplo, que aquellas personas cuyos derechos hayan sido violados logren una compensación. De esta manera, el derecho internacional de los derechos humanos impondría a los Estados el deber de prevenir la migración forzada de las personas por el cambio climático y la responsabilidad de ayudar en las tareas de adaptación; a la vez, pagar por los costes de las reubicaciones y compensar por los daños causados. Asimismo, otra medida de reparación del perjuicio causado podría consistir en llegar a ser aceptados en esos Estados con permiso de residencia permanente, o temporal, si la opción de regresar a sus hogares siguiera siendo posible (Brown, 2015). En definitiva, al menos por el momento, el acceso a los tribunales internacionales en materia de derechos humanos para hacer efectiva la responsabilidad de los Estados se convierte en una forma de superar la situación de desprotección jurídica de los migrantes climáticos y de generar presión a los Estados, con el afán de que reduzcan sus emisiones de GEI o de que provean un mayor financiamiento que compense los daños y riesgos sufridos por las personas que huyen de los devastadores efectos del cambio climático.

CONCLUSIONES

Las migraciones climáticas son ya una realidad y, por tanto, brindar respuestas al sinnúmero de desafíos presentes y futuros que ellas conllevan es cada vez más urgente. La falta de protección de las personas que huyen de sus territorios a causa del cambio climático ha quedado en evidencia, por lo que el debate de vías alternativas que posibiliten la protección de sus derechos es más que oportuna.

Como se ha señalado en este trabajo, el derecho internacional de los derechos humanos constituye una garantía de mínimos para la protección de los migrantes climáticos. Este puede ser empleado, al menos en parte, para exigir la responsabilidad de las naciones más contaminantes, en relación con proteger efectivamente a estas personas, así como para presionar a los Gobiernos a que reduzcan sus

emisiones de GEI y provean un mayor financiamiento que compense los daños y riesgos sufridos por los migrantes climáticos.

Por otro lado, acudir al derecho internacional de los derechos humanos no resulta suficiente para acabar con la (des)protección jurídica en la que se encuentran los migrantes climáticos. A pesar de su importancia y las alternativas que brinda, el régimen internacional de los derechos humanos posee ciertas limitaciones, al no ofrecer respuestas claras, por ejemplo, sobre la admisión en un Estado extranjero o el estatuto que deben recibir los migrantes climáticos. Así, resulta necesaria la adaptación de instrumentos del derecho internacional de las migraciones a la realidad de las migraciones climáticas. Además, se deben generar avances significativos en el régimen internacional del cambio climático. El Acuerdo de París supone un paso importante, pero la lentitud de los procesos y la tímida ambición de las acciones evidencian la necesidad de promover propuestas holísticas para la protección efectiva de los migrantes climáticos. Asimismo, la adopción de un tratado universal vinculante *ad hoc*, aunque sea a más largo plazo y de acuerdos tanto bilaterales como regionales podría mejorar la situación de quienes migran por motivos climáticos, garantizando la protección de sus derechos básicos. La atención y el debate de este, al igual que otro tipo de propuestas son necesarios ante la actual crisis climática que está poniendo en evidencia, cada vez más, las desigualdades e injusticias a las que se enfrentan quienes migran por motivos climáticos.

Referencias

- Acevedo, P. (2014). *Desplazados ambientales, globalización y cambio climático: mirada desde los derechos humanos y de los pueblos indígenas*. Temuco, Chile: Observatorio Ciudadano.
- ACNUDH. (2018). *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families. Status Of Ratification*. Recuperado de <http://indicators.ohchr.org/>
- ACNUDH. (2009). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la relación entre el cambio climático y los derechos humanos. A/HCR/10/61. Nueva York: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- ACNUR. (2008). *Cambio climático, desastres naturales y desplazamiento humano: la perspectiva del ACNUR. Actualización*. Ginebra: ACNUR. Recuperado de www.unhcr.org/497891022.pdf
- AGNU. (2005). Documento Final de la Cumbre Mundial 2005. Doc A/RES/60/1 24 de octubre de 2005.
- Barnett, J. (2001). Adapting to Climate Change in Pacific Island Countries: The Problem of Uncertainty. *World Development*, 29(6), 977-993. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00022-5](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00022-5)



- Behrman, S. y Kent, A. (Eds.) (2018). 'Climate Refugees' Beyond the Legal Impasse? Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109619>
- Biermann, F. y Boas, I. (2008). Protecting Climate Refugees: The Case for a Global Protocol. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 50(6), 8-17. <https://doi.org/10.3200/ENV.50.3.6-17>
- Biermann, F. y Boas, I. (2010). The Case of Protecting Climate Refugees. En F. Biermann, P. Pattberg y F. Zell (eds.), *Global Climate Governance Beyond 2012: Architecture, Agency and Adaptation* (pp. 255-269). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139107150.020>
- Boncour, P. y Burson, B. (2010). Climate Change and Migration in the South Pacific Region: Policy Perspectives. En B. Burson (ed.), *Climate Change and Migration. South Pacific Perspectives* (pp. 5 - 28). Wellington: Institute of Policy Studies. <https://doi.org/10.26686/pq.v5i4.4312>
- Bronen, R. (2010). Forced Migration of Alaskan Indigenous Communities Due to Climate Change. En T. Afifi y J. Jäger (eds.), *Environment, Forced Migration and Social Vulnerability* (pp. 87 - 98). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12416-7_7
- Brown, D. A. (2015). Climate Change Refugees: Law, Human Rights and Ethics. En L. Westra, J. Satvinder y T. Scovazzi (eds.), *Towards a Refugee Oriented Right of Asylum* (pp. 43 - 63). Reino Unido: Ashgate.
- Brown, L. (1976). *Twenty-Two Dimensions of the Population Problem*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED128282.pdf> <https://doi.org/10.2307/1965104>
- Burkett, M. (2011). The Nation Ex-Situ: On climate change, deterritorialized nationhood and the post-climate era. *Climate Law*, 2, 345-374. <https://doi.org/10.1163/CL-2011-040>
- Castillo, J. (2011). *Migraciones Ambientales: Huyendo de la Crisis Ecológica en el siglo XXI*. Barcelona: Virus editorial.
- CDH. (2012). Informe del Relator Especial sobre los derechos humanos de los migrantes. Doc. A/67/299. 13 de agosto de 2012.
- CDH. (2016). Informe del Relator Especial sobre la cuestión de las obligaciones de derechos humanos relacionadas con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible. Doc. A/HRC/31/52. 1 de febrero de 2016.
- CDH. (2017). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Doc. A/HRC/35/13. 4 de mayo de 2017.
- Celis, R. y Aierdi, X. (2015). ¿Migración o desplazamiento forzado? Las causas de los movimientos de población a debate. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos* 81. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Clark, B. (26 de enero de 2016). El segundo lago más grande de Bolivia se secó ¿Hay salvación? *National Geographic en Español*. Recuperado de www.ngenespanol.com/naturaleza/ecosistemas/16/01/26/sequia-lago-bolivia-cambio-climatico-poopo-muerte/
- CMNUCC. (2010). Informe de la Conferencia de las Partes sobre su 15.º período de sesiones, celebrado en Copenhague del 7 al 19 de diciembre de 2009. Adición. Segunda parte: medidas adoptadas por la Conferencia de las Partes en su 15.º período de sesiones. Doc. FCCC/CP/2009/11/Add.1 de 30 de marzo de 2010.
- CMNUCC. (2015). Informe de la Conferencia de las Partes 21 período de sesiones. París, 30 de noviembre a 11 de diciembre de 2015. Doc. FCCC/CP/2015/L.9.
- CMNUCC. (2017). *Task Force on Displacement*. Recuperado de http://unfccc.int/adaptation/groups_committees/loss_and_damage_executive_committee/items/9978.php
- Cooper, J. (1998). Environmental Refugees: Meeting the Requirements of the Refugee Definition. *N.Y.U. Environmental Law Journal*, 1, 480.
- Corte IDH. (2018). Medio ambiente y derechos humanos (obligaciones estatales en relación con el medio ambiente en el marco de la protección y garantía de los derechos a la vida y a la integridad personal - interpretación y alcance de los artículos 4.1 y 5.1, en relación con los artículos 1.1 y 2 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos). Opinión Consultiva OC-23/17 de 15 de noviembre de 2017. Serie A no. 23.
- Crawford, J. (2013). *State Responsibility: The General Part*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139033060>
- Displacement Solutions. (2013). *Los principios Península sobre el Desplazamiento Climático dentro de los Estados*. Recuperado de <http://displacementsolutions.org/wp-content/uploads/Peninsula-Principles-Spanish.pdf>
- Displacement Solutions (2016). An Overview on the Relocation of Guna Indigenous Communities in Gunayala, Panama - Mission Report. Recuperado de <http://displacementsolutions.org/wp-content/uploads/2017/01/Gunayala-Planned-Relocation-Jan-2017.pdf>
- Dun, O. y Gemenne, F. (2008). Defining «environmental migration». *Forced Migration Review*, 31, 10-11.
- Duong, T. (2010). When Islands Drown: the Plight of «Climate Change Refugees» and Recourse to International Human Rights Law. *University of Pennsylvania Journal of International Law*, 31(6), 1239-1266.
- Earthjustice. (2013). *Petition to the Inter-American Commission on Human Rights Seeking Relief from Violations of the Rights of Arctic Athabaskan Peoples Resulting from Rapid Arctic Warming*

and Melting Caused by Emissions of Black Carbon by Canada. Recuperado de https://earth-justice.org/sites/default/files/AAC_PETITION_13-04-23a.pdf

- Eipiney, A. (2011). «Environmental refugees»: aspects of international state responsibility. En E. Piguet, A. Pécoud y P. De Guchteneire (eds.), *Migration and Climate Change* (pp. 388 – 414). Nueva York: UNESCO Publishing.
- Entzinger, H. y Scholten, P. (2016). *Adapting to Climate Change through Migration a case study of the Vietnamese Mekong River Delta*. Ginebra: OIM.
- Expert Group on Global Climate Obligations. (2015). *Oslo Principles on Global Climate Obligations*. Recuperado de <http://globaljustice.macmillan.yale.edu/sites/default/files/files/OsloPrinciples.pdf>
- Fatima, R., Jawadurovna, A. y Coelho S. (2014). Human Rights, Climate Change, Environmental Degradation and Migration: a New Paradigm. *Issue in Brief 8*. Bangkok: IOM Regional Office for Asia and the Pacific.
- Felipe, B. (2016). *Las migraciones climáticas: Retos y propuestas desde el Derecho internacional*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Rovira i Virgili, Tarragona.
- Felipe, B. (2018). Moving Beyond the Shortcomings of International Law: a Proposal for the Legal Protection of Climate Migrants. En S. Behrman y A. Kent, A. (eds.), *'Climate Refugees': Beyond the Legal Impasse* (pp. 214 – 230). Oxford: Routledge.
- Felipe, B. y Salles, F. (2015). Las migraciones inducidas por el Cambio Climático. La situación en Alaska, ¿refugiados ambientales? En S. Borrás y D. Annoni (coord.), *Retos Internacionales de la Protección de los Derechos Humanos y el Medio Ambiente*. Florianópolis, Brasil: Gedai.
- Funk, C., Dettinger, M. D., Michaelsen, J. C., Verdin, J. P., Brown, M. E., Barlow, M. y Hoell, A. (2008). Warming of the Indian Ocean threatens eastern and southern African food security but could be mitigated by agricultural development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105(32), 11081-11086. <https://doi.org/10.1073/pnas.0708196105>
- Gagain, M. (2012). Climate Change, Sea Level Rise, and Artificial Islands: Saving the Maldives' Statehood and Maritime Claims through the Constitution of the Oceans. *Colorado Journal of International Environmental Law and Policy*, 23, 79-101.
- Gemenne, F. (2011). Why the numbers don't add up: A review of estimates and predictions of people displaced by environmental changes. *Global Environmental Change*, 21(SUPPL. 1), 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.09.005>

- Gogarty, B. (2011). ClimateChange Displacement: Current Legal Solutions to Future Global Problems. *Journal of Law, Information & Science*, 21(1), 167 - 188. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1976899>
- Godínez, R. (2006). Cambio climático y Derechos Humanos. En J. U. Carmona y J. M. Hori (eds.), *Derechos Humanos y Medio Ambiente*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- Gordon, J. (2007). Inter-American Commission On Human Rights To Hold Hearing After Rejecting Inuit Climate Change Petition. *Sustainable Development Law & Policy*, 7(2), 55.
- Hales, S., Kovats, S., Lloyd, S. y Campbell-Lendrum, D. (Eds.). (2014). *Quantitative risk assessment of the effects of climate change on selected causes of death, 2030s and 2050s*. Ginebra: World Health Organization.
- Hamza, M., Koch, I. y Plewa, M. (2017). El desplazamiento inducido por desastres en el Caribe y en el Pacífico. *Forced Migration Review*, 56, 62-65.
- Hansen, J., Sato, M. y Ruedy, R. (2012). Perception of climate change. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(37), E2415-E2423. <https://doi.org/10.1073/pnas.1205276109>
- Heede, R. (2014). Tracing anthropogenic carbon dioxide and methane emissions to fossil fuel and cement producers, 1854–2010. *Climatic Change*, 122(1-2), 229-241. <https://doi.org/10.1007/s10584-013-0986-y>
- Hodkinson, D. (2011). *A Convention for Persons Displaced by Climate Change*. Recuperado de [www.ccdpconvention.com/documents/CCDP Convention FAQs.pdf](http://www.ccdpconvention.com/documents/CCDP_Convention_FAQs.pdf)
- Horne, B. (2006). *Internship Paper: What is the Status of «Environmental Refugees» Under International and Australian Law?* Recuperado de www.cla.asn.au/Articles/060203BrookeHome.pdf
- IASC. (2008). *Human Rights and Natural Disasters. Operational Guidelines and Field Manual on Human Rights Protection in Situations of Natural Disasters*. Washington DC: IASC.
- IDMC. (2015). *Global Estimates 2015. People displaced by disasters*. Ginebra: IDMC.
- IDMC. (2017). *Global Report on Internal Displacement*. Ginebra: IDMC.
- IDMC. (2018). *Global Report on Internal Displacement*. Ginebra: IDMC.
- ILC. (2001). Draft Articles on Responsibility of States for Internationally Wrongful Acts. *Yearbook of the International Law Commission*, 2(2), 30-77.
- IPCC. (2014). *Cambio climático 2014. Impactos, adaptación y vulnerabilidad. Resumen para responsables de políticas*. Resumen para responsables de políticas. Contribución del Grupo

de trabajo II al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. Ginebra: Organización Meteorológica Mundial.

Jamieson, D. (2011). The Nature of the Problem. En J. Dryzek, R. Norgaard y D. Schlosberg (eds.), *The Oxford Handbook on Climate Change and Society* (pp. 38 – 54). Oxford: Oxford University Press.

Khan, H. (2013). Legal and Policy Responses to Loss and Damage Associated with Climate Change. En O. Ruppel, C. Roschmann y K. Ruppel-Schlichting (eds.), *Climate Change: International law and Global Governance. Volume II: Policy, Diplomacy and Governance in a Changing Environment* (pp. 843-875). Alemania: Nomos.

Küper, S. (2017). *Historic breakthrough with global impact in "climate lawsuit"*. Recuperado de <https://germanwatch.org/en/14795>

Mayer, B. (2014). State Responsibility and Climate Change Governance: A Light through the Storm. *Chinese Journal of International Law*, 13(3), 539-575. <https://doi.org/10.1093/chinesejil/jmu030>

McAdam, J. (2011). Refusing «refugee» in the Pacific: (de)constructing climate-induced displacement in international law. En E. Piguet, A. Pécoud, y P. Guchteneire (eds.), *Migration and Climate Change* (pp. 102 – 137). Cambridge: Cambridge University Press.

McAdam, J. (2014). Human Rights and Forced Migration. En E. Fiddian-Qasimiyeh, G. Loescher, K. Long y N. Sigona (eds.), *The Oxford Handbook of Refugees and Forced Migration Studies* (pp. 203-2015). Oxford: Oxford University Press.

McCrimmon, D. (2016). The Athabaskan Petition to the Inter-American Human Rights Commission: using human rights to respond to climate change. *The Polar Journal*, 6(2), 398-416. <https://doi.org/10.1080/2154896X.2016.1241484>

MICIC. (2016). *Migrants in Countries in Crisis (MICIC) Initiative*. Recuperado de https://mici-initiative.iom.int/sites/default/files/document/micic_guidelines_english_web_13_09_2016.pdf#page=21

Nagra, S. (2017). The Oslo Principles and Climate Change Displacement: Missed Opportunity or Misplaced Expectations? *Carbon & Climate Law Review*, 11(2), 120-135. <https://doi.org/10.21552/cclr/2017/2/8>

Nansen Initiative. (2014). *Outcome Report. Natural Hazards, Climate Change, and Cross-Border Displacement in the Grater Horn of Africa: Protecting People on the Move*. Nairobi: Nansen Initiative.

Nansen Initiative. (2015). *The Nansen Initiative. Global Consultation. Conference Report*. Ginebra, 12- 13 de octubre de 2015.

- Niehuss, J. (2005). Inuit Circumpolar Conference v. Bush Administration: Why the Arctic Peoples Claim the United States' Role in Climate Change has violated their Fundamental Human Rights and Threatens their Very Existence. *Sustainable Development Law & Policy*, 5(2), 66-67.
- OHCHR (s. f.). *Key Messages on Human Rights, Climate Change, and Migration*. Recuperado de www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/Key_Messages_HR_CC_Migration.pdf.
- OIM. (2014). *The State of Environmental Migration 2014. A review of 2013*. Ginebra: OIM y Science Po.
- OMS. (2012). *Atlas de la Salud y del Clima*. Suiza: OMS.
- OMS. (2016). *Género, cambio climático y salud*. Suiza: OMS.
- ONU. (1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 189, no. 545, p. 137.
- ONU. (1954). Convención sobre el Estatuto de los Apátridas. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 360, no. 5158, p. 117.
- ONU. (1961). Convención sobre la Reducción los Casos de Apatridia. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 989, p. 175.
- ONU. (1966a). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 999, no. 14668, p. 171.
- ONU. (1966b). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 993, no. 14531, p. 3.
- ONU. (1967). Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 606, no. 8791, p. 267.
- ONU. (1984). Declaración de Cartagena sobre los Refugiados. Recuperado de www.unhcr.org/about-us/background/45dc19084/cartagena-declaration-refugees-adopted-colloquium-international-protection.html
- ONU. (1990). Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 2220, no. 39481, p. 3.
- ONU. (1992). Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 1771, no. 30822, p. 107.

- ONU. (1997). Protocolo de Kyoto a la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 2303, no. 30822, p. 162.
- ONU. (2002). Responsabilidad del Estado por Hechos Internacionalmente Ilícitos. Resolución aprobada por la Asamblea General A/Res/56/83.
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General A/RES/70/1.
- ONU. (2016). Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes. Resolución aprobada por la Asamblea General A/71/L.1.
- OUA. (1969). Convención de la Organización de la Unión Africana por la que se regulan Aspectos Específicos de Problemas de los Refugiados en África. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 1001, no. 14689, p. 45.
- OUA. (2009). Convención de la Unión Africana para la Protección y la Asistencia de los Desplazados Internos en África (Convención de Kampala). Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 3013.
- OXFAM. (2009). *Suffering the Science: Climate change, people and poverty*. Recuperado de www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp130-suffering-the-science_14.pdf
- PDD. (s. f.). *The Platform*. Recuperado de <http://disasterdisplacement.org/about-us>.
- Pender, J. (2008). Community-led adaptation in Bangladesh. *Forced Migration Review*, 31, 54-55.
- Pires, E. (2013). Climate Change, Disasters and Migration: Current Challenges to International Law. En O. Ruppel, C. Roschmann y K. Ruppel-Schlichting (eds.), *Climate Change: International Law and Global Governance* (pp. 739-760). Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845242774_739
- Pires, E., Lyra, L., Salles, F. y Abreu, C. (2016). Environmental migration in Brazil: Current contact and systemic challenges. *Migration, Environment and Climate Change: Policy Brief Series*, 2(5), 1-8.
- Prieur, M. (2011). Draft Convention on the International Status of Environmentally-Displaced Persons. *The Urban Lawyer*, 43(1), 247-257.
- Priotto, G. (2017). Migraciones, ambiente y cambio climático. Estudios de Caso en América del Sur. *Cuadernos Migratorios* 8. Buenos Aires: OIM.
- Rezaul, M. (2017). Climate Change, Natural Disasters and Socioeconomic Livelihood Vulnerabilities: Migration Decision Among the Char Land People in Bangladesh. *Social Indicators Research*, (Online First), 1-19.

- Ruppel, O. y Wyk, S. (2013). Climate-change-induced Movement of Persons in Africa: Human Rights Responses to Aspects of Human Security. En O. C. Ruppel, C. Roschmann y K. Ruppel-Schlichting (eds.), *Climate Change: International Law and Global Governance* (pp. 799-828). Alemania: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845242774_799
- Sarshar, M. (2011). *Environmental Refugees. Selected Works*. Recuperado de <https://works.bepress.com/mubashshir/27/>
- Scott, M. (2014). Natural Disasters, Climate Change and Non-Refoulement: What Scope for Resisting Expulsion under Articles 3 and 8 of the European Convention on Human Rights? *International Journal of Refugee Law*, 26(3), 404-432. <https://doi.org/10.1093/ijrl/eeu036>
- Sherbinin, A. (2014). Climate change hotspots mapping: What have we learned? *Climatic Change*, 123(1), 23-37. <https://doi.org/10.1007/s10584-013-0900-7>
- Solà, O. (2012). Desplazados medioambientales. Una nueva realidad. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos* 66. Bilbao.
- Storlazzi, C., Gingerich, S., Dongeren, A., Cheriton, O., Swarzenski, P., Quataert, E., Clifford, E., Voss, I., Field, W., Annamalai, H., Piniak, I.G., McCall, R. (2018). Most atolls will be uninhabitable by the mid-21st century because of sea-level rise exacerbating wave-driven flooding. *Science Advances*, 4(4), eaap9741. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aap9741>
- The Government Office for Science. (2011). *Foresight: Migration and Global Environmental Change. Final Project Report*. Londres: The Government Office for Science.
- Trenberth, K., Fasullo, J. y Shepherd T. (2015). Attribution of climate extreme events. *Nature Climate Change*, 5, 725-730. <https://doi.org/10.1038/nclimate2657>
- Tully, S. (2007). The Contribution of Human Rights as an Additional Perspective on Climate Change Impacts within the Pacific. *New Zealand Journal of Public and International Law*, 5, 169-202.
- Türk, V. y Dowd, R. (2014). Protection Gaps. En E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long y N. Sigona (eds.), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* (pp. 278-301). Oxford: Oxford University Press.
- UK Climate Change and Migration Coalition. (2015). Paris - Displacement and Migration. What happens next? Recuperado de http://climatemigration.org.uk/alex_randall-paris-displacement-and-migration-what-happens-next/
- UNESCO (2005). *La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes*. Kit informativo. Francia: UNESCO.

UNEP. (2017). *The Status of Climate Change Litigation - A Global Review*. Recuperado de <http://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/20767/climate-change-litigation.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Warner, K., Sherbinin, A. y Chai-Onn, T. (2009). *In search of shelter. Mapping the Effects of Climate Change on Human Migration and Displacement*. Recuperado de http://ciesin.columbia.edu/documents/clim-migr-report-june09_final.pdf

Wewerinke-Singh, M. (2018). State Responsibility for Human Rights Violations Associated with Climate Change. En S. Duyck, S. Jodoin y A. Johl, (eds.), *Handbook of Human Rights and Climate Governance* (pp. 75-89). Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315312576-6>

Recibido: 14/6/2018

Aceptado: 2/5/2019



Derechos humanos y realidad educativa

Human Rights and Educational Reality

Direitos humanos e realidade educacional

Emilia Quirós Vargas¹

Resumen

El artículo presenta una reflexión acerca de la educación costarricense con enfoque de derechos humanos. Además de la inclusión educativa, se analizan temas de diversidad y calidad de formación, los requerimientos para la aceptabilidad de la educación y los aspectos en los que el sistema educativo se encuentra deficitario. Se plantean demandas y desafíos que hacen que el país afronte la imperiosa necesidad de realizar mayores esfuerzos, desarrollando planes, programas y proyectos a la luz de los derechos humanos.

Palabras clave: derechos humanos, inclusión, igualdad, diversidad

Summary

The article presents a reflection on Costa Rican education with a focus on human rights. In addition to educational inclusion, issues of diversity and educational quality are analyzed, as well as the requirements for educational acceptability and the aspects in which the educational system is in deficit. It considers demands and challenges that make the country face the urgent need to make greater efforts, developing plans, programs and projects in the light of human rights.

Keywords: Human rights, Inclusion, Equality, Diversity

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre a educação costarriquenha com foco em direitos humanos. Além da inclusão educacional, são analisadas questões de diversidade e qualidade da

1 Doctora en Educación. Docente de inglés. Coordinadora de la Cátedra de Lengua y Cultura Inglesa. Forma parte de la carrera de Enseñanza del inglés para primero y segundo ciclos. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.



educação, bem como os requisitos para a aceitabilidade educacional e os aspectos em que o sistema educacional está deficitário. Expõem-se demandas e desafios que fazem o país enfrentar a necessidade urgente de fazer maiores esforços, desenvolvendo planos, programas e projetos à luz dos direitos humanos.

Palavras-chave: Direitos humanos, Inclusão, Igualdade, Diversidade

Introducción

Hacia finales del siglo pasado, el pensador francés Edgar Morín escribió “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”. En este documento, Morín se propuso incentivar el debate y la reflexión, mediante el planteamiento de principios medulares para la educación del futuro. En relación con estos principios, él señala que, pese a que los problemas los cuales deben enfrentar los seres humanos en un mundo globalizado tienen ramificaciones en múltiples ámbitos, las personas tienden cada vez más a la especialización de las disciplinas y la fragmentación del conocimiento:

A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. (Morín, 1999, p. 23)

Según Morín, el sistema educativo no se substraе de esta paradoja. Las disciplinas de estudio permanecen aisladas entre sí y el conocimiento mismo no se vincula con el contexto o la realidad de los aprendientes. De tal modo, el autor indica que una reforma educativa demanda una “reforma de las mentalidades” (Morín, 1999, p. 11). La esencia de la educación necesita ser repensada desde los derechos humanos.

Realidad de la inclusión educativa

En cuanto que los modelos patriarcales y mercantilistas definen las jerarquías y reproducen la desigualdad, el enfoque de derechos humanos apunta a la dignidad y al bien común (López, 2012). Bajo esta óptica, la educación es medio promotor de la inclusión, asumiendo que todas las personas son iguales en valor y derechos. La entrada en vigencia del derecho internacional sobre derechos humanos hace que los sistemas educativos sean examinados, que todos los mecanismos de exclusión en el acceso y en los contenidos educativos puedan ser visibilizados y se establezcan criterios claros sobre lo que la inclusión educativa en verdad demanda (Muñoz, 2014).

La educación realmente inclusiva busca fomentar la autonomía y la solidaridad entre las personas, el tipo de socialización que permita la construcción del conocimiento en atención no solo a las diferencias cognitivas, sino también a la variedad de etnias, lenguas, ideologías y formas de conocer el mundo (Muntaner, 2017). Tal es el caso de las personas indígenas, a quienes el acceso a la educación no les es suficiente, si el sistema educativo no les brinda las posibilidades para mantener y expresar “su sentido de pertenencia e identificación esencial enmarcado en el derecho a la autonomía cultural, social y política” (Muñoz, 2009, p. 54). Según lo indica Muñoz (2009), el derecho a la educación debe proveer mecanismos que garanticen “modalidades educativas basadas en las propias realidades, necesidades y visiones de estos pueblos” (p. 54). Extensivo de este derecho debe ser el uso de las lenguas autóctonas para la enseñanza de la niñez indígena, aprovechando el valioso recurso que estas constituyen en la transmisión de ideas.

La educación verdaderamente inclusiva estimula también el sentido de cooperación y no de competencia de unos contra otros. Dicha colaboración se logra cuando la enseñanza va de la mano del aprendizaje para generar conocimiento y la mediación pedagógica establece un adecuado tratamiento de los contenidos de estudio, en aras de la construcción de una sociedad más justa (Muñoz, 2009). La mediación pedagógica efectiva obliga a una búsqueda conceptual que permita un aprendizaje a la vez individual y colectivo.

Los docentes en un sistema inclusivo y de derechos humanos deben tener claridad en cuanto a su papel de mediadores, renunciando a la tentación de erigirse como la autoridad delegada de saber. En una práctica educativa desde los derechos humanos, los docentes son llamados a buscar un estilo diferente de liderazgo despojado de autoritarismo, que logre obtener lo mejor de sus estudiantes. Olvidados han de quedar los modelos del tipo pedagógico-didáctico obsesionado por los contenidos, así como la concepción cuantitativa de la evaluación, el desprecio por los procesos de construcción del conocimiento y la diversidad de estilos cognitivos del alumnado. Se precisa abrir los ojos ante la necesidad de cambios paradigmáticos por encima de todo dogmatismo. Con su ejemplo, las personas docentes pueden incidir en la eliminación de prácticas y patrones de conducta basados en la idea de inferioridad o superioridad entre los individuos.

Para materializar el ideal de una sociedad más justa en igualdad de condiciones, la educación debe apegarse a los principios de derecho humano, erradicando todas aquellas prácticas mercantilistas que no aportan al verdadero desarrollo de los pueblos. Como lo afirma Muñoz (2009), “el único desarrollo aceptable es aquel que tenga como fin la realización de todos los derechos humanos” (p. 56). Los modelos económicos impuestos de manera contundente sobre la realidad social

de muchos países deben dar lugar a políticas más amplias de responsabilidad social en atención a los derechos humanos.

Actualmente, el desarrollo se concibe como crecimiento económico, de acuerdo con los parámetros que definen los países monetariamente más fuertes. Aunque en repetidas ocasiones se ha propuesto la educación como instrumento para solventar los agudos conflictos económicos que aquejan a las sociedades, es claro que el crecimiento de la economía no precisamente incide en la calidad de vida de las personas o la igualdad social. Dado que el ingreso per cápita no parece aportar a la equidad social, no procede que la educación se presente como condición para la mejora económica. El derecho humano a la formación tampoco puede posponerse hasta que otros derechos o situaciones se cumplan (Muñoz, 2014). Es bien sabido que muchos de los grandes problemas de la educación no se encuentran en los sistemas escolares, sino en su entorno socioeconómico.

Se hace imperativa, pues, una revisión de políticas educativas, con el fin de suscitar cambios en el sistema, comenzando desde el análisis de la práctica docente en el aula, pasando por los temas administrativos y curriculares, hasta los entornos estudiantiles y familiares. Sistemas educativos que, como en el caso de Costa Rica, potencialmente tienen la capacidad de recibir gran cantidad de estudiantes en escuelas y colegios podrían terminar siendo expulsores y excluyentes, si los contenidos que se ofrecen son discriminatorios o débiles en términos de dignidad y potenciación de una ciudadanía respetuosa a la integridad moral de las personas.

Sobre esta misma línea, es preciso establecer cuáles son las necesidades de estudiantes y docentes (sujetos todos de aprendizaje) y cómo pueden realizarse los cambios para solventarlas. Para ello, debe hacerse un recorrido de ida y vuelta entre los conocimientos parciales y los globales (Morín, 1999). Si bien el currículo se compone de materias distintas, no por ello deben estar aisladas, sino que pueden integrarse en un contexto común. La tarea educativa consiste no tanto en brindar información, más bien, en enseñar la manera en que se estructura el modo de pensar de los seres humanos.

Por otro lado, la educación igualmente debe impulsar procesos de democratización en y desde la escuela, que permitan erradicar la discriminación y la inequidad (Durán y Climent, 2017). Los derechos humanos no deben ser vistos solo como un componente curricular, sino como una práctica integral que compromete las voluntades en la construcción de sociedades más equitativas. La educación se moverá en esta dirección, únicamente si, al decir de Morín, se da una “reforma del pensamiento” (Morín, 1999, p. 23). Esta es responsabilidad de todos, aunque no parezca tan evidente.

Derechos, diversidad y calidad educativa

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, al igual que otros muchos pactos y convenciones internacionales, confirma que la educación es un derecho humano. El enfoque basado en derechos humanos se propone, en primera instancia, garantizar calidad, respeto y desarrollo óptimo en la formación de niños (UNICEF, 2008). El derecho a la educación es un tema de debate internacional y muchos gobiernos han reconocido que se trata de una prerrogativa fundamental en procura del desenvolvimiento y la transformación social. Entre las naciones que reconocen la validez de este, Costa Rica ha realizado avances significativos en materia de inclusión educativa, eliminación de barreras de acceso para la población y reducción de brechas (PEN, 2010).

No obstante, el sistema costarricense se torna cada vez más diverso y las modificaciones estructurales realizadas en los últimos años no parecen traducirse en avances, específicamente en dos ámbitos centrales en materia de derechos y accesibilidad, la calidad y la diversidad: “es evidente la brecha que existe entre el nivel educativo de la Región Central y el resto del país. En la Región Central la escolaridad es de unos 9,2 años mientras que apenas se alcanza 7,1 años en la Región Huetar Norte” (Gobierno de Costa Rica, 2015, p. 31).

En relación con el tema de calidad, el grueso de las reformas implementadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP) está enmarcado en otras más globales que buscan contener el gasto público. Esto significa que la inversión per cápita destinada a cada niño disminuye, si se requiere financiamiento urgente en otra área. La reducción de recursos incide proporcionalmente en la calidad del servicio educativo brindado a gran parte de la población ya que, por ejemplo, cada docente se ve obligado a ocuparse de más alumnos, más estudiantes deberán compartir una misma aula, menos materiales y apoyos pedagógicos estarán disponibles, y así consecuentemente.

Por otra parte, se reduce, además, la inversión en infraestructura, lo que, a su vez, afecta el mantenimiento o la calidad de los edificios escolares. Algunos centros educativos aún carecen de adecuaciones para estudiantes con limitaciones físicas, servicios básicos o conectividad. En tales circunstancias, el acceso a la educación no se considera un factor primordial, por lo que los diferentes segmentos del estudiantado no se atienden en forma equitativa, sino en función de los recursos existentes. La escasez de recursos también puede obligar a tomar medidas emergentes tales como sacrificar el acceso a la formación secundaria, a fin de destinar más instrumentos a la enseñanza primaria o de postergar acciones en favor de la niñez con discapacidad (PEN, 2017).



En Costa Rica, al igual que en el resto de la región centroamericana, la calidad de la educación depende del tipo de servicio que las personas pueden pagar. El sistema de educación pública ofrece una modalidad básica, marcada por metodologías y abordajes uniformados, niveles de más de 30 estudiantes por sección, recorte de horas, carencia de materias “especiales” como idiomas o cómputo, edificios deteriorados y más. Los alumnos de escuelas y colegios públicos, así como sus familias, rara vez son expuestos a información sobre aspectos que competen a su situación como sujetos de derecho; no se crea en ellos conciencia sobre lo que está mal dentro de su institución y debe ser cambiado a favor de una mejor calidad en la educación que reciben. En otras palabras, y tomando el término de Stéphane Hessel (2010), no se propicia siquiera un espacio para la indignación.

En contraste, existe una amplísima oferta de enseñanza privada que va incluyendo más ventajas educativas, según el monto económico que los padres o encargados puedan aportar. Puede afirmarse que, en los centros privados, el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje sí es el estudiante, no solo porque ya de por sí existen las facilidades, sino porque las familias exigen calidad, a razón del dinero que invierten en la educación de sus hijos. Se trata de personas mejor informadas, con mayor nivel educativo y consecuente empoderamiento.

Sobre el tema de diversidad, el derecho universal a la educación debe privar en materia de identidad cultural, lingüística y religiosa. De tal modo, no pueden olvidarse las personas con necesidades educativas especiales, la niñez y juventud en riesgo social. En Costa Rica, hasta hace pocos años, los planteamientos de la educación no contemplaban diferencias locales ni regionales, en particular, de cultura o idioma. De esta manera, se crearon diversos centros educativos en zonas muy alejadas de la gran área metropolitana (GAM), pero no se supervisa la contratación de docentes calificados que puedan establecer con sus alumnos un adecuado diálogo pedagógico en atención al idioma, a los hábitos y patrones culturales propios de cada región.

La cultura de la diversidad debe ser fundamento de la educación, ya que fomenta la convivencia intercultural y construcción de aprendizajes, en respeto a las diferencias entre las personas (López, 2012). Este eje intercultural, según Muñoz (2009), debería incorporarse en todos los sistemas educativos, especialmente en países donde, como es el caso de Costa Rica, se da una elevada recepción de inmigrantes. Muñoz añade que los Estados cuyas políticas educativas celebran la nacionalidad única y dejan de lado la pluralidad cultural fracasan, porque el conocimiento solo tiene sentido en relación con las dinámicas del contexto social.

Amparados en los tratados internacionales, la niñez tiene derecho a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria. De igual modo, debe garantizarse el acceso equitativo a la enseñanza secundaria y superior, así como la instrucción básica que se dirige a las personas quienes no han completado la primaria. No obstante, la concreción de estas garantías en un enfoque educativo de derechos, como es de esperarse, debe sortear grandes obstáculos. Algunos de tales escollos están asociados con limitaciones en los recursos disponibles. Una vía para solventar este problema es la implementación gradual del modelo educativo. Por otra parte, el concepto de derechos humanos no se ha comprendido a cabalidad, lo que dificulta la puesta en práctica de estrategias que puedan favorecer al estudiantado en su totalidad.

Es claro que la escasez de recursos puede obligar a tomar medidas drásticas y poco planificadas. No puede esperarse, tampoco, que el Estado costarricense brinde acceso universal a una educación de calidad, de manera inmediata. No obstante, si los recursos económicos o humanos son limitados, las autoridades educativas deben implementar una estrategia con tiempos claros y definidos para la ampliación sostenida de acceso a la enseñanza en todos sus niveles y especialidades, vigilando que todas las acciones contribuyan a realizar el derecho de las personas a la educación.

Requerimientos para la aceptabilidad educativa

La aceptabilidad de la educación comprende un conjunto de criterios de calidad asociados a las necesidades, intereses y expectativas tanto de comunidades como de poblaciones. En esencia, la aceptabilidad se refiere a la forma y contenido de la educación en cuanto a la calidad y probidad, e implica el deber de los gobiernos de asegurar que los centros educativos cumplan con ciertas normas mínimas para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Una educación de calidad contempla el desarrollo sostenible como eje fundamental, promueve los conocimientos, aptitudes y valores para formar a ciudadanos conscientes y responsables tanto con la vida como con la sostenibilidad social, económica, ambiental y cultural (UNESCO, 2012). La calidad de la educación involucra ámbitos diversos pero interrelacionados, como igualdad y diferenciación, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. A continuación, se discute la manera en que estas áreas inciden en la calidad de la educación no solamente en Costa Rica, sino en cualquier sistema educativo.

Igualdad y diferenciación

Para que la educación sea aceptable, debe estar basada en los principios de igualdad y diferenciación (UNESCO, 2008), lo cual implica que debe ajustarse a las



necesidades de las personas en igualdad de oportunidades. De manera particular, es preciso que apoye a las personas en condición de vulnerabilidad social, garantizándoles el derecho de aprovechar las ventajas educativas.

Para que los planes de estudio y las metodologías empleadas sean aceptables, se requiere su adecuación a la cultura meta, así como calidad óptima para el estudiantado. Asimismo, debe existir una gestión democrática de la escuela, desarrollando valores, moldeando formas adecuadas para que los integrantes de la comunidad escolar puedan relacionarse con respeto, superando cualquier mecanismo de violencia y discriminación en el ámbito de la escuela.

En este particular, el sistema educativo costarricense aún no responde adecuadamente a las necesidades y expectativas del país. Pese a que se maneja de manera frecuente el concepto de inclusión social, buena parte de la población —migrantes, indígenas, personas con discapacidad, entre otros— ve limitado su acceso al conocimiento y desarrollo de sus potencialidades. Es así como, entre 2015 y 2017, no se presentaron variaciones en los indicadores de la educación, siguiendo el mismo rumbo de años anteriores. Por ejemplo, la cobertura en el nivel preescolar y el ciclo diversificado de secundaria no se amplió, el logro académico en secundaria se estancó y no se alcanzó una verdadera articulación entre los ciclos educativos (PEN, 2017).

Relevancia de la educación

Se considera que la educación es relevante en la medida que promueve aprendizajes significativos para las personas como individuos y también como integrantes de una sociedad. El desarrollo humano sustentable debe apuntar precisamente a fortalecer esta doble contribución de los seres humanos. Para dicho fin, es imprescindible potenciar el desenvolvimiento de las capacidades, habilidades cognitivas y socioafectivas, ayudar a las personas a extender sus actitudes, aptitudes y conocimientos, orientándoles en una toma de decisiones respetuosa y solidaria.

En palabras de Correa (2000), la educación debe aprovechar el poder de la mente humana, permitir un pensamiento independiente que pueda crear nuevas realidades y formas de interpretar la realidad. Se precisa que genere aprendizaje, permitiendo que las personas adquieran nueva información y la incorporen en su entorno, con la posibilidad de transformarlo. De ahí la importancia de ayudar a cada quien a descubrir lo que se puede cambiar, lo que se quiere hacer y cómo hacerlo, a aprender de lo que se hace y mejorar continuamente de una manera solidaria, para lograr un verdadero desarrollo sostenible.

En general, las escuelas y colegios continúan produciendo en el estudiantado aburrimiento, infelicidad y frustraciones, mientras que en el profesorado es frecuente la desmotivación y el cansancio. Aprender es una tarea difícil para aquellos y enseñar es una actividad compleja para los docentes. Los exámenes tampoco logran los propósitos esperados. La mayor parte de lo que se enseña a un niño o a un joven podría lograrse en la mitad de tiempo, si se le motivara y ayudara con estrategias efectivas para el aprendizaje. Aprender a aprender es esencial para ingresar en los códigos de la modernidad y tener opción de participar activamente en la dinámica social.

Como en otras partes del mundo, el fracaso escolar en Costa Rica es una problemática creciente que afecta, en mayor grado, a la niñez y juventud de escasos recursos. Dicho problema se evidencia en altos niveles de repitencia, deserción, limitaciones para optar por especialidades con mayor expectativa laboral, formación deficiente en secundaria, exclusión, entre otros conflictos. Desde todo punto de vista, el fracaso escolar tiene repercusiones en diferentes ámbitos, a lo largo de la vida de niños y jóvenes. El Ministerio de Educación Pública (MEP) ha impulsado reformas curriculares parciales que, de alguna forma, contribuyen a la permanencia estudiantil y el mejoramiento de los aprendizajes. No obstante, muchas prácticas didácticas están muy arraigadas, siendo obvia la ausencia del riguroso cuestionamiento del quehacer pedagógico y de las rutinas escolares.

Pertinencia educativa

La pertinencia de la educación establece al estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. De tal manera, la diversidad del estudiantado, su idiosincrasia, cultura, necesidades, manera de aprender, valores, creencias e idioma no pueden ser subvalorados (López, 2012). Es un reto continuo para el sistema educativo atender esta demanda heterogénea, mediante la innovación y la construcción de propuestas flexibles que promuevan un aprendizaje significativo en cada persona. Una educación pertinente debe ocuparse en desarrollar programas y materiales de estudio que valoren la diferencia, la pluralidad étnica y el diálogo intercultural. Debe también robustecer procesos equitativos en las instituciones de enseñanza, así como fomentar valores y relaciones entre las personas que tengan como base el respeto y la promoción de los derechos humanos.

Eficacia y eficiencia

La eficacia en la educación, como parte de su aceptabilidad, corresponde a la capacidad de lograr aprendizajes significativos tanto individuales como sociales, haciendo énfasis en que los objetivos propuestos puedan ser logrados por todos en



el tiempo estimado. Un sistema educativo eficiente debe funcionar de tal manera que se puedan alcanzar los objetivos deseados en el tiempo estimado, ese en que aún se pueden lograr cambios sustanciales y no en el dictado por la burocracia y las trabas administrativas.

Un elemento fundamental de la eficacia es la optimización para utilizar los recursos disponibles, con el fin de brindar la mejor educación a la mayor cantidad de personas. En palabras de Drucker, “no basta con hacer las cosas correctamente (eficiencia), hay que hacer las cosas correctas (eficacia)” (Drucker, 2003, p. 13). Mientras la eficiencia se ocupa de hacer mejor lo que se está haciendo, la eficacia se preocupa por lo que se debería estar haciendo.

Como actores importantes del proceso educativo, los docentes merecen mención aparte en este punto de la discusión, ya que su influencia buena o mala tiene un impacto directo en el modo en que los estudiantes se aproximan al aprendizaje. Ellos deberían contar no solo con la debida formación académica para la función que se les encomienda, sino también con un sistema de formación continua que apoye y mejore su gestión.

El Ministerio de Educación Pública (MEP), como principal ente empleador de los educadores, está en la obligación de mantener actualizados los perfiles requeridos para la formación de estos y de velar por su cumplimiento. Además, es imperante que establezca un proceso de certificación obligatoria, mediante el cual, cada cierto tiempo, el personal docente se certifique.

Las dimensiones que se han discutido están evidentemente interconectadas en el marco de la aceptabilidad educativa. Los requerimientos para cumplir con estas demandas son altos porque parten de elevadas expectativas sobre los estudiantes y sus potencialidades, así como del anhelo de contar con un sistema educativo que asuma seriamente el cumplimiento de las metas propuestas. En la medida en que todos los esfuerzos se orienten a lograr dichas metas, podría entonces alcanzarse una educación aceptable, con calidad para todas las personas.

Deuda pendiente de la educación en Costa Rica

La educación en Costa Rica, se sabe ya desde hace tiempo y así lo han testimoniado diferentes investigaciones, no es competitiva ni responde a los parámetros de calidad que los tiempos, el desarrollo actual y el futuro del país reclaman. Si bien el sistema educativo costarricense, así como la legislación y las políticas que lo crearon o sustentan fueron adecuados en su momento y ofrecieron buenos resultados en décadas pasadas, parecen hoy obsoletos y demandan que sean replanteados, de acuerdo

con las nuevas condiciones que viven el mundo y la realidad de la nación. Se hace evidente la importancia de fortalecer el proceso de planificación estratégica de la educación, de manera que puedan organizarse las propuestas y sugerencias planteadas por la comunidad educativa y otras instancias, las cuales permitan contribuir al mejoramiento de la calidad educativa con un enfoque de derechos humanos.

La tarea de desarrollar un modelo educativo con enfoque de derechos humanos es irrenunciable. Los aportes específicos como la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en Salamanca, España, en junio de 1994; los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas; todos los compromisos internacionales en materia de educación, niñez y adolescencia, así como las investigaciones sobre las condiciones de la población joven en Latinoamérica hablan, de manera contundente, sobre la urgencia que existe por implementar una enseñanza integral de la primera infancia. Igualmente, se busca un acceso equitativo a una enseñanza primaria y secundaria gratuita, obligatoria y de buena calidad, en condiciones que insten a reducir los niveles de deserción, atender la salud y otras necesidades particulares de la población joven, mediante programas adecuados de aprendizaje y preparación académica para la vida en comunidad.

Desde hace décadas, existe un mandato claro para suprimir las disparidades entre los géneros, las etnias, las capacidades físicas o mentales, las visiones diferentes del mundo. También, resaltan los compromisos asumidos en la Conferencia Mundial de la Educación Superior, sus trabajos, sus resultados y su Declaración (París, octubre de 1998), que constituyen aportes para orientar el desarrollo de la educación superior en este siglo. Son tantas las declaraciones y acuerdos en derechos humanos que se han formulado, pero, lamentablemente, tan escasa la atención que se les brinda, que parecieran no existir del todo.

Los principios fundamentales de la educación costarricense permiten configurar un conjunto de políticas y estrategias de acción, para favorecer una sociedad democrática, solidaria, transparente, productiva, en armonía con la naturaleza, con valores morales, de fortalecimiento de la justicia social y desarrollo de una cultura de paz. Partiendo de esto, las políticas educativas vigentes deberían ser revisadas a la luz de los resultados de las evaluaciones de aplicación de dichas políticas, teniendo en cuenta, asimismo, los objetivos planteados en la Declaración, el Marco de Acción de Educación para Todos, los lineamientos de la educación superior para el siglo XXI, las nociones sobre los pilares de la educación y otros instrumentos orientadores de la acción educativa.

La calidad de la educación que ofrezca el país, además de otros factores o elementos, debe estar ligada a la de los educadores, así como al gran respeto por la dignidad y

dignificación de la profesión docente, la cual ha sufrido menoscabo significativo en las últimas décadas de la historia. Esta dignidad y estatus del educador debe recuperarse, en aras de una educación competitiva y de calidad incuestionable. En este sentido, la educación superior universitaria que ha tenido un significativo desarrollo en formación de formadores debe revisarse a profundidad en sus fines y objetivos; su estructura; sus fundamentos epistemológicos, curriculares y técnicos, así como en su gestión, para lograr pertinencia, competitividad y respuestas, ante las nuevas exigencias del desarrollo.

La relación del desarrollo y la pobreza también es tema de influencia para la educación. La pobreza es un fenómeno que está suficientemente investigado por la academia y diferentes organismos nacionales e internacionales. Se ha identificado que la educación es básica para el desenvolvimiento armónico y equitativo tanto de los pueblos como de las comunidades, por la estrecha vinculación que existe entre ignorancia y pobreza, así como entre pobreza y subdesarrollo. En Costa Rica, al igual que en muchos países, la pobreza es correlacional con las deficiencias de la oferta educativa. Si la nación lucha por derrotarla, no podrá lograrlo sin atender, como prioridad sustantiva, la calidad de la educación en óptica cuantitativa y cualitativa.

Conclusión

El enfoque de derechos humanos en la educación tiene como meta promover la inclusión sobre la base de que todas las personas son iguales en valor y dignidad. La entrada en vigor del derecho internacional sobre derechos humanos propicia que los sistemas educativos sean examinados, de modo que se eliminen los obstáculos en el acceso a la enseñanza y la inclusión educativa sea una realidad cada vez más palpable.

La educación realmente inclusiva apunta a la autonomía y la solidaridad en reemplazo de rivalidades entre las personas. Se busca, también, la construcción del pensamiento complejo del que hablaba Morín, un saber que respeta las diferencias cognitivas, así como los contrastes de etnias, lenguas, ideologías y formas de conocer el mundo.

Los docentes, en un sistema inclusivo y de derechos humanos, deben tener claridad en algunos aspectos puntuales:

- La persona docente media contenidos de estudio para propiciar aprendizajes significativos, no es poseedora de la verdad o conocimientos últimos.
- El objetivo de la educación es la construcción de conocimientos útiles para dignificar la vida. Por tanto, las actitudes y el comportamiento de las

personas docentes pueden incidir en la eliminación de prácticas discriminatorias o violentas entre sus estudiantes.

- El currículo se compone de materias distintas, pero estas pueden integrarse en un contexto común. La tarea educativa consiste no tanto en brindar información sino, más bien, en enseñar la manera en que se estructura el modo de pensar.
- La educación es relevante en cuanto promueve aprendizajes significativos para las personas como individuos y también como integrantes de una sociedad.

El enfoque de derechos humanos señala que la educación no puede tratarse como un negocio. Tampoco es un medio para promover desarrollo meramente económico; debe orientarse a promover calidad de vida, bienestar y equidad dentro y fuera de las aulas. Los derechos humanos no deberían ser vistos solo como un componente curricular, sino como una práctica integral para la construcción de sociedades más justas y felices.

La educación en Costa Rica no ofrece las condiciones que los tiempos, el desarrollo actual y el futuro del país reclaman. Si bien el sistema educativo costarricense fue adecuado en otro momento, ha caído en la obsolescencia en múltiples aspectos y demanda mejoras en todo nivel. No puede ignorarse que, a través de su historia y especialmente en sus últimos tiempos, la nación ha hecho un gran esfuerzo por la universalización y la equidad de la educación. Sin embargo, la presión de los cambios plantea demandas, las cuales hacen que dichos esfuerzos sean insuficientes y, por lo tanto, que el país deba imprimir mayor voluntad y energía, desarrollando planes, programas y proyectos a la luz de los derechos humanos. Este desafío no admite ninguna postergación.

Referencias

- Correa de M., C. (2000). *Aprender y enseñar en el siglo XXI*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Drucker, P. (2003). *La empresa de la sociedad que viene*. Madrid: Ediciones Urano.
- Durán-Gisbert, D. y Giné-Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2): 153-170.
- Gobierno de Costa Rica. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 Alberto Cañas Escalante*. San José: Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica.



- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!: un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica*. Traducción de Moreno Lanaspá, T. Barcelona: Destino.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2):131-160.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación. (1994, 7-10 de junio). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca*. Salamanca: UNESCO.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muñoz, V. (2009). El mar entre la niebla. *El camino de la educación hacia los derechos humanos*. Costa Rica: Luna híbrida ediciones.
- Muñoz, V. (2014). El derecho humano a la educación. *Sinéctica*, (42), 1-10. <https://doi.org/10.12804/anidip02.01.2014.01>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Programa Estado de la Nación. (2010). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. San José: PEN.
- UNESCO. (2000, 26-28 de abril). *Foro Mundial sobre la Educación. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes: comentario detallado del Marco de Acción de Dakar*. Dakar, Senegal: UNESCO.
- UNESCO. (1998, 5-9 de octubre). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI, visión y acción*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNICEF.

Recibido: 14/5/2018

Aceptado: 2/5/2019



Desaparición forzada en la jurisprudencia de la Corte Europea de Derechos Humanos: análisis de casos

Forced Disappearance in the Jurisprudence of the European Court of Human Rights: Case Analyses

Desaparecimento forçado na jurisprudência da Corte Europeia de Direitos Humanos: análise de casos

Sebastián De León González¹
Diana Carolina Villa²

Resumen

En este artículo se presenta el análisis realizado a 24 sentencias de la Corte Europea de Derechos Humanos sobre casos de desaparición forzada de personas como aporte al marco jurídico internacional. Se decidió usar una serie de indicadores que permitieron comparar las diversas interpretaciones que ha hecho la Corte frente a las vulneraciones de derechos humanos, se prestó especial atención a los instrumentos internacionales que ha utilizado el alto Tribunal para abordar los casos de desaparición forzada, los factores temporales, espaciales y circunstanciales en los cuales se desarrolló la comisión del delito, la vulneración específica de derechos y la definición que asume el órgano jurisdiccional sobre este fenómeno.

Palabras clave: Convenio Europeo de Derechos Humanos, Corte Europea de Derechos Humanos, desaparición forzada, instrumentos internacionales

- 1 Estudiante de Derecho y miembro del grupo de investigación Horizonte Autónomo de la Universidad Autónoma de Colombia. Orador y semifinalista del XV Concurso Universitario de Derechos Humanos organizado por la Defensoría del Pueblo en Colombia, Reconocimiento especial por parte de la Universidad Autónoma de Colombia.
- 2 Abogada, especialista en Derecho Penal y Justicia Transicional, candidata a Magister en Ciencias Penales y Forenses por la Universidad Autónoma de Colombia. Coordinadora del semillero de investigación Horizonte Autónomo.



Summary

This article presents the analysis of 24 court sentences of the European Court of Human Rights on cases of forced disappearance of people as a contribution to the international legal framework. It was decided to use a series of indicators that made it possible to compare the various interpretations that the Court has made regarding human rights violations, paying special attention to the international instruments used by the High Court to deal with cases of forced disappearance; temporary, spatial and circumstantial factors in which the commission of the offense was developed, the specific violation of rights and the definition assumed by the jurisdictional body on this phenomenon.

Keywords: European Convention on Human Rights, European Court of Human Rights, Forced disappearance, International instruments

Resumo

Este artigo apresenta a análise realizada a 24 sentenças da Corte Europeia dos Direitos Humanos sobre casos de desaparecimento forçado de pessoas como contribuição ao marco jurídico internacional. Decidiu-se utilizar uma série de indicadores que permitiram comparar as diversas interpretações que a Corte fez a respeito às vulnerações de direitos humanos, prestando especial atenção aos instrumentos internacionais utilizados pelo Alto Tribunal para abordar os casos de desaparecimento forçado; os fatores temporais e circunstanciais nos quais se desenvolveu a comissão do delito, a vulneração específica de direitos e a definição assumida pelo órgão jurisdicional sobre este fenômeno.

Palavras-chave: Convenio Europeu de Direitos Humanos, Corte Europeia de Direitos Humanos, Desaparecimento forçado, Instrumentos internacionais

Introducción

Los análisis que se presentan en este artículo corresponden a los avances del proyecto de investigación “Desaparición Forzada de personas: análisis de los instrumentos internacionales y su aplicación frente al posacuerdo en Colombia”, desarrollada en la Universidad Autónoma de Colombia como aporte al marco jurídico internacional³.

Se analizaron 24 sentencias de la Corte Europea de Derechos Humanos (en adelante ECHR, la Corte o el alto Tribunal), haciendo énfasis en la posición del alto Tribunal frente a la vulneración de Derechos, al concepto de desaparición forzada,

3 Este artículo forma parte del avance realizado por los autores Sebastián De León y Diana Carolina Villa en el proyecto de Investigación “Desaparición forzada de personas: análisis de los instrumentos internacionales y su aplicación frente al posacuerdo en Colombia” dirigido por Deissy Motta Castaño PhD., en Procesos Sociales y Políticos de América Latina por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales de Santiago de Chile, docente de Derechos Humanos, directora e investigadora principal del proyecto y directora del Semillero de investigación Horizonte Autónomo de la Universidad Autónoma de Colombia, a ella nuestro más sincero agradecimiento por todo el apoyo brindado.

los factores temporales, espaciales o circunstanciales en que se ha cometido el delito, y a los instrumentos internacionales aplicados en los casos donde se ha presentado este fenómeno. Es importante aclarar que este artículo no recoge los casos de Bosnia durante la guerra civil, ya que dichos casos, pese a originarse en el contexto Europeo, no hacen parte del compendio Jurisprudencial de la ECHR.

La comisión de delitos de desaparición forzada es un fenómeno relativamente nuevo para el Sistema Europeo de Derechos Humanos, pero ha sido recurrente en el contexto interamericano y en el caso particular de Colombia es uno de los factores importantes que abordará el Tribunal Especial para la Paz, por ello se hace necesario analizar y evaluar la posición que ha asumido la ECHR en este tipo de situaciones vulneradoras de derechos humanos, para recopilar y unificar la visión internacional que existe sobre este delito y de esta manera facilitar futuros abordajes al respecto. Este estudio es necesario, por cuanto la doctrina que aborda la posición de la ECHR frente a los casos de desaparición forzada de personas no lo hace de una forma específica y exhaustiva, en especial, en todo lo relacionado con la evolución jurisprudencial de este Alto Tribunal y el análisis total de las sentencias relacionadas con el tema.

Las investigaciones que se han desarrollado sobre los casos de desaparición forzada en Europa, por autores como Chinchon, Dijkstra y otros, se apoyan, principalmente, en aquellos fallos que han resultado coyunturales para la Corte, como lo son el de Varnava, Chipre o Janowiec (Chinchon Álvarez, 2015) (Dijkstra, Klann, Ruimschotel, & Wijnkoop, 2002) (Kyriakou, 2012), también se destacan los estudios comparativos sobre el material probatorio que utilizó la Corte en los casos de desaparición forzada (Claude, 2010), o los abordajes que tenían en cuenta el contexto histórico (Erener, 2015) (Finucane, 2011); sin embargo, consideramos que estos aportes investigativos han estudiado de manera incompleta la totalidad de sentencias que ha emitido el Alto Tribunal en los casos de desaparición forzada.

El artículo aborda dos aspectos a considerar; el primero corresponde a la evolución jurisprudencial de la ECHR en los casos de desaparición forzada y en donde se analiza los siguientes aspectos: a) los derechos vulnerados, b) la declaración de responsabilidad del Estado, c) los instrumentos internacionales aplicados y d) la definición de desaparición forzada adoptada por la Corte; el segundo expone el análisis de factores importantes que rodearon las desapariciones, haciendo énfasis en: a) el contexto de las desapariciones, b) la participación del Estado en los hechos, c) la normatividad interna de los Estados demandados y d) la respuesta del Estado demandado ante el conocimiento de la desaparición.

Metodología

En primer lugar, se realizó una búsqueda e identificación de las sentencias de la Corte Europea de Derechos Humanos que versaban sobre desaparición forzada a través del buscador Human Rights Documentation (HUDOC) de la ECHR, la selección y posterior análisis documental del material recolectado se efectuó usando un método de observación y revisión hermenéutico de orden cualitativo, donde se tomó cada una de las sentencias para hacer un ejercicio de análisis comparativo entre estas, con el fin de determinar las semejanzas y diferencias entre los contextos, la responsabilidad estatal, los instrumentos internacionales utilizados, la posición de la Corte frente al concepto de desaparición forzada y la interpretación que ha hecho este organismo frente a los derechos vulnerados de la Convención Europea de Derechos Humanos.

Evolución jurisprudencial de la ECHR

A continuación se desarrollan los aspectos más destacables del análisis comparativo que se hizo a las 24 sentencias de la ECHR.

Violación de derechos humanos en los casos de desaparición forzada

Del análisis hecho, se puede observar que la ECHR ha abordado el derecho a la vida partiendo siempre de tres pilares fundamentales: a. la muerte comprobada de las víctimas, b. la presunción de muerte por el tiempo transcurrido desde la desaparición, c. la vulneración al derecho por incumplir las obligaciones de investigación. La Tabla 1 muestra el número de sentencias en las que se ha declarado violado el derecho a la vida.

En este sentido, para la Corte el reconocimiento de responsabilidad por muerte comprobada de una persona o la presunción de este hecho dependía en principio de la evaluación que podía hacer el alto Tribunal sobre el material probatorio disponible para llegar a dichas conclusiones (*Kurt vs. Turquía*, 1998); sin embargo, este abordaje se ha vuelto más amplio con los años, lo que permite declarar la responsabilidad del Estado en virtud a conjeturas relacionadas con el paso del tiempo, los resultados forenses vinculantes, las declaraciones de testigos, la actitud de las autoridades, la responsabilidad en el manejo de sus registros, los elementos circunstanciales o la colaboración prestada para con las víctimas o con la ECHR (*Çakici vs. Turquía*, 1999) (*Timurtas vs. Turquía*, 2000) (*Akhmadova y Sadulayeva vs. Rusia*, 2007) (*Imakayeva vs. Rusia*, 2007).

Así mismo, la violación al derecho a la vida en los casos de desaparición forzada se puede dar en aquellas situaciones en las que el Estado era conocedor o consciente de

un riesgo latente sobre la persona desaparecida y aun así no moviliza a las autoridades para prevenir la consumación de un delito (Gongadze vs. Ucrania, 2006). También cuando el Estado no llama a rendir cuentas a sus agentes de forma oportuna, no abre las investigaciones judiciales diligentemente o adopta disposiciones de derecho interno encaminadas a prevenir la consumación de este tipo de delitos o sancionarlos adecuadamente (Orhan Vs Turquía, 2002) (Khadzhiyev y otros vs. Rusia, 2009).

Por otro lado, la Corte ha entendido que las violaciones al derecho a la vida se dan cuando existen pruebas de un uso injustificado de la fuerza por parte de las autoridades (Orhan vs. Turquía, 2002), circunstancia que en situaciones graves de conflictos armados ha llevado a la Corte a interpretar la violación del derecho a la vida desde las normas del Derecho Internacional Humanitario (Varnava vs. Turquía, 2009).

En relación con la prohibición de tortura, la ECHR siempre se ha visto obligada a diferenciar dos tipos de víctimas, por un lado, a los desaparecidos y por otro, a sus familiares y seres queridos. Los fallos que declaran la responsabilidad por vulneración a este artículo del Convenio se pueden observar en la Tabla 1.

En el caso de los desaparecidos, es claro para la Corte que los tratos crueles solamente se configuran cuando existen elementos probatorios determinantes que permiten corroborar la existencia de dicha conducta (Yusupova y Zaurbekov vs. Rusia, 2004). La contravención a la prohibición de tortura se puede dar también por las omisiones al deber de proteger las personas de los tratos crueles y torturas (Mahmut Kaya vs. Turquía, 2000). Del mismo modo, la Corte ha ido adoptando, paulatinamente, una posición apoyada en presunciones y pruebas orientadas a declarar la responsabilidad por torturas y malos tratos en circunstancias, que dada la naturaleza y características de la detención, involucran maltrato en un marco mental, espiritual e incluso sexual del desaparecido (El-Masri vs. The Former Yugoslav Republic of Macedonia, 2012).

Inclusive, para que los familiares de un desaparecido puedan ser considerados como víctimas de tortura, tratos crueles o inhumanos, se tomaron en cuenta factores relevantes como la proximidad del nexo familiar, la angustia, la participación en los intentos por buscar información de la víctima y sobre todo, la respuesta por parte de las autoridades en los intentos de los familiares por conocer el paradero del desaparecido (Akdeniz vs. Turquía, 2001) (Janowiec and others vs. Rusia, 2013).

La violación del derecho a la libertad está ligada, principalmente, a la privación de la libertad de forma arbitraria por agentes estatales, no obstante, esto no ha sido corroborado y sancionado por parte del alto Tribunal en todos los casos, debido a la ausencia de material probatorio determinante. En cualquier caso, para la Corte, toda privación de la libertad siempre debe ir acompañada de una inmediata

atención judicial que evite la consumación de otras violaciones a los derechos humanos y que eviten poner en peligro a la persona retenida, comprometiendo así los deberes que tiene el Estado para con los ciudadanos. Ningún tipo de circunstancia extraordinaria que altere el orden público o la seguridad nacional exime a los Estados de cumplir estos deberes asociados a las garantías judiciales que deben acompañar, en todo momento, el derecho a la libertad (Tanis y otros vs. Turquía, 2005) (El-Masri vs. The Former Yugoslav Republic of Macedonia, 2012).

De tal manera que, después de una detención las autoridades tienen el deber de proteger y justificar el paradero de la víctima. Una detención no reconocida se hace evidente cuando las pruebas testimoniales y circunstanciales están acompañadas de inexactitud o ausencia de registros y una negativa para dar cuenta sobre los mismos. En todos estos aspectos, el Estado es plenamente responsable no solo por la detención, sino también por todos los actos delictivos presumibles o comprobables en perjuicio del desaparecido (Çakici vs. Turquía, 1999).

La interpretación que hace la Corte respecto al derecho a la libertad configurada en el convenio, siempre ha sido el elemento que acompaña de forma más cercana la aproximación al concepto de desaparición forzada, ya que es allí donde el tribunal trata de configurar o describir las características y elementos del delito desde una perspectiva internacional.

En algunos casos la Corte falla respecto al derecho a la vida privada y familiar, debido a que los casos van acompañados de situaciones donde se destruyen pueblos, casas o propiedad privada (Orhan vs. Turquía, 2002). Además, la violación a este artículo se puede dar cuando agentes del Estado adoptan medidas de búsqueda o decomiso de pertenencia sin la autorización o salvaguardas necesarias (Imakayeva vs. Rusia, 2007). Por otro lado, y de mayor importancia, la vulneración ha configurado cuando la Corte establece que la vida privada es un concepto amplio, sujeto a la integridad física y moral de una persona, donde las relaciones sociales con otros individuos, la familia y el mundo que le rodea son elementos que se ven seriamente afectados con la privación de la libertad física en los casos de desaparición forzada (El-Masri vs. The Former Yugoslav Republic of Macedonia, 2012)

La vulneración del derecho a un recurso efectivo se desarrolla, toda vez que el Estado no adopta mecanismos jurisdiccionales apropiados para atender una denuncia de desaparición y reparar a las víctimas, dicha reparación debe ser efectiva en la práctica y en la ley, sin obstáculos injustificados por actos u omisiones de las autoridades. Además, no se sule únicamente con el pago de una indemnización, también implica la apertura de una investigación exhaustiva y efectiva en los casos en que se hayan cometido violaciones graves contra el derecho a la vida, la

integridad y la prohibición de tortura u otros que resulten fundamentales para el ser humano. Estas investigaciones deben conducir a la identificación y sanción de los perpetradores y debe asegurarse la participación de las víctimas y sus familiares de forma activa (Kurt vs. Turquía, 1998) (Akhmadova y Sadulayeva vs. Rusia, 2007).

En relación con el derecho de no discriminación se evidencia que la Corte no ha encontrado nunca material probatorio suficiente, ni ha llegado a la conclusión de la existencia de situaciones que configuren una discriminación negativa contra la población por motivo de su origen étnico, ello pese a que los casos de desaparición forzada se presentan, en general, contra las minorías étnicas (Ipek vs. Turquía, 2004).

Para la Corte, se ve vulnerado el artículo 34 del Convenio Europeo de Derechos Humanos sobre demandas individuales en los casos de desaparición forzada, cuando el Estado o alguno de sus órganos o agentes presionan a los individuos de algún modo para que retiren o modifiquen sus quejas ante el Sistema Europeo de Derechos Humanos. En este contexto, “la presión incluye no solo la coacción directa y actos flagrantes de intimidación, sino también otros actos o contactos indirectos inadecuados diseñados para disuadir o desalentar a los solicitantes de instaurar una petición en virtud de la Convención” (Salman vs. Turquía, 2000).

De manera particular, en las situaciones que han involucrado conflictos armados de importancia para el contexto europeo, cualquier infracción a los derechos humanos que se salga del marco de competencia temporal de la Corte, por presentar hechos anteriores a la ratificación del convenio, estarán sujetos a que se presenten vulneraciones continuas de derechos humanos que no hayan cesado con el paso del tiempo y en donde el Estado se ha mostrado negligente u omisivo para reivindicar y reparar los derechos de las víctimas (Antonio Gutierrez Dorado y Carmen Dorado vs. España, 2012).

La Tabla 1 muestra el comparativo entre los artículos del Convenio Europeo de Derechos Humanos y el número de sentencias de la ECHR, sistematizadas por país, en las cuales se ha declarado violado el derecho en cuestión.

Tabla 1
Relación entre los artículos del Convenio y los fallos judiciales de la ECHR

Artículo del Convenio Europeo de Derechos Humanos	Número de sentencias en las que se declaran violados los derechos
Artículo 2 derecho a la vida	12 sentencias contra Turquía 7 sentencias contra Rusia 1 sentencia contra Ucrania
Artículo 3 prohibición de la tortura	10 sentencias contra Turquía 7 sentencias contra Rusia 1 sentencia contra Ucrania 1 sentencia contra Macedonia
Artículo 5 derecho a la libertad y la seguridad	8 sentencias contra Turquía 7 sentencias contra Rusia 1 sentencia contra Macedonia
Artículo 8 derecho al respeto de la vida privada y familiar	1 sentencia contra Rusia 1 sentencia contra Macedonia
Artículo 13 derecho a un recurso efectivo	10 sentencias contra Turquía 7 sentencias contra Rusia 1 sentencia contra Ucrania 1 sentencia contra Macedonia
Artículo 34 (anterior artículo 25) demandas individuales	4 sentencias contra Turquía

Fuente: Elaboración propia

Análisis de la declaración de la Corte sobre responsabilidad del Estado

El análisis de las sentencias sugiere que este alto Tribunal suele declarar siempre la responsabilidad del Estado por las vulneraciones cometidas a los derechos humanos en los casos de desaparición de personas, las únicas excepciones se encuentran en aquellas sentencias donde por factores de admisibilidad, competencia o por ausencia de elementos probatorios, el tribunal no conoció ni declaró la responsabilidad internacional. Se puede evidenciar también, que la gran mayoría de los casos presentan una declaración de responsabilidad directa por las desapariciones, aunque la responsabilidad es variable en relación con las omisiones judiciales y estatales tal como lo evidencia la Tabla 2.

A continuación, se hará un análisis de los casos más sobresalientes al respecto:

En 12 de los 13 casos analizados contra la república de Turquía (ver Tabla 2), la Corte declara responsable al Estado por las desapariciones directas de las personas. Ello quiere decir, que fue plenamente demostrada la participación de agentes estatales en la comisión de los hechos. En efecto, en los casos cuyos sucesos corresponden

a situaciones contemporáneas, la Corte siempre manifestó la responsabilidad del Estado por las omisiones de los agentes estatales en las investigaciones judiciales.

El caso *Gongadze* se destaca debido a que configura un ejemplo de la responsabilidad en la que incurre un Estado en casos de desaparición de personas cuando se presenta un factor de gravedad como es el que la víctima hubiese recibido amenazas, se hubiesen presentado denuncias ante las autoridades públicas y ante lo cual, no recibiera apoyo para salvaguardar la vida e integridad propias. Esta es una evidencia clara de las graves omisiones en las que incurre un estado y deberían ser tomadas como presunciones graves que pueden apuntar a grados de responsabilidad mucho más amplios (*Gongadze vs. Ucrania*, 2006).

El caso *El Masri* contra la República de Macedonia es una de las muchas evidencias en el contexto moderno, que presenta la responsabilidad por violación a los derechos humanos, no solo como un deber que se exige al Estado protagonista de los hechos, ya sea porque la persona residía allí o era nacional del país, sino también hacia otros Estados involucrados por medio de sus fuerzas de inteligencia internacional, fuerzas armadas en misión extranjera o incluso a aquellos que permiten se cometan este tipo de violaciones en situaciones, que incluyen conflictos de carácter internacional, dentro de los límites jurisdiccionales del territorio sobre el cual ejercen soberanía.

Tabla 2

Relación entre el tipo de responsabilidad del Estado y las sentencias

Responsabilidad del Estado	Número de sentencias en las que se declara la responsabilidad
Responsabilidad directa por las desapariciones	1 sentencia contra Turquía
Responsabilidad directa por las desapariciones y por las omisiones judiciales	11 sentencias contra Turquía 3 sentencias contra Rusia 1 sentencia contra Macedonia
Responsabilidad únicamente por las omisiones judiciales	1 sentencia contra Turquía 4 sentencias contra Rusia 1 sentencia contra Ucrania
Sin declaración de responsabilidad	1 sentencia contra Rusia 1 sentencia contra España

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos internacionales aplicados

En términos generales, el principal instrumento internacional aplicado por la ECHR es la Convención Europea de Derechos Humanos, su interpretación, eventualmente, está acompañada de los protocolos adicionales propios del sistema europeo; en los casos de desaparición de personas se evidencia, principalmente, el uso del protocolo 1 de la Convención tal como se manifiesta en las sentencias. Es decir, se aprecia en gran medida el valor del material jurisprudencial propio de la Corte, como un instrumento internacional de importancia.

Es únicamente en los casos más relevantes, por el contexto histórico, por la gravedad de los hechos, por el auge mediático, entre otras razones, donde la Corte acude a instrumentos internacionales provenientes de otros sistemas jurisdiccionales como la Corte Interamericana o del ámbito internacional, con influencia global como la ONU o el Consejo de Europa, para afianzar la interpretación en su jurisprudencia.

A continuación se presenta la lista de los principales instrumentos internacionales que ha usado la ECHR en los casos de desaparición forzada:

- Convenios de Ginebra (1949)
- Declaración de las Naciones Unidas para la protección de personas desaparecidas (1992)
- Declaración sobre la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas (1992)
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)
- Convenios de Viena (1969)
- Convención Interamericana Sobre Desaparición Forzada de Personas (1994)
- Sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos donde se tratan situaciones de desaparición forzada de personas
- Resoluciones del Comité de Derechos Humanos de la ONU en materia de desaparición forzada
- Reportes de Amnistía Internacional y otros organismos especializados en la defensa de Derechos Humanos
- Reportes y resoluciones del Comité Europeo de Prevención contra la Tortura
- Resoluciones del Comité Europeo para la Prevención de la Tortura
- Jurisprudencia de la ECHR

De manera particular se destacan los siguientes casos por el notorio uso de instrumentos internacionales:

Kurt (1998), uno de los primeros y más notorios casos de desaparición de personas en Turquía, donde la Corte interpreta convenios de la ONU y del Sistema Interamericano sobre desaparición forzada de personas.

Salman (2000), caso de importancia, ya que los hechos y las pruebas obligaron al Tribunal Europeo a revisar instrumentos internacionales relacionados con los malos tratos y la prohibición de tortura.

Varnava (2009), uno de los más completos casos de desaparición de personas en Turquía. Su Jurisprudencia se utiliza con frecuencia en otros de la Corte, para analizar situaciones de desapariciones similares. Aquí la Corte tuvo que acudir a informes del comité de personas desaparecidas de la ONU, en especial, al reporte generado con posterioridad a la operación Atila en 1974 por la ONU y el Consejo de Europa. También se recurrió a informes del grupo de trabajo de la ONU sobre personas desaparecidas involuntaria o forzosamente.

Janowiec (2009), es uno de los más sobresalientes casos en Rusia debido al contexto histórico en el que se genera y a la gravedad de los hechos, en la Segunda Guerra Mundial. Para poder abordar este incidente la ECHR tuvo que acudir al convenio de la Haya de 1907 sobre prisioneros de guerra, al convenio de Ginebra de 1929, a la carta estatutaria del tribunal de Nuremberg, la Convención de Viena sobre derecho de los tratados y a la Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad.

El Masri (2012), este caso en particular ha llamado la atención de diferentes organizaciones internacionales que se dedican a la defensa de los Derechos Humanos, también generó el interés de diversos medios de comunicación, al punto que el Consejo de Europa tuvo que manifestarse. Para abordar este acontecimiento se tuvo que acudir a resoluciones del Parlamento y del Consejo de Europa, resoluciones del consejo de seguridad de la ONU, resoluciones del Comité de Derechos Humanos de la ONU, resoluciones del gobierno alemán, convenio de Viena sobre relaciones consulares, manual de investigación y documentación de la ONU, cuando se presentan casos de tortura y malos tratos, la comisión de derecho internacional sobre la responsabilidad de los actos ilegales del Estado, casos de las altas Cortes de Inglaterra, Suecia y Estados Unidos.

Definición del concepto de desaparición forzada de personas

Del estudio realizado, se evidencia que en términos generales la Corte no ha establecido entre sus estatutos, sus protocolos adicionales o por medio de resoluciones del Consejo de Europa, ninguna definición exacta de lo que es para este sistema

una desaparición forzada. Tanto el Sistema Europeo como la jurisprudencia de la Corte no diferencian claramente entre una desaparición normal (propiciada por actos criminales comunes) y una desaparición forzada.

Son específicos los casos Varnava, Kurt y El Masri, en los que la Corte tiene que traer a colación convenios internacionales de la Corte Interamericana de Derechos Humanos o de la ONU para interpretar el significado de lo que es una desaparición forzada de personas. En este sentido, se puede inferir que para la Corte la definición de desaparición forzada de personas es la manifestada en instrumentos como la Convención Interamericana Sobre Desaparición Forzada de Personas:

Artículo 2. Para los efectos de la presente Convención, se considera desaparición forzada la privación de la libertad a una o más personas, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúen con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o de informar sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes. (Organización de los Estados Americanos, 1994)

Y del mismo modo, la definición expuesta en el artículo 1, de la Declaración sobre la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas:

Artículo 1. 1. Todo acto de desaparición forzada constituye un ultraje a la dignidad humana. Es condenado como una negación de los objetivos de la Carta de las Naciones Unidas y como una violación grave manifiesta de los derechos humanos y de las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y reafirmados y desarrollados en otros instrumentos internacionales pertinentes. 2. Todo acto de desaparición forzada sustrae a la víctima de la protección de la ley y le causa graves sufrimientos, lo mismo que a su familia. Constituye una violación de las normas del derecho internacional que garantizan a todo ser humano, entre otras cosas, el derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica, el derecho a la libertad y a la seguridad de su persona y el derecho a no ser sometido a torturas ni a otras penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Viola además el derecho a la vida, o lo pone gravemente en peligro. (Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 1992)

Sin embargo, la ECHR también ha aplicado el concepto de desaparición forzada o involuntaria de personas de forma autónoma en algunos de sus fallos, y ha establecido algunos de los elementos o circunstancias que configurarían una desaparición, esto ha sido desarrollado de forma implícita cuando el Tribunal interpreta

las violaciones a los derechos del Convenio Europeo de Derechos Humanos. En la Tabla 3 se observa la relación antes descrita, la cual es ampliada en los ejemplos de los casos judiciales mencionados a continuación:

Las circunstancias que rodean una desaparición donde intervienen agentes estatales estará comprobada siempre que se demuestre una detención auténtica y motivada por parte de las autoridades, ausencia de explicaciones sobre el paradero del detenido, falta de justificación sobre la necesidad del uso de la fuerza estatal en su contra y finalmente, la existencia de un contexto de fomento a la falta de rendición de cuentas por parte de las autoridades (Timurtas vs. Turquía, 2000) (Khadzhaliyev y otros vs. Rusia, 2009).

La Corte ha considerado que el secuestro y la detención del demandante son actos que encajaban dentro de la definición de "desaparición forzada" acorde a las fuentes del Derecho Internacional, y aunque este fenómeno sea temporal, si se caracteriza por una situación continua de incertidumbre, falta de explicaciones, que se extienda el cautiverio por un periodo de tiempo considerable, se considera comprobada dicha desaparición (El-Masri vs. The Former Yugoslav Republic of Macedonia, 2012).

Tabla 3
Definición de desaparición forzada usada por la ECDH

Definición de desaparición forzada utilizada por la Corte	Número de sentencias
Sin definición	7 sentencias contra Turquía 6 sentencias contra Rusia 1 sentencia contra España
Sin definición exacta pero con abordaje implícito	3 sentencias contra Turquía 2 sentencias contra Rusia
Sin definición exacta pero con abordaje orientado a desaparición criminal común	1 sentencia contra Turquía 1 sentencia contra Rusia 1 sentencia contra Ucrania
Sin definición exacta pero con abordaje derivado de instrumentos internacionales (ONU y Sistema Interamericano)	2 sentencias contra Turquía 1 sentencia contra Macedonia

Fuente: Elaboración propia

Análisis de los factores de importancia en las desapariciones

A continuación se aborda el análisis de los diferentes indicadores relacionados con factores circunstanciales, espaciales, temporales o normativos que resultan de importancia en los diferentes casos de desaparición forzada.

Contexto de las desapariciones

Del análisis hecho a las sentencias se puede deducir que las desapariciones forzadas en Europa están determinadas, principalmente, por un contexto de conflictos armados, guerras, operaciones militares contra grupos insurgentes, terroristas o separatistas; la única excepción se ha encontrado en el caso de Gongadze contra la República de Ucrania (ver Tabla 4). De manera análoga, los factores históricos, geográficos y excepcionalmente circunstanciales permiten inferir que en Europa se están presentando situaciones de desaparición de personas que involucran a países ajenos al territorio nacional, como en el caso de El-Masri contra la República de Macedonia o el de Varnava contra la República de Turquía, u organizaciones relevantes de la comunidad internacional como el Consejo de Europa o la ONU.

Respecto a la mayoría de los casos contra la república de Turquía, es particularmente importante el contexto geopolítico en el que se mueve el sur oriente del país, ello por cuanto sus habitantes están inmersos en una lucha, desde hace varias décadas, por culminar un proceso de emancipación y reconocimiento de Kurdistán como país soberano; en este sentido, los ataques, la comisión de graves violaciones a los derechos humanos y delitos de lesa humanidad contra la población turca abarcan no solo a la región Kurda de Turquía, sino también a las tribus kurdas del norte de Irán, Irak y Siria que se han visto envueltos, en este y otros conflictos asociados, por la distribución del grupo insurgente Partido de los Trabajadores Kurdos (PKK) a estos países. El conflicto Kurdo de Turquía ha dejado a la fecha un margen de más de doscientos mil desaparecidos (Zorrilla, 2014).

En este sentido, se destaca el caso de Timurtas contra la república de Turquía, donde el contexto de la desaparición incluye la privación temporal de la libertad de un ciudadano Sirio junto al señor Timurtas. Esta persona resulta ser un testigo clave para dar fe de los hechos y confirmarle a la ECHR la presencia física del señor Timurtas bajo la responsabilidad de militares turcos (Timurtas vs. Turquía, 2000).

Respecto a la mayoría de los casos contra la república de Rusia, es importante mencionar que en la región de Chechenia se ha desarrollado el conflicto de más larga duración en la Europa contemporánea y que ha dejado como resultado alrededor de 100 000 personas muertas o desaparecidas; el contexto de este conflicto desde su inicio en la década de 1990 ha llamado la atención de toda la comunidad internacional, principalmente del Consejo de Europa, con el ánimo de evitar que se sigan cometiendo graves violaciones a los derechos humanos de la comunidad chechena y se llegue a un acuerdo de paz (Chelysheva, 2006).

En la extensión internacional de las sentencias dirigidas contra la república de Rusia se destaca el caso de Imakayeva, donde por la gravedad de los hechos y los ataques, persecución moral y amenazas en contra de la demandante para proteger su vida, le llevaron a solicitar asilo en otros países (Imakayeva vs. Rusia, 2007).

En el caso El Masri contra la república de Macedonia, se destaca una preocupante situación, ya que es la primera desaparición de personas en la que se evidencia que la comisión de este delito trasciende los límites jurisdiccionales y territoriales de un país, ya que esta se desarrolló mediante una operación coordinada con agentes estatales de Estados Unidos, quienes llevaron al señor Masri, en contra de su voluntad, a Afganistán, y allí fue sometido a torturas e interrogatorios, procedimientos fuera del ordenamiento jurídico de alguno de estos países. (El Masri vs. The Former Yugoslav Republic of Macedonia, 2012). Al respecto, organizaciones especializadas en la defensa de los derechos humanos han investigado y han concluido que:

El gobierno de Estados Unidos ha creado un sistema de detenciones de amplio alcance para sospechosos de terrorismo y otras personas que considera implicadas en la “guerra contra el terror”. Forman parte de este sistema los traslados ilegales de presuntos terroristas (entregas), la reclusión en centros de detención, tanto reconocidos como secretos, controlados por Estados Unidos y situados en territorio no estadounidense, y la reclusión a instancias de Estados Unidos en centros controlados por otros gobiernos (detención por encargo). Todos estos elementos se caracterizan por la ausencia de salvaguardias procesales y de protección de derechos fundamentales (por ejemplo, detención sin cargos y sin posibilidad de revisión) e infringen el derecho internacional. En muchos casos, las personas detenidas por Estados Unidos o por sus aliados son trasladadas ilegalmente varias veces y es posible que hayan estado recluidas en secreto en diferentes lugares. (Amnistía Internacional, CAGEPRISONERS, Human Rights Watch, Center For Constitutional Rights, Reprieve, CHR & GJ, 2007, pág. 4)

Tres de las sentencias analizadas (Chipre vs. Turquía, Varnava vs. Turquía, Janowiec vs. Rusia) presentan situaciones relacionadas con conflictos militares entre dos países (la operación Atila en el conflicto entre Turquía y Chipre y la invasión rusa a Polonia durante la Segunda Guerra Mundial), que generaron como consecuencia la desaparición de personas. La operación Atila en el conflicto entre Turquía y Chipre y la invasión rusa a Polonia durante la Segunda Guerra Mundial, involucraron la participación de la comunidad internacional, por un lado, por la gravedad y el alcance de los mismos, pero sobre todo, por cuanto estos casos pertenecían a un contexto histórico anterior a la ratificación de los convenios europeos en materia de derechos humanos.

En este sentido, se destaca el caso de Chipre contra Turquía, ya que es uno de los pocos dentro de los sistemas regionales de derechos humanos donde un Estado interpone la demanda contra otro. En el caso particular, las desapariciones forzadas evidencian que las violaciones a los derechos humanos son fenómenos que están trascendiendo los límites jurídicos de un solo país y empieza a involucrar a la comunidad internacional. En este caso, específico, Chipre demandó diversas violaciones a los derechos humanos, pero una de las que revestía mayor gravedad por su carácter continuo, era la desaparición de 1485 chipriotas durante la operación Atila (1974).

En la jurisprudencia analizada, 4 de los casos (Chipre vs. Turquía, Varnava vs. Turquía, Janowiec vs. Rusia y Gutiérrez Dorado vs. España) corresponden a situaciones donde las desapariciones datan de periodos históricos con bastante antigüedad. Estos casos fueron abordados por la Corte Europea recientemente, pese a que las situaciones y contextos que dieron origen a las desapariciones sucedieron con anterioridad a la ratificación del Convenio Europeo de Derechos Humanos o sus protocolos adicionales o a la jurisdicción de la ECHR. En cada uno de los tres casos la Corte debió entrar a analizar si era competente para definir el debate jurídico generado y responsabilizar al Estado.

Tabla 4
Relación entre los conflictos europeos y los casos de desaparición forzada

Conflicto	Sentencias
Conflicto militar contra el grupo insurgente PKK (Partido Laborista Kurdo) en la región de Kurdistán al sudeste de Turquía	Kurt vs. Turquía (1998) Cakici vs. Turquía (1999) Ertak vs. Turquía (2000) Mahmut Kaya vs. Turquía (2000) Salman vs. Turquía (2000) Timurtas vs. Turquía (2000) Akdeniz vs. Turquía (2001) Avsar vs. Turquía (2002) Orhan vs. Turquía (2002) Ipek vs. Turquía (2004) Tanis vs. Turquía (2005)
Operación militar Atila en la isla de Chipre	Chipre vs. Turquía (2001) Varnava vs. Turquía (2009)
Conflicto Checheno	Akhmadova y Sadulayeva vs. Rusia (2007) Imakayeva vs. Rusia (2007) Yusupova y Zaurbekov (2008) Magomed Musayev y otros vs. Rusia (2009) Malsagova y otros vs. Rusia (2009) Kadzhialiev vs. Rusia (2009) Sadulayeva vs. Rusia (2010)
Invasión de tropas rusas a Polonia durante la Segunda Guerra Mundial	Janowiec vs. Rusia (2013)
Ataques contra periodistas que criticaban a altos funcionarios del gobierno ucraniano	Gongadze vs. Ucrania (2006)
Guerra civil española	Gutiérrez Dorado vs. España (2012)
Conflicto y guerra contra el terrorismo en medio oriente	El Masri vs. Macedonia (2012)

Fuente: Elaboración propia

Participación de los estados demandados en los hechos

La mayoría de las desapariciones se dan en contextos donde miembros de las fuerzas públicas (ejército o policía) están involucrados de forma circunstancial o directa en la privación de la libertad a personas. Se puede inferir, además, que las desapariciones fueron cometidas por personas con dominio o acceso al monopolio de las armas en sus respectivos países de origen y con ostentación de un grado superior de autoridad o dominancia sobre las víctimas. Para hacer este análisis no se tomó en cuenta la versión del Estado, debido a que este siempre niega los hechos o se limita a defenderse en los casos analizados. La relación estudiada de la participación del Estado y las sentencias se puede observar en la Tabla 5.

Se destacan los casos de Tanis contra Turquía, Mahmut Kaya contra Turquía, Kadzhialyev contra Rusia, Malsagova y otros contra Rusia, Yusupova y Zaurbekov contra Rusia, ya que los hechos del caso no demuestran con claridad la pertenencia o no a las fuerzas públicas de los hombres vestidos y armados como militares que llegaron para retener y privar de la libertad a las víctimas (Mahmut Kaya vs. Turquía, 2000) (Yusupova y Zaurbekov vs. Rusia, 2004) (Tanis y otros vs. Turquía, 2005) (Khadzhialiyev y otros vs. Rusia, 2009) (Sadulayeva vs. Rusia, 2010). Conforme a lo anterior, resulta importante mencionar que en el caso de Akhmadova y Saludayeva contra Rusia, es claro para las víctimas que la desaparición fue cometida por agentes paramilitares al servicio del Estado (Akhmadova y Sadulayeva vs. Rusia, 2007).

Tabla 5
Relación la participación del Estado en los hechos y los fallos judiciales

PARTICIPACIÓN DEL ESTADO EN LOS HECHOS (Versión de los peticionarios)	SENTENCIAS
Si hubo participación	Kurt vs. Turquía (1998) Cakici vs. Turquía (1999) Ertak vs. Turquía (2000) Salman vs. Turquía (2000) Timurtas vs. Turquía (2000) Akdeniz vs. Turquía (2001) Chipre vs. Turquía (2001) Avsar vs. Turquía (2002) Orhan vs. Turquía (2002) Ipek vs. Turquía (2004) Tanis vs. Turquía (2005) Varnava vs. Turquía (2009) Imakayeva vs. Rusia (2007) Magomed Musayev y otros vs. Rusia (2009) Kadzhialiev vs. Rusia (2009) Sadulayeva vs. Rusia (2010) Janowiec vs. Rusia (2013) Gongadze vs. Ucrania (2006) Gutierrez Dorado vs. España (2012) El Masri vs. Macedonia (2012)
Participación no demostrable	Mahmut Kaya vs. Turquía (2000) Yusupova y Zaurbekov (2008) Malsagova y otros vs. Rusia (2009)
Participación de terceros involucrados	Akhmadova y Sadulayeva vs. Rusia (2007)

Fuente: Elaboración propia

Normatividad interna de los Estados demandados

En lo que respecta al derecho interno, ninguna de las sentencias estudiadas evidencia que existiera normatividad interna que busque evitar la desaparición de personas, o que sancione a quienes cometan estos actos. Tampoco se evidencia que el avance jurisprudencial de la Corte facilitara la creación de leyes o normatividad que impulsara a los Estados a regular este tipo de situaciones o a crear medidas para investigarlas y sancionarlas oportunamente (ver Tabla 6).

Por otro lado, el análisis de las sentencias permite observar que el sistema legislativo de la mayoría de los países en los casos analizados, son especialmente garantes de los derechos a la vida, la dignidad, la integridad y la libertad física. Además, existen disposiciones relacionadas con el deber de indemnización por las acciones cometidas por agentes estatales, los delitos, el procedimiento penal y las circunstancias bajo las cuales se pueden limitar derechos. De igual modo, es muy importante el análisis de los casos de Rusia y Turquía, donde la presencia de decretos o leyes que regulan la lucha contra el terrorismo facilitaban los ambientes para que las autoridades públicas se extralimitaran en el uso de la fuerza y no rindieran cuentas a otro tipo de entes gubernamentales (ver Tabla 6).

Con base a lo anterior, se destacan las siguientes situaciones relacionadas con la normatividad interna de los Estados:

En los casos de Varnava, Janowiec y Gutiérrez Dorado, la Corte es consciente de que la legislación nacional al momento de los hechos no obligaba a los Estados a garantizar la no comisión de actos de desaparición contra la población militar o civil y en consecuencia, la protección auténtica de derechos humanos (Varnava vs. Turquía, 2009) (Janowiec and others vs. Rusia, 2013) (Antonio Gutierrez Dorado y Carmen Dorado vs. España, 2012).

Es de especial cuidado el contexto normativo de las desapariciones presentadas en los casos de Turquía y Rusia, debido a que ambos países poseen decretos y leyes especiales para la lucha contra el terrorismo, el decreto y manejo de Estados de Emergencia, el manejo de información secreta (de inteligencia y contrainteligencia principalmente) y la materialización de situaciones o información que constituyen secreto de Estado y que facultan a las autoridades para arremeter y agredir a la población civil, atentar en su contra, vulnerarles derechos, dilatar o impedir la idónea ejecución de las investigaciones penales, civiles o administrativas y retrasar trámites jurisdiccionales. (Timurtas vs. Turquía, 2000) (Kurt vs. Turquía, 1998) (Orhan vs. Turquía, 2002) (Ipek vs. Turquía, 2004) (Imakayeva vs. Rusia, 2007) (Khadzhaliyev y otros vs. Rusia, 2009).

En el caso Gutiérrez Dorado, es de importancia la creación en la década de 1970 de una ley para eximir de responsabilidad penal a todos los miembros del régimen que cometieron delitos, actos de represión (Antonio Gutiérrez Dorado y Carmen Dorado vs. España, 2012), esta ley no permite el abordaje de este tipo de situaciones ante instrumentos jurisdiccionales de orden nacional, más sin embargo, en la actualidad dichos actos son merecedores de ser investigados y sancionados, de acuerdo con los valores y estándares contemporáneos del derecho internacional de los derechos humanos.

Tabla 6
Normatividad de los Estados en los casos estudiados

Normatividad interna (tomada de las sentencias)	Estados con dicha normatividad
Leyes contra fenómenos de desaparición	Ningún Estado en las sentencias estudiadas
Medidas de reparación por contravenciones de agentes estatales	Turquía en 12 sentencias
Ley penal consagra normas contra la privación arbitraria de la libertad, la tortura y los malos tratos	Turquía en 12 sentencias Rusia en 7 sentencias Macedonia en 1 sentencia
Normatividad para la lucha contra el terrorismo	Turquía en 12 sentencias Rusia en 7 sentencias
Leyes que favorecen el secreto de Estado y la no publicidad de ciertos procedimientos de inteligencia y lucha contra el terrorismo	Rusia en 8 sentencias
Protección constitucional a la vida, la libertad y la integridad personal	Turquía en 12 sentencias Rusia en 7 sentencias Ucrania en 1 sentencia España en 1 sentencia Macedonia en 1 sentencia
Leyes para eximir responsabilidad por actos ilícitos de agentes del Estado (casos especiales por antigüedad)	Rusia en 1 sentencia España en 1 sentencia
Normatividad para investigar y reparar víctimas de graves violaciones a los Derechos Humanos (casos especiales por antigüedad)	Rusia en 1 sentencia España en 1 sentencia

Fuente: Elaboración propia

Respuesta de los Estados ante el conocimiento de la desaparición

Se puede evidenciar que en los casos de desaparición forzada los Estados tienden a negar los hechos como un primer factor de respuesta, esta negativa suele estar acompañada de falta de comunicación, respuestas objetivas o verídicas cuando

los familiares de las víctimas acuden ante las autoridades a solicitar información sobre el paradero de sus seres queridos y familiares. Adicionalmente, en todos los casos estudiados el Estado moviliza su aparato jurisdiccional de algún modo para investigar, en el campo penal o administrativo, cual ha sido la suerte de los desaparecidos. Sin embargo, existe una constante en las sentencias, donde se evidencia la negativa por parte de las autoridades a colaborar, a surtir con buen éxito las investigaciones, agilizarlas o evitar que sean dilatorias.

En relación con las medidas tomadas en nombre del Estado al momento de la desaparición, se destacan las relacionadas con los siguientes casos:

En las sentencias de Timurtas, Cakici y Kurt contra la república de Turquía, con posterioridad a las desapariciones, las autoridades públicas difamaron a los desaparecidos sin ningún elemento probatorio, al decir que ellos pertenecían o se habían unido a las fuerzas insurgentes y que si sus familiares querían saber su paradero tenían que contactar con estos grupos (Timurtas vs. Turquía, 2000) (Çakici vs. Turquía, 1999) (Kurt vs. Turquía, 1998).

En casos como Timurtas, Kurt, Avsar contra la república de Turquía e Imakayeva contra la república de Rusia se presentaron fenómenos de amenazas o acoso a los familiares de las víctimas, y en estos casos, el Estado en cuestión no tomó las medidas necesarias para evitar que dichos actos continuaran y no se pusiera en peligro otros derechos (Imakayeva vs. Rusia, 2007) (Avsar vs. Turquía, 2002) (Timurtas vs. Turquía, 2000) (Kurt vs. Turquía, 1998).

Son destacables los casos de Mahmut Kaya, Salman, Cakici contra la república de Turquía ya que presentan hechos donde la víctima muere con posterioridad a su detención y su cadáver es encontrado antes de que sus familiares acudan al Sistema Europeo de Derechos Humanos. En estas situaciones, el Estado deja de asumir las investigaciones en relación con una desaparición y afronta los hechos simplemente como un homicidio, lo cual limita la capacidad jurisdiccional de las autoridades encargadas y dilata más los procesos jurisdiccionales. (Mahmut Kaya vs. Turquía, 2000) (Salman vs. Turquía, 2000) (Çakici vs. Turquía, 1999).

Los casos contra la república de Rusia son de bastante cuidado, ya que la normatividad interna rusa y el contexto bélico en Chechenia facilitaba que a los desaparecidos fueran tomados como insurgentes y terroristas y en consecuencia, que se tomara como secreto de Estado todas las acciones que se cometían en la zona de conflicto. (Sadulayeva vs. Rusia, 2010) (Khadzhialiyev y otros vs. Rusia, 2009) (Yusupova y Zaurbekov vs. Rusia, 2004).

Conclusiones

En primer lugar, es importante mencionar que efectivamente se evidenció una evolución jurisprudencial de la ECHR a lo largo del tiempo, cuyos cambios paulatinos han repercutido en la declaratoria de responsabilidad de los Estados. En este sentido, la evolución del alto Tribunal ha sido progresivamente garantista y favorable respecto al reconocimiento de responsabilidad internacional del Estado por actos o hechos en perjuicio de las víctimas. Sin embargo, los pronunciamientos del tribunal no se alejan de aquellos factores determinantes de la competencia o de la apreciación de la prueba.

También, existe una falta de consenso en el abordaje que se hace en Europa sobre esta problemática, las medidas que se deben adoptar y los mecanismos para prevenir este delito; se puede decir que ello es debido a la ausencia de un pronunciamiento regional sobre la desaparición forzada y los elementos normativos bajo los cuales se aborda este fenómeno, lo cual, en consecuencia, lleva al tribunal Europeo a analizar los casos desde la óptica de otros instrumentos internacionales propios de sistemas ajenos o alejados del Sistema Europeo de Derechos Humanos.

Por otro lado, es claro que las desapariciones forzadas en Europa se tienen que analizar desde una perspectiva internacional por la gravedad y el alcance de los conflictos en los cuales se desarrolla el delito; también, el estudio de este fenómeno debe estar abierto a analizar situaciones que se salen del marco de competencia de los tribunales europeos vigentes, pero que involucran graves violaciones a los derechos humanos.

Finalmente, sostenemos que la ausencia de un estatuto o una definición clara sobre el fenómeno de la desaparición forzada en la jurisprudencia del Sistema Europeo se debe a que, por lo general, los directos responsables de los casos de las desaparición no son plenamente encontrados y criminalizados; en algunos casos (por ejemplo en Gongadze o Kadzhdilayev) la desaparición es tomada más como un fenómeno criminal propio de los actos que realizan los particulares dentro de la jurisdicción interna del país. Sin embargo, el elemento clave que permite inferir la ausencia de elementos normativos en el nivel internacional sobre este delito, es el hecho de tratar con un fenómeno relativamente nuevo, de bajo impacto y repetición en el nivel europeo.

Referencias

- Akdeniz vs. Turquía, 23954/94 (Corte Europea de Derechos Humanos, 31 de mayo de 2001).
- Akhmadova y Sadulayeva vs. Rusia, 40464/02 (Corte Europea de Derechos Humanos, 12 de noviembre de 2007).
- Amnistía Internacional, CAGEPRISONERS, Human Rights Watch, Center For Constitutional Rights, Reprieve, CHR & GJ. (2007). *Sin rastro oficial, responsabilidad de Estados Unidos en las desapariciones forzadas de la guerra contra el terror*. Obtenido de Amnistía Internacional. Recuperado de https://www.es.amnesty.org/uploads/media/25109307_ext__WoT_-_Sin_rastro_oficial_.pdf
- Antonio Gutiérrez Dorado y Carmen Dorado vs. España, 30141/09 (Corte Europea de Derechos Humanos, 27 de marzo de 2012).
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (18 de diciembre de 1992). Declaración sobre la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas.
- Avsar vs. Turquía, 25657/94 (Corte Europea de Derechos Humanos, 27 de marzo de 2002).
- Çakici vs. Turquía, 23657/94 (Corte Europea de Derechos Humanos, 08 de julio de 1999).
- Chelysheva, O. (2006). *El Conflicto de Chechenia MAPAMUNDI DE CONFLICTOS BALCANES/CAUCASO*. Barcelona: Jornadas Internacionales, quien no tiene memoria no tiene futuro.
- Chinchon Álvarez, J. (2015). Las desapariciones forzadas en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. En M. y CASADO, *Desapariciones forzadas de niños en Europa y Latinoamérica. Del Convenio de la ONU a las búsquedas a través del ADN* (págs. 341-359). Barcelona: UNESCO-Cátedra de Bioética de la Universitat de Barcelona y Observatori de Bioètica i Dret.
- Chipre vs. Turquía, 25781/94 (Corte Europea de Derechos Humanos, 10 de mayo de 2001).
- Claude, O. (2010). A Comparative Approach to Enforced Disappearances In The Inter-American Court Of Human Rights and The European Court Of Human Rights. *Intercultural Human Rights Law Review*, 407-462.
- Dijkstra, P., Klann, H., Ruimschotel, R., & Wijnkoop, M. (2002). *Enforced Disappearances As Continuing Violations*. Amsterdam: AMSTERDAM INTERNATIONAL LAW CLINIC.
- El-Masri vs. The Former Yugoslav Republic of Macedonia, 39630/09 (Corte Europea de Derechos Humanos, 13 de diciembre de 2012).

- Erener, S. (2015). *Competing Standards on the Definition of Enforced Disappearance A victims-oriented perspective for national implementation*. Lund: Master Thesis, Lund University.
- Ertak vs. Turquía, 20764/92 (Corte Europea de Derechos Humanos, 09 de mayo de 2000).
- Finucane, B. (2011). Enforced Disappearance as a Crime Under International Law: A Neglected Origin in the Laws of War. *Yale Journal of International Law*, 171-195.
- Gongadze vs. Ucrania, 34056/02 (Corte Europea de Derechos Humanos, 08 de febrero de 2006).
- Imakayeva vs. Rusia, 7615/02 (Corte Europea de Derechos Humanos, 09 de febrero de 2007).
- Ipek vs. Turquía, 25760/94 (Corte Europea de Derechos Humanos, 17 de mayo de 2004).
- Janowiec and others vs. Rusia, 55508/07 and 29520/09 (Corte Europea de Derechos Humanos, 21 de octubre de 2013).
- Khadzhaliyev y otros vs. Rusia, 3013/04 (Corte Europea de Derechos Humanos, 06 de abril de 2009).
- Kurt vs. Turquía, 15/1997/799/1002 (Corte Europea de Derechos Humanos, 25 de mayo de 1998).
- Kyriakou, N. (2012). *An affront to the conscience of humanity: enforced disappearance in international human rights law*. Florencia: European University Institute.
- Magomed Musayev y otros vs. Rusia, 8979/02 (Corte Europea de Derechos Humanos, 06 de abril de 2009).
- Mahmut Kaya vs. Turquía, 22535/93 (Corte Europea de Derechos Humanos, 20 de marzo de 2000).
- Malsagova y otros vs. Rusia, 27244/03 (Corte Europea de Derechos Humanos, 06 de noviembre de 2009).
- Orhan vs. Turquía, 25656/94 (Corte Europea de Derechos Humanos, 06 de noviembre de 2002).
- Organizacion de los Estados Americanas. (09 de junio de 1994). Convención Interamericana Sobre Desaparicion Forzada de Personas. Belem Do Para, Brasil.
- Sadulayeva vs. Rusia, 38570/05 (Corte Europea de Derechos Humanos, 04 de octubre de 2010).
- Salman vs. Turquía, 21986/93 (Corte Europea de Derechos Humanos, 27 de junio de 2000).
- Tanis y otros vs. Turquía, 65899/01 (Corte Europea de Derechos Humanos, 30 de noviembre de 2005).
- Timurtas vs. Turquía, 23531/94 (Corte Europea de Derechos Humanos, 13 de junio de 2000).

Varnava vs. Turquía, 16064/90, 16065/90, 16066/90, 16068/90, 16069/90, 16070/90, 16071/90, 16072/90 and 16073/90 (Corte Europea de Derechos Humanos, 18 de septiembre de 2009).

Yusupova y Zaurbekov vs. Rusia, 22057/02 (Corte Europea de Derechos Humanos, 06 de abril de 2004).

Zorrilla, J. A. (2014). Los Kurdos. *Instituto Español de Estudios Estratégicos*.

Recibido: 10/8/2018

Aceptado: 2/5/2019





Significaciones de jóvenes universitarios sobre derechos humanos

Significations from Young University Students about Human Rights

Significações de jovens universitarios sobre direitos humanos

Abraham Magendzo K.¹
Shelom Velasco M.²
Paulina Morales A.³

Resumen

El presente artículo da cuenta de los principales resultados de una investigación sobre significaciones que atribuye un grupo de estudiantes universitarios a los derechos humanos en Chile. Entre aquellos, es posible adelantar que los jóvenes manifiestan una postura favorable con respecto a algunos principios referidos a los derechos humanos, como la libertad de creencias, la igualdad, el respeto a la diversidad, el papel del Estado como garante de derechos, entre otros. Junto con ello, se incorporan nuevos elementos a la discusión, a partir de tres categorías centrales que cruzan investigaciones similares en el nivel internacional, agrupadas en prácticas pedagógicas, gestión educativa, justicia social e inclusión. En cada una de ellas, a su vez, se hará referencia a tres variables intervinientes en la educación en derechos humanos: cognitivas, afectivo-conductuales y contextuales.

Palabras clave: educación, derechos humanos, prácticas pedagógicas, gestión educativa, justicia social e inclusión, variable cognitiva, variable afectivo-conductual, variable contextual

- 1 Doctor en Educación por la Universidad de California (EE. UU.). Director de la Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam. Premio Nacional de Educación de Chile 2017. Académico e investigador de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile).
- 2 Doctora en Derechos Humanos por la Indiana University Bloomington. Académica e investigadora de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile).
- 3 Doctora en Filosofía por la Universidad de Valencia (España). Integrante de la Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam. Académica e investigadora de la Universidad Alberto Hurtado (Chile).



Summary

This article gives an account of the main results of an investigation about meanings attributed by a group of university students to human rights in Chile. Among the results, it is possible to advance that young people express a favorable position with respect to some principles related to human rights, such as freedom of belief, equality and respect for diversity, the role of the State as guarantor of rights, among others. Along with this, new elements are incorporated into the discussion, based on three central categories that cross similar research at the international level, which can be grouped into: pedagogical practices, educational management, social justice and inclusion. In each of them, in turn, reference will be made to three intervening variables in human rights education: cognitive, affective-behavioral and contextual.

Keywords: Education, Human Rights, Pedagogical practices, Educational management, Social justice and inclusion, Cognitive variable, Affective-behavioral variable, Contextual variable

Resumo

Este artigo apresenta os principais resultados de uma investigação sobre significações que atribuem um grupo de estudantes universitários aos direitos humanos no Chile. Entre os resultados, é possível antecipar que os jovens manifestam uma posição favorável em relação a alguns princípios relacionados aos direitos humanos, como a liberdade de crença, a igualdade e o respeito à diversidade, o papel do Estado como garante de direitos, entre outros. Junto a isso, novos elementos são incorporados à discussão, a partir de três categorias centrais que cruzam investigações semelhantes em nível internacional, que podem ser agrupadas em: práticas pedagógicas, gestão educacional, justiça social e inclusão. Em cada uma delas, por sua vez, será feita referência a três variáveis intervenientes na educação em direitos humanos: cognitiva, afetivo-comportamental e contextual.

Palavras-chave: Educação; Direitos humanos; Práticas pedagógicas, Gestão educacional, Justiça social e inclusão, Variável cognitiva, Variável afetivo-comportamental, Variável contextual

INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos tienen un carácter y un valor universales, pero constituyen, a la vez, un concepto dinámico, en permanente evolución o apertura a nuevas significaciones que surgen desde las experiencias y necesidades emergentes en la vida de las personas y los grupos, en sus contextos geográficos y epocales.

A partir de ello, nace la necesidad de indagar cómo son esos significados por parte de los jóvenes en la actualidad, qué valor les confieren, con qué temas los relacionan y qué importancia adquiere la historia reciente de Chile en sus discursos sobre derechos humanos. Asimismo, es preciso comprender qué rol ha cumplido la educación formal en estas construcciones, así como otras experiencias de vida referidas a los ámbitos familiar y social.

A estas inquietudes buscó responder la investigación desarrollada por el equipo de la Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, titulada *Jóvenes Universitarios y Derechos Humanos* (2017). De ella se da cuenta en el presente artículo, junto con nuevos elementos de análisis provenientes de otros estudios de similar cariz, en virtud de lo cual es posible visualizar proyecciones de este trabajo, con miras a su continuación con base en nuevas aristas.

La referida investigación tuvo como objetivo central explorar las significaciones sobre los derechos humanos de los estudiantes que ingresan a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), año académico 2016, en relación con las informaciones, fuentes, vivencias, actitudes y comportamientos que nutren dichas significaciones.

La hipótesis de trabajo apuntó a que los jóvenes que ingresan a la universidad provenientes del sistema escolar formal darán cuenta de diversas significaciones de los derechos humanos, percibiéndolos y expresándolos en un lenguaje y un sistema valórico propio de sus experiencias generacionales. Dichas significaciones podrán considerar o no la dimensión jurídico-política vinculada a la historia reciente de Chile, o bien abrirse a nuevos temas y problemáticas sociales, e incluso proponer la formulación de nuevos derechos. Esto, en un contexto nacional en que los derechos humanos se constituyen como un constante tópico de debate, vinculado tanto con los sucesos históricos como con las nuevas demandas de inclusión y participación social, y dada la finalidad de la educación de asumirlos como objetivo transversal, al igual que de abordar algunos contenidos expresamente relacionados con ellos.

Ahora bien, como se señalaba líneas arriba, este artículo integra y articula los resultados de la investigación ya referida con nuevas reflexiones, que remiten a aquellas áreas en las cuales es posible agrupar otras indagaciones disponibles sobre educación y/en derechos humanos en el nivel internacional, desde el 2009 en adelante. A partir de esto, se detectaron tres grandes categorías o campos de interés, en torno a los cuales giran las investigaciones disponibles sobre educación en derechos humanos. La primera está constituida por las prácticas pedagógicas en derechos humanos, en contextos educativos formales anteriores a la fase universitaria. Es analizada en relación con la diada enseñanza/aprendizaje (habilidades, estrategias, evaluación), desde lo percibido por los estudiantes sobre la información recibida de sus educadores en materia de derechos humanos. Una segunda categoría remite a la gestión educativa y su vinculación con los derechos humanos. En ella, son relevantes las experiencias de gestión, implementación y organización como políticas internas, enlazadas con los derechos humanos y su articulación con las políticas públicas. La tercera categoría apunta a la justicia social y la inclusión, en cuanto a los valores y el sentido que se asigna en el ámbito educacional a los

derechos humanos. Esta refiere a la responsabilidad institucional con la educación en derechos humanos y su integración en el sistema educativo.

De manera transversal, se identificaron tres variables que influyen decididamente en los procesos de educación en derechos humanos, a saber: a) cognitivas; b) afectivo-conductuales; c) contextuales. De esta forma, cada una de las categorías antes mencionadas es abordada aquí en asocio con estas tres variables, en el apartado referido a la discusión.

Finalmente, el presente texto se ha organizado siguiendo la estructura corriente para artículos científicos: metodología, resultados y discusión.

METODOLOGÍA

En el plano metodológico, esta investigación contempló una aproximación cuantitativa y otra cualitativa al objeto de estudio. En lo cuantitativo, se propuso un primer nivel descriptivo, por medio de la aplicación de una encuesta tipo Likert compuesta de 7 afirmaciones relativas a su experiencia escolar y derechos humanos; 40 afirmaciones frente a las que debían posicionarse los encuestados; 7 preguntas de conocimientos sobre derechos humanos y opinión sobre el particular. Se planteó aplicar dicha encuesta al mayor número posible de estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, durante el periodo lectivo 2016, pertenecientes a un universo de 524 jóvenes de las tres facultades de la institución (Ciencias Sociales, Pedagogía, Artes). Finalmente, la muestra quedó compuesta por 390 estudiantes encuestados, equivalente a un 74,4 % del universo.

En la etapa cuantitativa, el modelo de análisis propuesto fue estadístico descriptivo, el cual trabaja con el promedio y la mediana del total de respuestas de la encuesta y, en casos específicos, se cruzaron los datos por el perfil de los estudiantes, según género, edad, carrera, etc. Asimismo, se simplificó la presentación de las respuestas referidas a la batería de preguntas que miden actitudes, para las que la escala tipo Likert utilizada incluyó cinco alternativas: total acuerdo, acuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo, desacuerdo, total desacuerdo. Cabe precisar que en el análisis se optó por unir las respuestas total acuerdo y acuerdo y las respuestas desacuerdo y total desacuerdo, de modo que solo se hace referencia a las alternativas acuerdo y desacuerdo. La opción ni acuerdo ni desacuerdo se reduce a no se pronuncia o no responde.

En el contexto de la fase cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a once estudiantes quienes, habiendo respondido la encuesta, se ofrecieron voluntariamente a participar en la segunda etapa. Esto permitió indagar cuáles eran las

informaciones, fuentes, vivencias, actitudes y conocimientos que habían nutrido las significaciones descritas en el primer nivel. Las preguntas y respuestas de la entrevista refirieron, preferentemente, a aspectos tratados en la encuesta.

El modelo propuesto para el análisis de este corpus de entrevistas toma el nombre de análisis cualitativo de categorías por objetivos y consiste en trabajar en dos momentos (Ibáñez, 1979, 1998):

- Momento 1: Análisis descriptivo que considera los datos con las propias palabras de los actores involucrados (enfoque *Emic*), tomando las afirmaciones más significativas y relevantes de la categoría de análisis. Esto se refiere a un sistema lógico-empírico cuyas distinciones fenomenológicas o “cosas” están hechas de contrastes y distinciones, que los actores mismos consideran significativas, con sentido, reales, verdaderas o, de algún otro modo, apropiadas.
- Momento 2: Análisis interpretativo que considera el conjunto de todas las respuestas relacionadas con la categoría de análisis (enfoque *Etic*). Esto se refiere a distinciones fenoménicas adecuadas para la comunidad de los observadores científicos.

RESULTADOS

En este apartado, se presentan los principales resultados de la investigación, organizados de acuerdo con las tres categorías mencionadas al inicio: prácticas pedagógicas, gestión educativa, justicia e inclusión social. A partir de cada una de ellas, se hará referencia a algunos productos, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, para –en el apartado siguiente– profundizar la discusión en torno a dichas categorías.

1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

1.1. Fase cuantitativa

En lo que respecta a la fase cuantitativa del estudio, un primer ámbito remite a la experiencia e información recibida por los encuestados sobre derechos humanos, en la institución educacional en la que cursaron sus estudios secundarios. En torno a ello, es posible destacar los resultados siguientes, partiendo por la afirmación 1, que señalaba: “*En la institución escolar donde cursé mi enseñanza media, se conversaba y se hacían clases sobre los derechos humanos*”. Al respecto, el 63 % (244) de los estudiantes señala no haber recibido datos referidos a los derechos humanos. En

cambio, el 36 % (142) responde positivamente a la afirmación. No se advierte una diferencia significativa entre hombres y mujeres.

El hecho de que un 63 % de los estudiantes indique que en las instituciones educacionales donde cursaron su enseñanza media no se conversaba ni se hacían clases sobre los derechos humanos es preocupante, dado que estos temas están incorporados en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del Ministerio de Educación. Precisamente, su intención es vincularlos directa o indirectamente con los derechos humanos. La idea es que todas las asignaturas hagan alusión a dichos objetivos, a partir de sus contenidos disciplinarios. Más aun, en las asignaturas de Historia, Ciencias Sociales y Geografía, en segundo año medio, hay una subunidad denominada Golpe Militar y Transición a la Democracia, en la cual debe abordarse la historia reciente y, por supuesto, la violación a los derechos humanos durante la dictadura.

Ligado a esto último, la afirmación 7 planteaba a los encuestados: *“En la institución escolar donde cursé mi enseñanza media, se pensaba que hablar sobre las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura militar era politizar la escuela y crear conflictos innecesarios”*. Sobre el particular, el 69 % (266) está en desacuerdo con que hablar del tema signifique politizar la escuela. En cambio, un 26 % (100) cree que habría riesgo de politizar la formación. Con base en ambas afirmaciones, se podría concluir que, si bien en un alto porcentaje de los establecimientos no se enseñan los derechos humanos, en la percepción de los estudiantes no se censuraban algunas manifestaciones referidas a estos. Por cierto, esta es una situación controversial indicadora, supuestamente, de que la educación en derechos humanos confronta un currículum muy sobrecargado y de que todavía persisten tanto aprensiones como miedos respecto al tema. Inclusive, el hecho de que haya un porcentaje importante de estudiantes quienes perciben su institución como no dispuesta a asumir el riesgo de hablar de violaciones durante la dictadura es preocupante.

También, muy ligada al campo de las prácticas pedagógicas, la afirmación 5 indaga en torno a los procesos de toma de decisiones y cauces de participación al interior de las comunidades educativas. Esta sostiene: *“En la institución escolar donde cursé mi enseñanza media, los estudiantes teníamos la oportunidad de participar (en forma individual y a través de asociaciones) en un proceso democrático de toma de decisiones para elaborar las políticas y las reglas de la escuela”*. La distribución de las respuestas muestra que solo un 39 % (153) considera que en su institución se practican la democracia y la participación de los estudiantes, en tanto que un 57 % (224) no lo considera así. No hay diferencias de género significativas en las respuestas, sino, más bien, plantean el problema de la participación de los estudiantes en sus instancias representativas, lo que parece atentar contra el reglamento de convivencia escolar.

Respecto del conocimiento de los encuestados sobre los derechos humanos, cuestión que podría dar luces sobre su presencia o ausencia en los espacios educativos por medio de prácticas pedagógicas orientadas específicamente a ello, los resultados que siguen no son del todo taxativos. La afirmación 26 sostiene: “*Para respetar realmente los derechos humanos es necesario conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos*”. Al respecto, un 52 % (204) de los encuestados afirma estar de acuerdo con la necesidad de conocer la Declaración Universal, para poder respetar los derechos humanos. En desacuerdo se declara el 25 % (96) de los encuestados. No toma posición por el tema el 23 % (89) de los estudiantes. No se advierte diferencia significativa respecto al sexo. Estas cifras son relevantes y serán retomadas para su discusión en el apartado final. Entre otras cosas, indican que –a juicio de los estudiantes– los caminos para la concreción del respeto a los derechos humanos no solo dependen de procesos cognoscitivos y de incorporación de contenidos e información sobre el tópico, por ejemplo, conocer expresamente la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto, a su vez, interpela a las prácticas pedagógicas.

Vinculado con lo anterior, las siguientes tres preguntas quisieron averiguar el conocimiento con que contaban los estudiantes sobre derechos humanos. Así, la pregunta 48 reza: “*¿En qué año se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos?*”. El 25 % de los estudiantes (45) acierta en el año de la Declaración, 25 % se equivoca, y el 50 % no sabe o no responde. En la misma línea, se les preguntó: “*¿Cuántos artículos comprende la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas?*” (pregunta 50). No respondió el 81 % (316) y solo 6 % (25) acierta en que los artículos de la Declaración son 30.

Ante la pregunta “*¿Cuándo se conmemora el Día Internacional de los Derechos Humanos?*”, (pregunta 49), el 71 % (275) de los encuestados no acierta en identificar la fecha en que se publicó la Declaración Universal. Solo un 7 % (28) responde que fue el 10 de diciembre.

Llama la atención que, pese a que un alto porcentaje de estudiantes estima que para respetar los derechos humanos hay que conocer la Declaración Universal, en las respuestas dadas respecto a la información sobre fecha, artículos y día de conmemoración, existe un alto porcentaje de encuestados que demuestra su desconocimiento, relevando, de paso, la necesidad de prácticas pedagógicas especialmente dirigidas a la enseñanza de este instrumento internacional, en particular.

Junto con ello, se consideró necesario saber si los estudiantes conocían las instituciones que se preocupan de los derechos humanos. Se les presentó una lista de organizaciones y se les preguntó: “*¿Cuál de estas organizaciones se preocupa por la*

educación en derechos humanos: ONU, CEPAL, OMS, UNESCO, Green Peace, Amnistía Internacional?” (pregunta 52). Las respuestas son muy dispersas, sin embargo, conviene señalar que, entre estas organizaciones internacionales, un porcentaje de estudiantes que casi alcanza el 50 % ubica a la ONU y a la UNESCO como las encargadas de la educación, promoción y defensa de los derechos humanos.

Finalmente, muy ligada a las prácticas pedagógicas, la afirmación 33 planteó a los encuestados: *“El respeto de los derechos humanos no se enseña, sino que se adquiere viendo cómo se comportan los otros”*. El 40 % (156) considera que el ejemplo de la comunidad es importante, el 33 % (127) no se pronuncia, mientras que el 27 % (103) no está de acuerdo. Las interpretaciones de estos resultados pueden ser diversas, entre ellas, que, en la idea de ejemplificación, bien cabe lo ocurrido al interior de las comunidades educativas, en cuanto modelos de organización guiados por los derechos humanos. Asimismo, el porcentaje de estudiantes en desacuerdo con esta afirmación quizás pueda estarlo, en virtud de la consideración sobre la necesidad de enseñar, específicamente, sobre respeto por los derechos humanos.

1.2. Fase cualitativa

Ahora bien, en lo que respecta a la fase cualitativa del estudio, en el marco de la categoría prácticas pedagógicas, es posible hacer referencia a tres preguntas de la entrevista en profundidad, realizada a algunos estudiantes quienes previamente participaron de la etapa cuantitativa. Cabe precisar que, tras la aplicación de la encuesta y considerando que un 63 % de los estudiantes encuestados afirmó que en la institución escolar donde cursó su enseñanza media no se conversaba ni se hacían clases sobre derechos humanos, se buscó saber si los alumnos conocían algunos de los documentos indispensables que constituyen el marco de los derechos humanos y conocer su opinión sobre la importancia de manejar esa información.

Así, la pregunta 5 planteó: *“¿Ha leído documentos sobre DDHH como la Declaración Universal, pactos o convenciones? ¿Le parece importante conocer estos documentos? ¿Por qué?”*. Frente a esta interrogante, la mayoría de los estudiantes entrevistados afirmó haber tenido acceso a parte de estos documentos (principalmente, a la Declaración Universal y la Convención de los Derechos de la Infancia), algunos en instituciones educativas (lo que los sitúa fuera del 63 % antes mencionado) y otros por un interés o búsqueda personal en medios tales como la televisión o Internet. Varios manifestaron que este conocimiento no se profundizó, que tuvieron de él solo una aproximación general y únicamente dos entrevistados expresaron no haber accedido nunca a este tipo de documentos.

Es importante observar que todos los entrevistados coincidieron en que les parecía muy importante manejar esta información como parte de una formación crítica, que permitiría brindar a las personas mayor conciencia sobre sus derechos⁴:

“Es necesaria, la gente sabría cuando se le pasa a llevar o cuando no”.

“Porque si yo no estoy consciente de mis derechos yo nunca voy a decir que no, entonces mi vida constantemente va a estar propensa a que se burlen de mí”.

“Es como saber el nombre, el RUT⁵ para salir a la calle, los derechos están primero, para proteger a las personas y segundo, para entender el valor que tiene cada persona...”.

“... porque ahí mismo te das cuenta de esos derechos que son inalienables, derecho a la salud, derecho a la educación, te das cuenta de los derechos que carece tu mismo país”.

Asimismo, muy vinculadas con las prácticas pedagógicas, es interesante rescatar algunas opiniones que evidencian la conciencia que estos jóvenes tienen sobre cómo podrían abordarse tales contenidos y las dificultades para su aprendizaje:

“... yo creo que debe partir por algún documento para sustentar una base teórica de lo que son los derechos humanos y después llevarlos más allá a un tema más complejo, incluso en las relaciones del día a día que tiene uno con las personas”.

“... la gente tampoco tiene un hábito muy bueno de lectura dependiendo del lugar donde esté ubicado y tampoco lo va a hacer porque le va a dar pajita y si lo pasan en las noticias lo van a dar como ellos quieran y no lo van a explicar con detalle”.

“Son importantes, lamentablemente como son tan burocráticos mucha gente se aleja de ellos, pero sí al menos en los colegios se intenta pasar, como los libros para niños, los derechos de los niños, se intenta dar ideas, pero uno acercarse al documento es difícil, es como si te preguntaran si has leído la Constitución entera, te pierdes en la burocracia que está dentro de ese documento”.

En resumen, frente a este punto podemos señalar que existe generalizado consenso en los estudiantes entrevistados, en torno a la importancia de leer y conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pactos y convenciones; entienden que manejar esta información permite a las personas hacer valer sus derechos.

4 Todos los discursos recogidos tras la fase cualitativa de la investigación son presentados aquí en forma de extractos textuales entrecomillados.

5 Se refiere al número de documento de identificación personal que se utiliza en Chile.

Unida al contenido de la enseñanza sobre derechos humanos, en este caso, en cuanto a su instrumental jurídico, se indagó también en la arista histórica del proceso educativo, tal como lo refleja la pregunta 7: “*¿Le parece que la historia reciente de nuestro país ha influido en su forma de percibir los DDHH? ¿De qué manera?*”. Ante esta consulta, varios entrevistados se refirieron más al presente que a la historia reciente de violación de derechos humanos en la dictadura; sin embargo, al final casi todos relacionaron ambos periodos, esbozando las influencias de uno sobre otro. Al respecto, manifestaron tener una mayor conciencia sobre diversos temas que afectan sus vidas cotidianas:

“... se ha hecho como más consciente el tema de la libre elección (...) por ejemplo yo igual soy homosexual, entonces como minoría también con el tiempo he podido ser más libre, estar ahí sin tantos problemas”.

“... a mí y a mi generación por lo menos nos deja como enseñanza lo que ocurrió acá, porque aquí hubieron hartas violaciones a los derechos humanos, se escondió harta información, se inventaron cosas y yo creo que a nosotros como generación y como veinteañeros nos deja la enseñanza de que ojalá eso nunca más ocurra...”.

“... si no me pongo en la historia, no hago una contextualización cómo voy a tener yo una conclusión para saber algo, o sea el cambio que hubo, si no me pongo en la historia cómo lo voy a saber...”.

“Me formé porque el profesor claramente te lo enseña desde el punto de vista que tiene y ahí tú ves si estás de acuerdo con él o tienes otra percepción. Él decía el ascenso económico que hubo en la dictadura, que al final igual después hubieron efectos que no eran benéficos [...] Decía él que ninguna razón justifica esos hechos”.

Es interesante advertir que estos entrevistados se sienten capaces de extraer sus propias conclusiones de lo que han escuchado y vivenciado.

La pregunta también deja expreso que en lo que más ha influido la historia reciente de Chile sobre estos jóvenes y su relación con los derechos humanos es en sus razonamientos y críticas al sistema que les tocó heredar. Sobresale, en varios discursos, la percepción de que el hecho de haber pasado por una dictadura catapultó una mayor conciencia de los derechos humanos:

“... si yo cuando chica no me hubiese enterado de Víctor Jara, en el colegio también me metían Víctor Jara, si yo no lo hubiese escuchado el último discurso de Allende o ver documentales sobre el Golpe [...] Esto forjó a que yo pensara de manera distinta, con cuestionamiento”.

“... tal vez si hubiera nacido en dictadura el tema sería mucho más fuerte en mi vida, tal vez no tiene la importancia que debería tener los derechos humanos, solamente es la mención de algún profesor o un ramo en la universidad, pero quizás más adelante yo no trabaje con derechos humanos o no me lea los documentos que tú dijiste, pero sí ha influido, lo poco que sé tuvo influencia este periodo que estamos viviendo ahora”.

Por último, es importante rescatar la opinión de un estudiante respecto al estado actual de los derechos humanos en Chile:

“No existe en Chile una cultura de respeto a los derechos humanos y eso se refleja tarde o temprano en la política [...] no existe una cultura de derechos humanos en Chile, todavía se considera que golpear a un delincuente estando atrapado es legítimo y que de hecho es lo que se tiene que hacer. Todavía se tiene que pagar por una mejor salud porque es caro. O que se tiene que pagar caro una buena educación, entonces no existe esa cultura de los derechos”.

Esta última opinión establece lo trascendental de las prácticas pedagógicas, en cuanto contribución a una cultura de los derechos humanos.

Finalmente, otra interrogante recoge una arista de total actualidad en materia de prácticas pedagógicas (pregunta 9): “¿Cree que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se relacionan con los DDHH? ¿De qué manera?”. En efecto, es esta una disquisición llena de sentido que permitió ahondar en la relación establecida por los entrevistados entre los medios de comunicación y las nuevas tecnologías con los derechos humanos. También son interesantes las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en el plano de las prácticas pedagógicas, con miras a la enseñanza y promoción de los derechos humanos.

Ante la consulta, todos los estudiantes afirmaron que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se relacionaban con los derechos humanos, en cuanto aparatos de difusión sobre temáticas que afectan a estos últimos. Así, la mayoría admitió que estos dispositivos se prestaban para atentar contra los derechos a la privacidad; que podían manipular la información y, por lo tanto, la opinión que las personas pudieran tener sobre temáticas asociadas a los derechos humanos; que eran una ventana abierta al *bullying*. Un entrevistado expresa claramente esto en los términos que siguen:

“Sí, tanto como que las benefician en términos de difusión y tanto que las perjudica como mecanismo para transgredir a las personas, es un arma de doble filo totalmente”.

Algunos entrevistados son bastante críticos respecto a los medios. Un estudiante señala:

“Siempre están manipulando los medios de comunicación para disfrazar la violación a los derechos humanos”.

Pero hacen una diferencia entre Internet y otros medios:

“Yo creo que el Internet ha servido más para que la gente se exprese libremente, más que la televisión, creo que la televisión está muy amarrada, nos muestran lo que ellos quieren que veamos y también eso está regulado por las superpotencias del país, [...] el Internet es mucho más libre en ese sentido, porque uno puede decir lo que quiera cuando quiera y eso hace que la gente tenga libre expresión, que es un derecho humano”.

De igual manera, los participantes de la entrevista hacen notar las contradicciones que presentan las redes sociales, en relación con los derechos humanos. Un estudiante entrevistado lo expresa en los términos siguientes:

“Las redes sociales yo creo que es algo mucho más delicado, porque uno es libre de escribir lo que quiera y también uno se topa con mucha intolerancia y odio derechamente que se promueve y resguarda bajo la libertad de expresión”.

Esta opinión, además, plantea a las propias prácticas educativas el desafío no solo de recurrir a la tecnología para educar en derechos humanos, sino también de formar en el uso de esta, con miras al respeto de tales derechos; las tecnologías no pueden estar libradas a su suerte y autorregulación, deben desplegarse en un marco de derechos operante.

Junto con lo dicho, es del todo acertada la referencia que hace un estudiante sobre cómo las nuevas tecnologías permiten que conozcamos lo que pasa en otros países en relación con los derechos humanos y que establezcamos comparación con el nuestro. Se formula de la manera siguiente:

“... por la tecnología podemos ver la opinión de otros países más desarrollados, que están más avanzados que nosotros, que piensan distinto, yo creo que eso ayuda a que nosotros nos pongamos en la postura de que sí, estamos mal, estamos atentando contra el derecho del otro, no solamente golpear a otra persona, matarlo, torturarlo, no solo eso es maltratar los derechos humanos, sino que no aceptar que viene de otro país, no aceptarlo, no integrarlo, entonces encuentro que la tecnología sí nos ha ayudado a ver la visión de otros países como para guiarnos a aceptar bien qué son los derechos humanos” .

Los entrevistados asumen que en el mundo actual no se puede prescindir de las tecnologías y tienen plena conciencia de que su uso masivo y desmedido conlleva, muchas veces, problemas éticos, situación que les preocupa. Sin embargo, también expresan que es una herramienta, la cual, bien usada, aporta mayor libertad y conocimiento. Un estudiante concluye:

“Las redes sociales y la tecnología es la mejor plataforma didáctica, dinámica, hace que las personas se interesen por temas como los derechos humanos”.

2. GESTIÓN EDUCATIVA

2.1 Fase cuantitativa

En esta segunda categoría, los resultados remiten, especialmente, a relevar el rol de las entidades educativas en la enseñanza de los derechos humanos. De esto da cuenta, por ejemplo, la afirmación 11: “*Los miembros de una institución educativa tienen derecho a asociarse para defender sus derechos*”, respecto de lo cual el 95 % (372) se manifiesta de acuerdo. A propósito de esto, conviene recordar que la Declaración Universal y los instrumentos internacionales sobre derechos humanos enfatizan no solo los derechos individuales, sino, igualmente, los colectivos, es decir, el derecho de las personas tanto a asociarse como a organizarse en su promoción y defensa de sus intereses. En este caso, se trataría, entonces, de transitar hacia una gestión educativa basada en los derechos humanos, más allá de la resolución de cuestiones operativas de corte administrativo.

En referencia a quién es el principal responsable de educar y garantizar la promoción y protección en derechos humanos, las siguientes respuestas son ilustrativas. Frente a la afirmación 12: “*La institución educacional debe favorecer la organización de los estudiantes para actuar frente a problemas relacionados con la justicia, la ecología, la pobreza, la discriminación y la paz*”, el 95 % (392) está de acuerdo; solo un 2 % (8) manifiesta su desacuerdo.

Asimismo, la afirmación 32 señala: “*El Estado es quien debe garantizar que se respeten los derechos de todas las personas que viven en su territorio*”. El 80 % (310) adjudica al Estado la función de garantizar este respeto, mientras el 14 % (54) no se pronuncia y el 7 % (24) está en desacuerdo. Estos porcentajes hacen pensar en la relevancia de ellos, especialmente, en el caso de instituciones educativas públicas; empero, no solo de estas, pues, respecto de los derechos humanos, su primacía debe trascender a las diferenciaciones en términos de propiedad (estatal o privada), particularmente, si se trata de instituciones educativas.

Finalmente, específicamente en el campo de la educación de nivel universitario, la afirmación 47 sostiene: “*Todas las universidades deben ofrecer a sus estudiantes un curso obligatorio de derechos humanos*”. El 73 % (285) está de acuerdo, pero el 22 % (84) no se pronuncia y un 5 % (18) está en desacuerdo. Es importante tener en cuenta estos resultados, especialmente, si se suman los porcentajes de encuestados que no se pronuncian y no están de acuerdo con la aseveración planteada, los cuales alcanzan un 27%, es decir, estudiantes que no afirman la obligatoriedad de un curso sobre derechos humanos en la universidad.

2.2 Fase cualitativa

Los resultados de la fase cualitativa, en el contexto de esta categoría, pueden dar luces sobre el punto anterior. En particular, la pregunta 1: “*¿Dónde siente que ha aprendido más sobre los derechos humanos, en su casa, en el colegio, con sus amigos, en otro lugar? ¿Le parece importante que se eduque en derechos humanos? ¿A quién cree que le corresponde la educación en derechos humanos de la ciudadanía?*”. En sus respuestas, constatamos que todos los entrevistados afirmaron haber recibido algún tipo de información sobre derechos humanos, antes de haber ingresado a la universidad. La mayoría sitúa estos conocimientos como parte de su aprendizaje en el colegio, principalmente, en la asignatura de historia, asociada a un docente interesado en el tema, lo que queda expresado en comentarios como:

“... he aprendido más en el colegio, porque teníamos un profesor en específico, de Historia, que no seguía mucho el currículum que le daba el Ministerio [de Educación] y nos enseñaba cosas que él pensaba que nos podían servir; lo mismo de la Geografía [...]él también nos enseñó el tema de los derechos humanos, la Declaración de los Derechos Humanos y las violaciones de los derechos humanos que ocurren en Chile, que ocurren hasta el momento, hasta el día de hoy, entonces yo creo que el aprendizaje más significativo que he tenido fue en el colegio porque ya que en segundo medio a ti te hablen de eso es como chocante...”

“... tuve un buen profesor de Historia que me ayudó bastante pero más allá de salir del lado teórico, no”.

“... en tercero medio tuve electivo de Historia, entonces ahí se habló de lo que sería derechos humanos, derechos inalienables, que cada persona los tiene simplemente por el hecho de nacer y obviamente el profe de Historia también fomentaba lo que sería el derecho humano a cada persona y siempre lo decía en el colegio, porque lo tuve en tercero y cuarto, decía: ‘cuando ustedes salgan, lo primero, lo más importante que a mí me interesa cuando salgan de acá es que ustedes sean respetuosos con cada persona y en su trabajo’”.

Una alumna relató una experiencia escolar, en la que, al parecer, los derechos humanos habrían estado integrados en el enfoque educacional del colegio:

“Vengo de un colegio, en básica, donde se hablaba de los derechos humanos, entonces yo desde chica que soy consciente, incluso en todos lados estaban pegados los derechos del niño, [...] En ningún otro colegio te enseñaban eso”.

Quienes manifiestan haber aprendido sobre derechos humanos en el hogar, lo vinculan luego a la continuidad que ello tuvo en el espacio educativo:

“En mi casa siempre se me enseñó lo que sería el respeto, pero ya en temas más formales como de concepto sería en el colegio”.

Tres de los entrevistados relataron que sus conocimientos en derechos humanos han sido el resultado de una búsqueda e interés personal, a partir de nociones básicas recibidas en el hogar o en los centros de estudio –lo que podría explicar, en parte, el hecho de que no todos afirmen la necesidad de un curso sobre derechos humanos en la universidad, como se refirió anteriormente– y expresan:

“... aprendí más en el preu, porque en el preu tuve hartas clases de derechos humanos y ahí me explicaron más el tema y más que eso sola, por separado me fui instruyendo más, viendo videos y ese tipo de cosas”.

“... sí, y ahí va netamente iniciativa propia porque los colegios solamente hablan generalidades, no se te enseñan así como la violación plena, dura, tipo método de tortura, eso no te lo enseñan en el colegio y en la universidad tampoco, es por tema propio que yo he ido a centros de tortura, Londres 38, Villa Grimaldi, Museo de la Memoria, cosas que muestran lo real, lo cotidiano que sufrían las personas que estaban ahí, que yo creo que eso es lo que más marca una persona”.

“... yo creo que donde más he aprendido de derechos humanos ha sido en las convocatorias y en las ponencias que llaman las universidades...”.

Todos los entrevistados manifestaron estar de acuerdo con que es importante la educación en derechos humanos y entregaron diversos argumentos para apoyar esta idea, tales como la trascendencia de otorgar una “mayor conciencia” a las personas acerca de sus derechos. Aclararon su percepción de que la gente desconoce cuáles son esos derechos, que debía ser una “educación clara y con objetivos”, la cual podía “implementarse en la asignatura de ciudadanía, alejada de lo moral, más como toma de conciencia”, preocupada por la “biodiversidad” y el “respeto por las diferencias”. Resalta como preocupación de varios entrevistados el hecho de haber finalizado su educación escolar sin conocer la Declaración Universal de los

Derechos Humanos o de sentir que en su entorno se han naturalizado expresiones y actitudes que faltan a ellos.

Finalmente, si bien la mayoría expresa que la educación en derechos humanos es responsabilidad de todas las personas como parte de “un trabajo colaborativo y complementario”, con un llamado a “generar políticas públicas” enfocadas en derechos, considera que tal formación es, primordialmente, una responsabilidad de las “instituciones educacionales” y que es necesario abordarla en “los primeros años de escolaridad”. Incluso, uno de los entrevistados piensa tiene que haber un ramo de educación en derechos humanos, así como de ética.

3. JUSTICIA SOCIAL E INCLUSIÓN

3.1 Fase cuantitativa

En el marco de esta tercera categoría, los resultados de la fase cuantitativa remiten a un conjunto de valores y sentidos subyacentes a la incorporación de los derechos humanos en el proceso educativo, que se desprenden, especialmente, de las afirmaciones presentadas a continuación.

Frente a la afirmación 46: “*La educación debe ser concebida como un derecho y no como un «servicio»*”, el 96 % de los encuestados (373) señala estar de acuerdo, negando que la educación sea solo un “servicio”. Esta postura es muy significativa, toda vez que en Chile han existido al respecto posiciones discrepantes; algunos argumentan que es un servicio y, como tal, debe adscribirse a las leyes del libre mercado. De hecho, se trata de un derecho consagrado en el artículo 26, inciso 1, de la Declaración Universal.

En relación con la actitud y conducta personal frente a los derechos humanos, se desea saber cuál es la posición de los estudiantes en los casos de violación de algunos derechos y frente a determinadas situaciones que aparentemente podrían justificar hacer excepciones en el respeto de ellos. Así, se les solicitó que se pronunciaran respecto a la afirmación 13: “*Frente a un caso de abuso que afecte los derechos humanos de otra persona, asumo una postura activa y manifiesto mi rechazo*”. Ante ella, el 91 % (354) se muestra de acuerdo con asumir una actitud personal de rechazo.

Unida a ello, la afirmación 20 asevera: “*Los abusos y atropellos que se cometen a los derechos humanos en mi entorno no son de mi incumbencia ni responsabilidad*”, frente a lo cual el 89 % (348) está en desacuerdo. Un 8 % (31) no se pronuncia.

En la misma línea, la afirmación 27 planteaba: “*A toda persona, independiente de su origen, deben respetársele sus derechos*”. Al respecto, el 95 % (368) está de acuerdo; el 4 % (14), en desacuerdo.

En estas tres afirmaciones (13, 20 y 27), los estudiantes se perciben como sujetos de derechos, en cuanto les importan tanto sus derechos como los de los demás y se sienten responsables ante eventuales violaciones. Esto, por cierto, demuestra una actitud encomiable de parte de los alumnos que están incorporándose a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es posible pensar, además, en extrapolar esta comprensión a los contextos educativos previos a la universidad.

Ahora, en cuanto a condiciones estructurales necesarias para el respeto de los derechos humanos, la afirmación 17 sostenía: “*Para que los derechos humanos sean respetados es necesario ampliar, reforzar y profundizar la democracia*”. El 72 % de los encuestados (278) señala estar de acuerdo. Sin embargo, un 17 % (65) no se pronuncia y un 12 % (47) indica estar en desacuerdo. Si bien es cierto esta pregunta/afirmación fue planteada en términos generales a los encuestados, es factible pensar que la relación entre democracia y respeto a los derechos humanos pueda ser extrapolable al contexto educativo. El valor de la democracia debe reflejarse, también en tanto valor subyacente, a las prácticas pedagógicas y a una gestión educativa coherente con ello.

Otro aspecto importante en esta categoría tiene relación con dos valores revelados desde la perspectiva de los estudiantes encuestados y que –desde una óptica de educación en derechos humanos– debiesen ser incorporados como principios del actuar de las instituciones educativas. Tales valores apuntan a la igualdad de género y el respeto por la diversidad. De esto da cuenta, por ejemplo, la afirmación 37: “*En Chile la mujer tiene las mismas oportunidades que el hombre*”, frente a la cual el 81 % (317) está en desacuerdo, mientras que el 10 % (38) no se pronuncia.

Otro elemento que remite a valores subyacentes se vincula a la incorporación de la diversidad cultural, respecto de lo cual el tema de la inmigración es, sin duda, un tópico por tomar en cuenta en el campo de la educación en derechos humanos, dada su actualidad en la sociedad chilena. Al respecto, la afirmación 34 planteó: “*Estoy dispuesto a que en mi país vivan inmigrantes procedentes de otros países de América*”. Un 91 % (353) está de acuerdo y un 6 % (24) no se pronuncia.

Ya estrictamente en el terreno educativo, la afirmación 43 aseveraba: “*No me importaría estudiar en una institución en la que más del 50 % de los estudiantes esté compuesto por extranjeros*”, ante lo cual un 86 % (338) está de acuerdo, un 7 % (25) en desacuerdo y un 6 % (22) no se pronuncia.

A ello se suma la afirmación 10: “Es positivo que una institución educativa cuente con profesores, administrativos y personal de servicio de distintos orígenes y culturas, incluyendo a extranjeros”. Un 93 % de los encuestados (365) está de acuerdo con ella.

En general, el conjunto de respuestas sobre la no discriminación de los extranjeros está en línea con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La variación en los porcentajes en función de la pregunta no es muy significativa.

3.2 Fase cualitativa

Finalmente, en lo concerniente a la fase cualitativa de la investigación, los resultados destacables en el marco de esta categoría pueden centrarse en las respuestas a dos preguntas en particular.

Ante la pregunta 3: “¿Considera que los DDHH son válidos para todas las personas sin importar su condición, estado, origen o situación ante la justicia, o habría excepciones?”, 6 de los 11 entrevistados respondieron que los derechos humanos son válidos para todos. Apoyaron sus respuestas con opiniones como:

“Ante la ley, todos somos iguales”

“... el hecho de ser humanos nos otorga derecho desde el nacimiento, yo creo que hacer excepciones en cuanto a los derechos, la sola idea suena ridícula. Hay que educar a las personas para que no crean eso, que esa idea no se masifique, o sea, no existen los humanos de primera, de segunda y tercera categoría...”

Sin embargo, el resto de los entrevistados expresó sus dudas y, si bien manifestaron estar de acuerdo con que los derechos humanos son válidos para todas las personas, también dijeron que quienes han cometido delitos deben tener derechos acordes con su situación judicial:

“... deberían serlo dentro de sus propias realidades, porque me hablas de la justicia yo me hago una idea de las personas que están privadas de libertad porque [...] han transgredido las normas, dentro del sistema penitenciario debe existir respeto a los derechos humanos, pero dentro de la realidad que ellos viven”.

En otras respuestas podemos observar que se genera una confusión cuando consideran las acciones judiciales como algo externo a los derechos humanos que dependen de criterios individuales:

“... yo creo que debiese ser universal, lo cual los incluye a todos, da lo mismo color, estado social, económico, en fin, pero sí creo que hay gente a la cual hay que enjuiciar

o hacer una crítica sabiendo que violó los derechos humanos, pero es difícil decir quién sí quién no”.

Asimismo, llaman la atención las contradicciones que el tema genera entre quienes manifiestan dudas acerca de si las personas privadas de libertad o quienes han delinquido merecen se les respeten sus derechos:

“Los presos podría ser, cuando pienso en eso me choca con mi forma de ser porque hasta a un preso se le deberían respetar los derechos, todos deberían tener sus derechos y ser respetados, pero en el caso de un preso igual es como complicado porque es una persona que infringe los derechos de otra persona, ahí en realidad yo creo que igual deberían respetar un poco más sus derechos, pero igual tienen que aprender de alguna manera a respetar al otro...”.

“No sé responder, me complica esa pregunta... he pensado si es necesario que se les respete a todos, porque hay gente que la verdad ha hecho harto daño, que no merecen eso...”.

Podemos constatar que el tema genera controversias entre casi la mitad de los estudiantes entrevistados y es muy probable que el porcentaje de personas no inclinadas por ninguna preferencia no se sienta capaz de afirmar, de manera rotunda, que las personas, sin excepción, somos sujetos de derecho. Con todo, es evidente que se debe seguir profundizando en ello en la formación escolar, especialmente, en cuanto a situar la universalidad de los derechos humanos como un principio irrenunciable.

Finalmente, ante la pregunta 6: “¿Cree que los derechos humanos requieren de un determinado sistema de gobierno para que pueda exigirse su respeto? ¿La democracia favorece o dificulta el respeto a los derechos humanos?”, la mayoría de los entrevistados puso en un signo de interrogación el funcionamiento del sistema democrático en Chile. Frente a un sistema de gobierno que debiera garantizar más que ningún otro los derechos humanos, expresaron sus dudas, dejando en evidencia que el democrático se hallaba cada vez más alejado de sus principios fundacionales.

Uno de los entrevistados, aludiendo a la democracia tal y como la entendían los griegos, cuestionó la falta de participación ciudadana que impera en la actualidad, donde la democracia estaría representando solo a unos pocos. Desde otros ángulos, esta visión es secundada por varios de los participantes de la entrevista, que entienden bien lo que significa una democracia consolidada y su estrecha relación con los derechos humanos, pero también la sienten inestable e insegura, carente de participación y poco representativa. Al respecto opinan:

“... se supone que debiese favorecer, estamos hablando que el pueblo es quien finalmente tiene que gobernar”.

“... considero que la democracia es la mejor forma de gobierno [...] es donde se manifiesta la voluntad soberana, yo creo que la forma de gobierno que mejor puede velar por su cuidado, mantención y también participación”.

“... si la democracia funciona sí, si es como en Chile no. No, porque la democracia que hay en Chile no es una democracia en sí”.

“... hay sistemas de gobiernos que los transgreden solo por ser ese tipo de gobierno. Estoy pensando en las monarquías, en el mismo caso de Pinochet también, porque si estamos hablando de una democracia como debería ser [...] porque a veces se hacen llamar democracia y no tienen nada de pinta de democracia. Porque faltan leyes que la garanticen”.

“... es que democráticamente hablando o hablando en forma totalitaria, como sea siempre van a haber faltas a los derechos humanos, siempre va a existir eso, solo que en democracia pasan por debajo de la mesa, siempre”.

“... debería funcionar bien, pero la democracia actual no sirve para eso”.

En lo concerniente a la participación ciudadana, el tema fue complejizado por los estudiantes, exponiendo algunas tensiones que podrían explicar por qué creen que los derechos humanos tampoco son respetados en los sistemas democráticos:

“Al momento en que se habla de democracia se habla de la decisión de la mayoría y el tema es que esa mayoría haya sido bien educada y haya adquirido lo que es el respeto a los derechos humanos, ya que son ellos los que están buscando un representante para que ese pensamiento se siga nutriendo. El problema es mucho más de fondo, ya que no es de quien esté representando el poder, sino de quienes los eligen y cuál es la crianza que tienen por detrás”.

“Es que yo tampoco creo en la democracia, o sea yo ya no voy a votar, pero igual a mí me imponen... ¡lo que salga! Pero actualmente no, no sé si la democracia ayuda tanto, o sea ¡es distinto estar en una democracia que en una dictadura!, en la dictadura yo sé que ahí todo se va a vulnerar siempre”.

Otro de los entrevistados hace ver que

“... las democracias de acá no están muy estables, entonces yo creo que si una democracia no es estable los derechos humanos tampoco lo van a ser, por eso creo que en un tipo de democracia puede que se fortalezcan los derechos humanos porque se

respeten, pero en otra democracia como la de Chile, Venezuela, si se puede llamar democracia, no fortalece los derechos humanos”.

Este punto de vista es compartido por entrevistados que afirman ver las democracias del primer mundo como estables y, por lo tanto, asumen que ellas son respetuosas de los derechos humanos.

Llama también la atención el estudiante que opina que no es un sistema de gobierno específico el que debiera favorecer los derechos humanos, considerando que varias democracias han atentado contra estos, y que la universalidad debiera implicar no depender de un modelo de organización política. Sin embargo, el mismo alumno afirma luego que los derechos humanos no son aplicables a todas las culturas, desarrollando ideas que tensionan su propio razonamiento:

“... yo creo que los derechos humanos no deberían tener color político ni partido ni nada que los segmente a no respetarlos, yo creo que deberían ser universales [...] para todos los países, para todos los gobiernos, pero no sé si para todas las culturas. Porque hay culturas que por ejemplo se dañan a ellos mismos representando algo que avala su cultura, como acciones que son históricas dentro de una cultura, que la hacen propia y que la hacen única. Deberían dejar que ellos realicen lo que han hecho durante toda su historia para que perduren, sino ahí también estarían como extinguiendo esa cultura, esa cultura no perduraría en el tiempo. Yo creo que las democracias europeas, norteamericanas favorecen mucho a los derechos humanos, en ese tipo de democracias que ya tienen una base sólida, de años, de siglos instalados en el país, pero hay lados por ejemplo Asia o el mismo caso de América, las democracias de acá no están muy estables [...] Lo más controversial son los pueblos originarios y sus derechos, por ejemplo la democracia boliviana se respeta completamente, es un estado plurinacional, es una constitución que integra los pueblos originarios, pero en Chile no, no ocurre de la misma manera, en Brasil tampoco, en Brasil están extinguiéndose los pueblos originarios”.

Lo interesante de esta entrevista en particular es que el estudiante es consciente de las controversias que, de manera recurrente, se instalan en torno a los derechos humanos, su universalidad y los derechos de las culturas de pueblos originarios. Por ejemplo, aunque tal vez por falta de información o experiencia, sus opiniones revelan cierto desconocimiento y tendencia a mezclar problemáticas.

DISCUSIÓN

En el presente apartado, se desarrolla un conjunto de reflexiones que retoman y profundizan lo expuesto hasta el momento. Cabe precisar que en esta sección se



conectan las significaciones sobre derechos humanos de los estudiantes, en cada una de las categorías antes identificadas (prácticas pedagógicas, gestión educativa y justicia social e inclusión), con tres nuevos elementos transversales a ellas, los cuales se relacionan con una constatación basal del estudio. Los significados que los alumnos atribuyen a los derechos humanos a partir de dichas categorías, están transidos por elementos i) cognitivos, es decir, cuánto saben y entienden los estudiantes de los derechos humanos; ii) afectivo-conductuales, esto es cómo perciben los derechos humanos y cuán dispuestos están a involucrarse en su defensa; iii) contextuales, o sea en qué otros espacios vivencian situaciones asociadas a los derechos humanos o recogen información al respecto (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito y Agrusti, 2016; Rorty, 1999).

En efecto, las observaciones preliminares del análisis indican, contraintuitivamente, que el proceso de significación no depende únicamente de que los estudiantes conozcan y procesen aspectos cognitivos de la educación en derechos humanos. De hecho, de los 390 participantes en el estudio, solo un 36 % dice haber recibido dicha formación. Más específicamente, la investigación reveló que, pese a que el 52 % de los alumnos afirmó que para respetar los derechos humanos se debe conocer la Declaración Universal, un 6,63 % tenía información acerca de la fecha, los artículos y el día de conmemoración consignados en aquella. En consecuencia, la educación en derechos humanos es el primer paso en una estrategia que debe ser diseñada para maximizar la significación respecto de estos, por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta que los indicadores de tal significación no serán diferentes entre alumnos con o *sin* educación en derechos humanos, a menos que esta se extienda a los planos afectivo-conductual y contextual.

Categoría 1: Las prácticas pedagógicas y las significaciones sobre derechos humanos

Como se señaló al inicio de este artículo, las prácticas pedagógicas remiten a la información y los contenidos sobre derechos humanos que emplean los estudiantes. En el estudio realizado en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, según lo detallado, se constató una débil instalación de la educación en derechos humanos como práctica pedagógica en los niveles previos a la formación universitaria, a pesar de que los derechos humanos están adscritos como Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en las bases curriculares del Ministerio de Educación, para los niveles parvulario, básico y medio. De hecho, los estudiantes advierten que las instituciones educacionales no enseñaban ni conversaban sobre derechos humanos, lo que se relacionaría con el registro de conocimiento previo sobre el tema, que se presenta bajo. Las prácticas pedagógicas son procesos vinculados, por una parte, con las habilidades socioafectivas desplegadas en el proceso educacional

o de aprendizaje; de ahí, entonces, que los grados de comprensión dependen de prácticas en las cuales, directa o indirectamente, los contenidos disciplinarios se ajustan a los derechos humanos. Sin embargo, a partir de estos hallazgos, se puede concluir que falta agenciar una *narrativa* que vincule los elementos del contenido sobre derechos humanos a un enfoque acomodado a la comprensión que los estudiantes requieren (Money y Coughlan, 2016).

Las prácticas pedagógicas son procesos enlazados, por otra parte, con las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desarrolladas en el proceso de enseñanza. Es decir, dichas prácticas pedagógicas efectivas y eficaces, en la enseñanza-aprendizaje, aportarán en la construcción del conocimiento de los educandos, dentro y fuera del aula, en cualquier contexto educativo. Llama la atención que, pese a que un alto porcentaje de estudiantes estima que para respetar los derechos humanos se debe conocer la Declaración Universal, en las respuestas dadas respecto a la información sobre fecha, artículos y día de conmemoración, existe un alto porcentaje de encuestados que demuestra su desconocimiento. Esto releva, de paso, la necesidad de prácticas pedagógicas especialmente dirigidas a la enseñanza del mencionado instrumento internacional, en particular⁶.

Más aún, en el caso de la investigación central de este artículo, se constató la relevancia de la variable afectivo-conductual como crucial en la valoración de los estudiantes sobre el respeto a los derechos humanos; asimismo, sobre su disposición a actuar frente a atropellos de dichas prerrogativas. Los alumnos se adhieren a la idea de la ejemplificación al interior de las comunidades educativas, por tanto, los modelos de organización guiados por los derechos humanos son importantes, observando las condiciones necesarias para un ambiente seguro y acogedor, con miras a la enseñanza-aprendizaje. Así, al menos se expresa, en las investigaciones enfocadas en liderazgo docente, clima de aprendizaje escolar, compromiso estudiantil, interacción alumno-profesor, rol del profesor, participación de estudiantes, orientación vocacional, convivencia escolar, donde los investigadores sugieren que el aprendizaje de los estudiantes se lleve a cabo a través de un proceso y contexto educativo riguroso (Walan y Mc Ewen, 2017).

Ligada a ello, la indagación realizada permitió visualizar la relevancia de generar entornos educativos respetuosos de los derechos humanos, especialmente de los

6 Al respecto, como equipo de Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, estamos próximos a presentar un libro titulado *Pedagogía y didáctica para la enseñanza de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Experiencias, reflexiones, desafíos y proyecciones A 70 Años de la Declaración Universal (1948-2018)*. Aquí se recogen numerosas experiencias pedagógicas y reflexiones provenientes de diversas partes del mundo, para trabajar este instrumento en espacios educativos formales e informales.

propios estudiantes en su calidad de sujetos de derechos, como base indispensable para prácticas pedagógicas de formación en derechos humanos.

Se observó, también, la impronta que no pocos docentes de nivel secundario fueron dejando en sus estudiantes, relacionada con la formación en esta área. En efecto, para algunos alumnos se trató de su primer –y decisivo– acercamiento al tema de los derechos humanos. En tal sentido, la reflexión docente debería ser la llave que abre puertas hacia el cambio y la mejora, a través de la actualización. Por medio de la retroalimentación entre los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden lograr cambios beneficiosos para los educadores y sus estudiantes. Deben ser estos últimos el foco principal, porque son quienes perciben lo que estaba sucediendo en sus entornos (la sala de clases u otros espacios) y responden a ello (Gregorcic, Etkina y Planinsic, 2017).

Los estudiantes no solo manifiestan la necesidad de que se enseñe específicamente *sobre el* respeto por los derechos humanos y se promueva este, sino, además, desean que se actualicen las formas y contenidos de aquellos. Desde esa perspectiva, conforme los datos, se muestra que, para dominar estrategias de estudio y regular su propio aprendizaje, el alumnado requiere contar con las habilidades que le permitan aprender y que estas se entreguen de manera efectiva (Boevé *et al.*, 2017). Todos estos elementos debieran cruzar la formación en derechos humanos en el contexto educativo, donde las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación observen las ventajas de trabajo colaborativo, metacognición, aprendizaje en aula, rendimiento escolar, objetivos de aprendizajes, enfoques y metodologías de enseñanza, entre otros.

El desarrollo de las prácticas pedagógicas se puede analizar desde una perspectiva en la cual los estudiantes dan cuenta de que la adquisición de conocimientos es una parte. Sin embargo, ellos buscan ser capaces de argumentar, criticar, resolver problemas y comunicar (Lehesvuori, Ramnarain y Viiri, 2017) los derechos humanos, para contribuir a una cultura y a una conciencia tanto individual como colectiva, donde tales prerrogativas son el centro.

Categoría 2: La gestión educativa y las significaciones sobre derechos humanos

La segunda categoría de análisis, la gestión educativa, se vincula con la implementación y organización de las políticas internas de administración, gestión y evaluación en los diversos contextos educativos. Es definida como un proceso (Molano, 2016) en el que transitan diversos procedimientos (por ejemplo, pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos), a través de un objetivo de optimización. En ese mismo orden de cosas, se podría estimar que, para los

estudiantes, esta categoría es un proceso cuando conectan la educación en derechos humanos con la sociedad. Particularmente, lo hacen cuando lo ligan a un enfoque integral, a un procedimiento de aprendizaje escolar y a un tipo (o relación) de enseñanza particular. En consecuencia, se puede entender que la gestión educativa adscribe a contextos más amplios, de acuerdo con las percepciones del estudiantado. Con ello, se evidencia cómo la educación en derechos humanos trasciende a la entrega de contenidos en el espacio del aula, dado que requiere de todo un marco institucional o procesual que les otorgue coherencia (Schulz *et al.*, 2016).

Junto con ello, los estudiantes conectan sus posibilidades de acción (participación o intervención) en derechos humanos con los espacios que se les otorguen en educación. Como se revela, sus significaciones se presentan influidas por una gestión participativa que debería, además, promover la asociatividad entre ellos, como estrategia de práctica y defensa de sus derechos. La justicia, la ecología, la pobreza, la discriminación y la paz son derechos que les preocupan y esperan que sus instituciones educativas favorezcan su protección, por medio de la organización estudiantil. Esto emerge consistente con el hecho de que, a mayor participación, nuevas formas de interacción se absorben por la gestión educativa (Correa, Álvarez y Correa, 2009); de hecho, los resultados indican que los jóvenes entenderían que se aprende a ejercer y defender los derechos humanos poniéndolos en práctica. Por lo tanto, habría otro contenido por tener en cuenta en la gestión educativa en derechos humanos, que apuntaría a atender los principios en la perspectiva de estos derechos, los cuales responden a fundamentos éticos compartidos socialmente. Tales fundamentos conectan sus respuestas con la perspectiva de la participación en los derechos humanos, en lo que estarían adscritos tanto los procesos como las prácticas que definen y median la participación de los estudiantes en sus comunidades (a menudo denominada participación o ciudadanía activa). Es imprescindible, entonces, avanzar hacia el desarrollo y la concreción de prácticas de gestión educativa cada vez más democráticas, participativas y respetuosas de los derechos humanos. Es interesante que, a diferencia de lo que sucede con las respuestas en relación con el contenido, cuando los jóvenes requieren responder acerca de los principios, participación e identidades, sí usan el razonamiento y la aplicación, dado que llegan a conclusiones más amplias o procesan tal contenido en términos de comprensión de situaciones nuevas.

A la usanza de una simplificación de la jerarquía de los procesos cognitivos (Anderson *et al.*, 2001), los estudiantes podrían aplicar diferentes tipos de conocimiento, relacionados con la educación recibida (dícese del conocimiento: de hecho, de procedimiento, conceptual y metacognitivo), puesto que, simplemente y como se advirtió antes, asignan contenidos a la gestión educativa, a través de sus respuestas. Por lo tanto, se puede identificar qué saberes –de los propuestos

por Anderson *et al.* (2001)– los alumnos utilizan y hacen prevalecer en sus asignaciones. Luego, de la investigación se desprende que la significación (i. e., representación) de los derechos humanos en los estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano considera la medida en que estos desarrollan la capacidad de procesar el contenido que ellos mismos asignan a la educación en esos derechos, para llegar a conclusiones más amplias que cualquier parte del conocimiento. Lo anterior incluye los procesos involucrados en la comprensión de conjuntos complejos de factores que influyen en las acciones por desarrollar, así como en la planificación o evaluación de soluciones y resultados estratégicos. Se extiende desde las aplicaciones directas del saber, hasta la selección y asimilación de este, al igual que la comprensión de múltiples conceptos, los cuales conducen a situaciones complejas, multifacéticas, desconocidas y abstractas.

La gestión educativa se ubica así mucho más allá de la mera resolución de cuestiones administrativas; los estudiantes desarrollan la expectativa de ser influenciados por actividades y experiencias vinculadas con la cultura escolar o con el entorno social inmediato fuera de la escuela (por ejemplo, eventos de grupos de pares), entre otros. El estudio es también coherente con investigaciones que demuestran que los jóvenes están cada vez más conscientes de sus derechos y garantías, de la importancia de los valores y la formación en derechos humanos (Labraña, Lara y Jedlicki, 2010).

Sumado a lo aludido, la indagación da cuenta de que en las respuestas de los jóvenes hay una centralidad del estudiante individual que se expresa a través de lo que puede denominarse *identidades*, en relación con un sentido personal de ser –no obstante– un agente de acción social con conexiones a múltiples comunidades. Algunas respuestas que lo ilustran provienen de lo señalado por los alumnos en el apartado cualitativo, en el cual se hizo referencia a diversas instancias que han marcado la preocupación y el interés por el tema de los derechos humanos en la juventud. Más aún, porque todos los entrevistados afirmaron haber recibido algún tipo de información sobre el tema, antes de haber ingresado a la universidad, aunque no fuera de manera sistemática ni necesariamente en entornos educativos formales. Las fuentes de información referidas apuntaban al espacio familiar o del hogar, a una búsqueda personal, a algún profesor de historia que abordó el tema (no siendo necesariamente parte de una política institucional), al ámbito preuniversitario.

Dicho en otras palabras, los resultados sugieren que en la significación (i. e., representación) de los derechos humanos en los jóvenes se imprimen aspectos del contenido contextual que aparecen en distintos niveles como factores que impactan los resultados de aprendizaje de la educación en esos derechos, expresado en lo que podría denominarse entorno (Gerónimo- Tello, 2016). En este sentido, hay

investigaciones indicadoras de qué factores son aptos para fortalecer la educación en la materia: la teoría de enseñanza, los estándares de preparación, los contenidos de programas y la evaluación de impacto en los estudiantes (en conocimiento, valores y habilidades) (Tibbitts, 2002). Esos elementos deben considerarse en la gestión educativa; en el mismo sentido lo sería hacerse cargo de la falta de oportunidades en educación, lo cual debe abordarse para evitar consecuencias en la significación (Tibbitts, 2002).

Como se desprende, emerge la necesidad de transitar hacia una gestión educativa basada en los derechos humanos, en tanto marco propicio para el despliegue de acciones de educación sobre el tema, más allá de cuestiones meramente cognitivas, con el afán de incorporar, al mismo tiempo, lo afectivo-conductual y lo contextual. En tal vía, surge la interrogante acerca de cómo se puede contribuir a ello desde una gestión educativa basada en derechos humanos, especialmente, desde la óptica de instituciones educativas insertas en sus comunidades y en diálogo permanente con sus diversos actores. Por el momento, a partir de los resultados revisados, se puede empezar por definir los contenidos estratégicos de la gestión pedagógica. En un primer orden de cosas, se deben considerar las nuevas formas de interacción a las cuales se adscriben los jóvenes, las que también han sido advertidas en los trabajos de Correa (Correa *et al.*, 2009), dado que es *en y por* las relaciones en las cuales los jóvenes se insertan, que la gestión mejora (Morales-Fernández, Ariza-Montes y Morales-Gutiérrez, 2013). En segundo lugar, se debe contemplar la visión de multiprocesos atendida por los jóvenes, donde, a la luz de los resultados revisados, los estudiantes construyen contenidos relativos a la gestión educativa en derechos humanos a través de sus experiencias (Molano, 2016). En una tercera posición, se debe tener en cuenta que lo que permitiría legitimar la gestión educativa es que, mientras se atiende las complejidades emergentes de subjetividades humanas, realidad institucional y el entorno, también deben establecerse los patrones o parámetros de referencia, en relación con vivencias de gestión, críticas y reflexiones de los sistemas educativos, así como de los programas y su articulación con las políticas públicas extranjeras.

Categoría 3: La justicia social e inclusión y las significaciones sobre derechos humanos

La tercera categoría de análisis apunta, básicamente, a los valores y el sentido que se asigna en el contexto educacional a los derechos humanos (Asghar y Rowe, 2017; Morón, 2013; UNESCO, 2003; Naciones Unidas, 2011). Esto, especialmente en referencia a la responsabilidad institucional con la educación en torno a esos derechos y su integración en el sistema educativo.



Al respecto, los resultados se encuentran vinculados a un conjunto de valores situados a modo de principios gravitantes en materia de derechos humanos. Así, las significaciones que los estudiantes otorgan a estos derechos están mediadas por una comprensión valórica del mundo, especialmente ligada a la noción de justicia social y la inclusión, unida al sentido de responsabilidad que los alumnos atribuyen a aquellos en forma personal (Asghar y Rowe, 2017).

En el marco de esta tercera categoría, lo afectivo-conductual parece decisivo, dado que los resultados muestran que sería a través de actitudes y compromisos que los estudiantes pueden estar desarrollando creencias, percepciones, disposiciones, intenciones de responsabilidad y comportamientos, que no requieren establecerse como ideas/respuestas correctas o incorrectas frente al tema, sino en tanto sus significaciones en torno a los derechos humanos.

En esa línea, las actitudes se refieren a juicios o evaluaciones con respecto a ideas, personas, objetos, eventos, situaciones o relaciones, aunque los jóvenes puedan albergar comportamientos contradictorios al mismo tiempo y respecto de circunstancias complementarias. Tales actitudes abarcan respuestas que se centran en aspectos específicos y pueden cambiar a lo largo del tiempo (Asghar y Rowe, 2017), como también aquellas que reflejan creencias más extendidas y fundamentales (o profundamente enraizadas), las cuales tienden o podrían tender a ser constantes durante períodos más largos, con lo que podrían ser más influyentes para los estudiantes que para la comunidad (Asghar y Rowe, 2017).

Dicho lo anterior, destaca la consideración casi unánime entre los jóvenes participantes en el estudio referente a la educación como un derecho y no como un servicio, o bien transable de acuerdo con las lógicas de mercado. Esto implica una concepción radical sobre ese derecho, cuestión extensible desde estas líneas a la formación general en derechos humanos. Asimismo, se sitúa en concordancia con instrumentos internacionales sobre la materia. Por ejemplo, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su artículo 26 (inciso 1), señala: “Toda persona tiene derecho a la educación”. También se vincula con la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, promulgada en el 2011, en cuyo primer artículo indica: “Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.”. En esta última dirección, en el 2011 se promulga la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, en la cual se identifican tres componentes centrales para la concreción de tal derecho:

- a) La educación *sobre* los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión tanto de las normas como de los principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen.
- b) La educación *por medio* de los derechos humanos, que circunscribe aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos.
- c) La educación *para* los derechos humanos, que implica facultar a las personas para que disfruten de sus derechos, los ejerzan, los respeten y defiendan los de los demás.

Una situación similar se observa vinculada a la inclusión, donde aparece unida a la justicia social en la forma de una extensión de los derechos humanos a todas las personas sin distinción, rechazando valoraciones diferenciadas por razones de origen social, étnico, de género u otros. Lo anterior, revela que los derechos humanos se implantan como creencias, aunque desconozcamos su profundidad y duración, por lo que, más allá de cualquier diferencia, son parte de las prerrogativas de lo humano y no admiten gradaciones. Unidas a esto, las respuestas pueden dar cuenta de que el término inclusión –más que un concepto– es ponderado por los jóvenes como un estilo de vida que ha de mostrarse a través de acciones concretas. En este sentido, lo mencionado por los jóvenes es consistente con entender la inclusión educacional como necesidad de aprendizaje, donde no puede haber marginalización, especialmente de los más vulnerables (UNESCO, 2003).

La comprensión es coherente con los resultados de varias preguntas que apuntaban a colectivos como los inmigrantes o las mujeres, respecto de los cuales la posición de los estudiantes fue la referida. Más aún, no solo se trata de la garantía y del ejercicio de derechos por parte de todos los seres humanos sin distinción, sino también –justamente– de ser capaces de advertir cómo determinadas diferencias propias de la diversidad humana se han transformado en condiciones de desigualdad en la vivencia de los derechos humanos: ser mujer, inmigrante, estar en condiciones de pobreza o discapacidad, entre otros. Los estudiantes lograron advertir dicha situación y se manifestaron casi unánimemente en contra de ella.

Empero, como se señaló, la investigación constata que es posible que los jóvenes alberguen actitudes contradictorias, según lo reflejó el debate en torno a la obligación de respetar o no los derechos humanos de personas privadas de libertad o sentenciadas por haber cometido delitos. Aquí las opiniones estuvieron divididas y en no pocos casos se manifestó la imposibilidad de pronunciarse, de manera definitiva, sobre el particular. Lo interesante es que el fundamento de esta situación radica en razonar que prevalece una visión de colectivo sobre una mirada individualista: por qué se deben respetar los derechos humanos de personas que no han

respetado los de otros, independientemente de si las circunstancias de atropello le afectan a cada uno en lo personal. Se vuelve a la idea de los derechos humanos como responsabilidad compartida. Queda en jaque, no obstante, lo relativo a una comprensión radical de todas las personas como sujetos de derecho, más allá de sus conductas. Lo que podría explicar estos resultados es que los estudiantes son capaces de aplicar los derechos humanos, aun sin un profundo conocimiento de estos; sin embargo, se afecta su razonamiento y análisis. Así, en los hechos, a falta de saber sobre derechos humanos, los alumnos sustituyen el proceso de razonar o analizar por *aplicar*. Lo anterior implica abordar, en estudios posteriores, la capacidad para hacer un uso efectivo del conocimiento en derechos humanos en contextos del mundo real.

El trabajo también da cuenta del compromiso de los jóvenes, en lo que refiere a conexiones, expectativas y disposiciones; entiéndanse expectativas de acción futura del estudiantado y sus disposiciones para participar activamente como actores comprometidos en la sociedad, así como las conexiones con la vida de sus comunidades (Putnam, Leonardi y Nanetti, 1994). El compromiso, ligado tanto a lo afectivo-conductual como a lo contextual, se ve claro en las respuestas de los alumnos. En ellas, los valores de igualdad de género y respeto por la diversidad emergen como extensivos al campo de la educación en derechos humanos, en cuanto principios del actuar de las instituciones educativas; pero, más allá de esto, reflejados no solo en procedimientos administrativos y de gestión con enfoque de derechos, sino también al vivenciarlos en los contextos educativos. Por ejemplo, por medio de la promoción de relaciones de respeto e igualdad entre mujeres y hombres o con respecto a estudiantes, profesores y personal administrativo inmigrante.

Estas percepciones estudiantiles son elementos claves para poder determinar cuáles son las intenciones y predisposiciones que se van desarrollando en torno a posibles acciones en materia de derechos humanos en el futuro, así como respecto de elementos que miden en qué forma los estudiantes están interesados y se sienten competentes para hacer propias estas prerrogativas. Dicho esto, las disposiciones de los estudiantes hacia el compromiso son de particular importancia, cuando se recopilan datos sobre la participación en derechos humanos. En efecto, esta puede ser de carácter latente (como el interés y la atención), o bien adoptar formas más activas (como actividades individuales o colectivas) (Ekman y Amnå, 2012). La investigación dio cuenta de las experiencias de los jóvenes, como intervenciones individuales; en actividades escolares, organizaciones juveniles, grupos comunitarios o algunos espacios de participación política.

Igualmente, ligada a la participación, se repite lo observado en torno a que las significaciones que los estudiantes atribuyen a los derechos humanos están

mediadas no exclusivamente por elementos cognitivos sino también socioafectivos y contextuales. Lo dicho se torna patente cuando los jóvenes se manifiestan frente a situaciones de atropello a derechos de otros, ante los cuales se sienten mayoritariamente impelidos a involucrarse, reconociendo que dichas circunstancias les incumben y que expresarse activamente contra ellas forma parte de su responsabilidad. Subyace, al tenor de estas percepciones, un sentido de la solidaridad y la empatía, valores inherentes a la vivencia de los derechos humanos.

Aunque la democracia podría entenderse también como un valor inherente a la vivencia de los derechos humanos, las opiniones de los jóvenes revelan que a ella se atribuye una significación diferente. De hecho, casi un tercio de los participantes en el estudio no está de acuerdo, o bien no tiene una opinión clara como para pronunciarse, respecto de que para concretar los derechos humanos sea preciso ampliar, reforzar y profundizar la democracia. Ciertamente, este tema admite varias interpretaciones posibles. Por una parte, tal hallazgo podría encontrar explicación en criterios de ajenedad que impiden una relación estrecha entre derechos humanos y democracia, en virtud de que los jóvenes puedan sentir que no les son propios y que, más bien, pertenecen a otros contextos o grupos etarios (Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013). La ajenedad puede provenir de un elemento generacional que diferencia a los participantes del estudio frente a las generaciones anteriores que vivieron la dictadura (en este caso, chilena) y constataron cómo un régimen dictatorial atropellaba los derechos humanos. En tal escenario, el respeto y la concreción de estos derechos estaban mediados por la recuperación de la democracia. De lo anterior, puede esperarse que acontecimientos como la transformación de nuevas realidades educativas, así como la transición del estudiante a la vida de trabajo y adulta (Ugarte, Repáraz y Naval, 2013) sean factores de relevancia en las significaciones sobre derechos humanos.

Asimismo, podría indicarse que lo que afecta la relación entre derechos humanos y democracia en los jóvenes es la percepción de la desigualdad en las oportunidades para la participación, hecho que muchas investigaciones han planteado como el problema central (Rainie, Smith, Schlozman, Brady y Verba, 2012). Con respecto a la desigualdad de oportunidades, se ha observado que esta afecta la posibilidad de influir en la sociedad y sus sistemas, en virtud de lo cual podría llegar a pensarse que el problema no es con los derechos humanos en sí mismos, sino con la democracia; será en ella que la juventud ha perdido la confianza, es decir, no cree poder influir y se ha alienado (Amnå y Ekman, 2014). Con esto, se muestra que la educación formal no es la que necesariamente influye en el grado de participación en la sociedad (Pancer, 2015).



Es posible aducir dicha comprensión de los estudiantes a la presencia que han cobrado, en el debate público y en la valoración de la sociedad, los denominados derechos económicos, sociales y culturales. Así, puede que los jóvenes adviertan que el retorno a un régimen democrático se tradujo en mayores libertades y respeto a prerrogativas tanto civiles como políticas, pero no en una concreción significativa de derechos sociales, económicos y culturales. Esto no es solo una situación particular del estudio. Otras investigaciones han apuntado en una dirección similar, evidenciando no únicamente la desvinculación entre derechos humanos y democracia desde la percepción de los ciudadanos, sino también lo compleja que resulta la *sobrevivencia* de la democracia, en contextos de pobreza y desigualdades, como ocurre en América Latina, por ejemplo. Si bien es cierto en Chile las cifras de pobreza han disminuido ostensiblemente en los últimos veinticinco años –coincidiendo con la recuperación democrática–, la desigualdad sigue siendo una constante difícil de erradicar, como muestran el índice Gini⁷ o los registros del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)⁸, entre otras fuentes. Frente a esto, no pocas son las voces que se muestran de acuerdo con la instauración de un gobierno no democrático, capaz, no obstante, de resolver los problemas económicos⁹.

CONCLUSIONES

El análisis presentado da cuenta de que los jóvenes estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano relacionan el significado de los derechos humanos con lo que ellos entienden de una práctica pedagógica, la gestión educativa y la justicia social e inclusión. Como se ha señalado, del análisis de dichas categorías fue posible constatar que los significados, los cuales otorga la juventud a los derechos humanos, no dependen solo de aspectos cognitivos o entrega de contenidos, sino también de variables afectivo-conductuales y contextuales.

Se trata de una noción basal que cruza el estudio. La premisa cognoscitiva –desde la que se instaló el concepto de educación integral (i. e., incluidas sus variables de tonos históricos, metodológicos y prácticos)– no es garantía para un desarrollo óptimo de la educación en derechos humanos (Naval, García, Puig y Santos,

7 Según este sistema medidor de la distribución de los ingresos en el nivel mundial, de un total de 160 países, Chile ocupa el lugar 133, con un indicador de 0,495 (año 2015). Esto significa que sigue ubicado entre las naciones más desiguales del mundo, considerando que en 1990 (fin de la dictadura) su indicador era un 0,521.

8 Acorde con el PNUD, de un total de 33 países de la OCDE, Chile ocupa el último lugar en materia de desigualdad. Esto lo anota el estudio realizado por Larrañaga y Rodríguez en el 2015, titulado Desigualdad de Ingresos y Pobreza en Chile 1990 a 2013. Publicado en Santiago de Chile y editado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

9 Ver reportes de Latinobarómetro (2017); PNUD (2014), Auditoría a la democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo.

2011), prescindiendo de lo afectivo-conductual y del contexto como criterios del aprendizaje de estos. En este sentido, una de las contribuciones de esta investigación es demostrar que no se puede poner énfasis, únicamente, al rol de las habilidades cognitivas en la formación de los jóvenes en derechos humanos, pues no basta poseer una base de conocimiento sobre tales derechos, para participar efectivamente de ellos. A medida que los estudiantes conocen y procesan la educación en derechos humanos en términos cognitivos, también desarrollan y refinan actitudes o disposiciones que les relacionan con ellos, en diversos contextos, no como procesos lineales, sino dinámicos e interdependientes.

Además, a partir del enlace entre los hallazgos y las mencionadas categorías explicativas, se evidencian las nociones transversales subyacentes a cada una de estas categorías: carencia, en relación con las prácticas pedagógicas, dado que se trata de un campo por desarrollar ampliamente, más allá de lo realizado hasta el momento; ausencia, respecto de la gestión educativa, puesto que existen pocas experiencias y referentes sobre la materia; y crítica, en referencia a la justicia social e inclusión, pues los estudiantes se manifiestan claramente distantes de las realidades cotidianas de atropello a los derechos humanos de todos, amparados en la defensa de ciertos valores no suficientemente puestos en práctica.

Con base en lo dicho, se advierte la necesidad de profundizar en aristas como la construcción de los índices esperados o indicadores cognitivos, afectivo-conductuales y contextuales que pueden constituirse como un punto de partida para la educación en derechos humanos, permitiendo situar criterios de valoración respecto de las dimensiones descriptiva y normativa en este tipo de formación, en virtud de la distancia que medie entre ellas. Así, será preciso medir los constructos cognitivos y afectivo-conductuales relacionados con la educación en derechos humanos, a través de cuestionarios y las pruebas a los estudiantes, pero, sin dejar de lado, los indicadores contextuales, con los cuales se describen los diferentes factores que pueden influir en los resultados de aprendizaje y que pueden ser medidos a través de otras formas más complejas, como el contexto territorial, docente, escolar e individual. A esto se espera poder responder en una futura investigación que dé continuidad a lo expuesto en el presente artículo.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P. y Wittrock, M. (eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*. New York: Longman Publishing.



- Asghar, M. y Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>
- Boevé, A. J., Meijer, R. R., Bosker, R. J., Vugteveen, J., Hoekstra, R. y Albers, C. J. (2017). Implementing the flipped classroom: an exploration of study behaviour and student performance. *Higher Education*, 74(6), 1015-1032. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0104-y>
- Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam. (2017). *Significaciones que otorgan a los Derechos Humanos los estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, ingreso 2016: una contribución a las políticas educativas de esta casa de estudios*. Santiago de Chile: Unesco / Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Correa, A., Álvarez, A. y Correa, S. (2009). *La Gestión educativa un nuevo paradigma*. Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigo. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>
- Ekman, J. y Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human affairs*, 22(3), 283-300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- Gerónimo-Tello, C. (2016). Gestionar la escuela en Latinoamérica. *Gestión educativa, realidad y política. Revista Paraguaya de Educación*, 1(45), s. p.
- Gregorcic, B., Etkina, E. y Planinsic, G. (2017). A New Way of Using the Interactive Whiteboard in a High School Physics Classroom: A Case Study. *Research in Science Education* 481-25. <https://doi.org/10.1007/s1116> <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9576-0>
- Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibañez, J. (1998). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Labraña, C. M., Lara, N. V. y Jedlicki, L. R. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 153-175. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200009>
- Lehesvuori, S., Ramnarain, U. y Viiri, J. (2017). Challenging Transmission Modes of Teaching in Science Classrooms: Enhancing Learner-Centredness through Dialogicity. *Research in Science Education*, 48 (5), 1-21. <https://doi.org/doi:10.1007/s11165-016-9598-7>
- Molano, A. D. R. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.445>

- Money, A. y Coughlan, J. (2016). Team-taught versus individually taught undergraduate education: a qualitative study of student experiences and preferences. *Higher Education*, 72(6), 797-811. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9976-5>
- Morales-Fernández, E. J., Ariza-Montes, A. y Morales-Gutiérrez, A. C. (2013). La evolución de la gestión de recursos humanos desde una perspectiva estratégica. *Revista de Fomento Social*, 271, 309-329.
- Morón, A. A. (2013). Igualdad y Libertad: Fundamentos de la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 173-194.
- Muñoz, C., Vásquez, N. y Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la Educación General Básica: Un estudio desde las aulas de Historia. *Psicoperspectivas*, 12(1), 97-117. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-230>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Naciones Unidas. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx>
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters of education*, 12, 77-91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v12i0.3174>
- Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. Reino Unido: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199752126.001.0001>
- Putnam, R. D., Leonardi, R. y Nanetti, R. Y. (1994). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. New Jersey: Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt7s8r7>
- Rainie, L., Smith, A., Schlozman, K. L., Brady, H. y Verba, S. (2012). *Social media and political engagement*. Washington: Pew Internet & American Life Project. Recuperado de http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2012/PIP_SocialMediaAndPoliticalEngagement_PDF.pdf
- Rorty, R. (1999). Human Rights, Rationality and Sentimentality. *The Politics of Human Rights*, 67.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>



Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3), 159-171. <https://doi.org/10.1023/A:1020338300881>

Ugarte, C., Reparaz, C. y Naval, C. (2013). Participación y abstención de los jóvenes en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009. Una respuesta desde la Educación Cívico-Política. *Educación XXI*, 16(2), 209-230. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10339>

UNESCO. (2003). *Educación para los derechos humanos*. París: Autor.

Walan, S. y Mc Ewen, B. (2017). Primary Teachers' Reflections on Inquiry-and Context-Based Science Education. *Research in Science Education*, 47(2), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9507-5>

Recibido: 24/9/2018

Aceptado: 2/5/2019



Aplicaciones educativas en secundaria para la prevención de la criminalización estudiantil: un enfoque desde la justicia restaurativa y los derechos humanos

Educational Applications in High School for the Prevention of Student Criminalization: An Approach from Restorative Justice and Human Rights

Aplicações educacionais no ensino médio para a prevenção da criminalização dos alunos: uma abordagem da justiça restauradora e dos direitos humanos

Claire De Mézerville López¹
Ana Estrella Meza Rodríguez²
Theresa A. Ochoa³
Yanúa Ovares Fernández⁴

- 1 Psicóloga. Representante regional en América Latina para el International Institute for Restorative Practices. Docente y coordinadora de la Sección de Psicopedagogía, perteneciente a la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.
- 2 Orientadora, Profesora de Orientación en la Escuela de Orientación y Educación Especial, investigadora en el Instituto Investigaciones en Educación (INIE), ambos de la Universidad de Costa Rica.
- 3 Profesora catedrática en Indiana University y directora ejecutiva del programa HOPE, un programa para jóvenes en centros penales. Aborda investigaciones relacionadas con la temática de la relación entre la discapacidad conductual e intervenciones para disminuir el riesgo de encarcelamiento juvenil. Las publicaciones incluyen revistas en educación especial, educación secundaria, y aplicación de la ley.
- 4 Psicopedagoga, Profesora de Educación Especial de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Aborda investigaciones relacionadas con la temática de adolescentes en situación de riesgo social.



Resumen

El siguiente artículo aborda la intervención desde la disciplina positiva como una alternativa a las reacciones punitivas comunes ante las faltas escolares calificadas como graves y muy graves, que aboga por un abordaje más humano. Este se respalda desde una perspectiva de derechos humanos basada en un encuadre de justicia restaurativa. El artículo enfatiza la importancia de 1) procesos justos centrados en el estudiante; 2) participación estudiantil activa en los procesos disciplinarios, 3) apoyo en lugar de solo sanción hacia adolescentes con problemas de conducta y 4) un enfoque destinado a fortalecer las relaciones entre estudiantes con esta problemática y docentes que previenen o atienden las faltas. Casos selectos de un colegio público costarricense se utilizan para ilustrar los beneficios de prácticas más humanizadas. El artículo propone que un abordaje restaurativo no es necesariamente sustituto para las medidas correctivas acostumbradas, sino más bien una manera de mayor efectividad para contribuir a que las personas consideradas perpetradoras, asuman la responsabilidad por sus actos y se mantengan involucradas en el sistema educativo, en lugar de aislarlas al punto en que se impliquen en faltas más frecuentes y severas.

Palabras claves: justicia restaurativa, derechos humanos, derechos del niño, criminalización escolar, disciplina positiva

Summary

The following article addresses the intervention from positive discipline as an alternative to common punitive reactions to school misconducts classified as serious and very serious, which advocates a more human approach. It is supported from a human rights perspective based on a restorative justice framework. The article emphasizes the importance of 1) fair processes centered on the student; 2) active student participation in the disciplinary processes, 3) support instead of only sanction towards students with behavior problems and 4) an approach aimed at strengthening the relationships between students with this problem and teachers who prevent or intervene the misconducts. Selected cases from a Costa Rican public school are used to illustrate the benefits of more humanized practices. The article proposes that a restorative approach is not necessarily a substitute for the usual corrective measures, but rather a more effective way to help the people considered perpetrators, assume responsibility for their actions and remain involved in the educational system, instead of isolating them to the point where they get involved in more frequent and severe misconducts.

Keywords: Restorative justice, Human rights, Children's rights; School criminalization, Positive discipline

Resumo

O artigo a seguir aborda a intervenção desde a disciplina positiva como alternativa às reações punitivas comuns perante às faltas escolares qualificadas como graves e muito graves, que defende uma abordagem mais humana. Isso é apoiado em uma perspectiva de direitos humanos baseada em uma estrutura de justiça restaurativa. O artigo enfatiza a importância de 1) processos justos centrados no aluno; 2) participação ativa do aluno nos processos disciplinares, 3) apoio em vez de apenas punição para alunos com problemas de conduta e 4) uma abordagem que visa

fortalecer as relações entre alunos com esse problema e professores que previnem ou atendem as faltas. Casos seleccionados de um colégio público costarriquenho são usados para ilustrar os benefícios de práticas mais humanizadas. O artigo propõe que uma abordagem restaurativa não é necessariamente um substituto para as medidas corretivas usuais, senão pelo contrário uma maneira mais eficaz para contribuir a que as pessoas consideradas perpetradoras, assumam a responsabilidade por suas ações e permaneçam envolvidas no sistema educacional, em vez de isolá-las ao ponto em que se envolvam em falhas mais frequentes e severas.

Palavras-chave: Justiça restaurativa, Direitos humanos, Direitos da criança, Criminalização escolar, Disciplina positiva

Introducción

Esta reflexión tiene como propósito visibilizar la importancia de abordar las faltas graves en los centros escolares costarricenses al considerar la disciplina positiva desde un enfoque restaurativo y cómo esto corresponde con la observancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en adelante DUDH (Naciones Unidas, 1948) así como en la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, en adelante CDN (Naciones Unidas, 1989). Las faltas graves se entienden a la luz del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Ministerio de Educación Pública, 2018).

Las medidas disciplinarias en el contexto educativo tienen entre sus propósitos el ofrecer un ambiente seguro para la comunidad escolar, así como fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La justicia restaurativa ofrece un marco de referencia para responder a las faltas, mediante la reparación del daño y la restauración de las relaciones humanas. Si bien las prácticas restaurativas no sustituyen las medidas correctivas existentes en el Reglamento de Evaluación, constituyen un repertorio de alternativas que, bien utilizadas, pueden fortalecer a la institución educativa y ayudar a establecer vínculos prosociales en la cultura escolar. Una comunidad fuerte será un entorno propicio para impulsar el óptimo desarrollo de niños, niñas y adolescentes, así como incentivar su permanencia en el sistema educativo.

Origen de la justicia restaurativa

La justicia restaurativa nace en los años sesenta en Australia y Nueva Zelanda (O'Connell, Wachtel y Wachtel, 2006) y se considera una respuesta evolucionada al delito, ya que propone un abordaje diferente al crimen y al daño mediante procesos que respondan a las necesidades de los ofensores, las víctimas y la comunidad e incorporen la participación activa de estos tres actores (Wachtel, 2013). El abordaje de la justicia tradicional lanza las siguientes tres preguntas: 1) ¿Cuál regla o ley se rompió?; 2) ¿Quién es el culpable? y 3) ¿Qué sanción amerita? La justicia

restaurativa, por otro lado, indaga: 1) ¿Cuál fue el daño que se causó?; 2) ¿Quiénes son responsables por el daño y quiénes han sido afectados por el mismo? y 3) ¿Qué hace falta para reparar el daño y restaurar a la comunidad? (O'Connell, Wachtel y Wachtel, 2006). En resumen, este enfoque parte de la prioridad de reconstituir el entretejido comunitario que ha sido violentado por el daño ocasionado.

La restauración comunitaria involucra a las personas que participan de la situación de daño. Según McCold (2000), existen agentes primarios y secundarios en todo evento de daño severo: los agentes primarios son tanto la persona que causa el daño como la persona directamente afectada, así como sus redes de apoyo inmediatas. Los agentes secundarios incluyen al colectivo inmediato y a la sociedad que se ven indirectamente impactadas por el daño. Un abordaje restaurativo debe contemplar que, ante una situación de daño severo, en la cual se ha atentado contra la integridad física o psicológica de una persona, emergen necesidades urgentes de todas las partes involucradas: ofensor, víctima, personas cercanas a ambas partes y la comunidad. Estos agentes como un todo, necesitan un espacio para asimilar lo sucedido, empoderarse con respecto a las acciones, para recobrar la seguridad, fomentar la responsabilidad de las personas que causaron el daño y restaurar el entretejido comunitario. Un ejemplo de esto puede observarse en el proceso de implementación de justicia restaurativa en los centros educativos de Oakland, cuando en el año 2014, tras un proceso de tres años de implementación, un 63 % del personal entrevistado afirmó que la justicia restaurativa mejoró la capacidad del estudiantado para resolver sus conflictos con personas adultas y los que se presentan con otros estudiantes; 70 % reportó que consideran que las prácticas restaurativas mejoraron el clima escolar y las suspensiones de estudiantes afroamericanos disminuyeron en un 40 % (Oakland Unified School District, 2014).

Lo anterior puede ilustrarse con las afirmaciones de George (s. f.), el cual establece que la cooperación estudiantil en los ambientes educativos es más probable cuando el estudiantado siente orgullo de pertenecer a su comunidad y experimenta respeto dentro de la misma. Este principio observa el bienestar superior de la persona menor de edad y ofrece herramientas para restaurar el entretejido comunitario en la respuesta a las faltas cuando estas se dan. Naranjo (2018), lo considera parte del empoderamiento de esta población al establecer lo siguiente:

Esto debe ir rompiendo con la visión de que son los “menores de edad” para ir tráándolos en las prácticas diarias, como sujetos de derechos o sujetos políticos. Esto se dice de una forma simple, pero implica toda una transformación en la cultura adultocéntrica, donde todos y todas estamos comprometidos a realizarla. (p. 117)

El presente escrito retoma esta discusión, al partir de un encuadre de respeto y empoderamiento a las personas adolescentes mediante la aplicabilidad de prácticas de justicia restaurativa no solamente como medio para la observancia de los derechos humanos si no también para ayudar a estos jóvenes a asumir la responsabilidad por sus crímenes de una manera más efectiva y duradera. Se compilan experiencias desde el Departamento de Orientación de un liceo público costarricense, con el objetivo de ilustrar cómo un abordaje restaurativo fomenta el fortalecimiento del entretejido comunitario y complementa la atención a situaciones de alta gravedad. Asimismo, rescata cómo este abordaje ofrece un medio posible para la prevención del camino de la escuela a la prisión, así como para la observancia de la Convención sobre los Derechos del Niño. La justicia restaurativa se define como la respuesta al delito que se orienta a la reparación del daño y de los vínculos sociales mediante la participación activa de la comunidad, de la persona que causa el daño y de la persona o personas directamente afectadas (McCold, 2000). Este abordaje no justifica ni minimiza la gravedad de un daño, por el contrario, procura la reparación del daño y la participación activa de la persona responsable por el mismo.

Conceptualización e importancia de las prácticas restaurativas

Si bien las prácticas restaurativas comprenden la respuesta al daño y la ejecución de la justicia, estas incorporan también prácticas de fortalecimiento comunitario y prácticas preventivas. Además, incorporan un espectro de acciones concretas con respecto al lenguaje, la interacción cotidiana y protocolos de atención a situaciones específicas. Según Wachtel (2013), responden a los siguientes cuatro principios: alto control y alto apoyo; separación entre acción y sujeto; procesos justos y la psicología de los afectos.

Alto control y alto apoyo: las relaciones de autoridad (llámense docencia, orientación, administración educativa), deben basarse en los principios de alto control, que entienden el control como estándares altos, normas, reglas y límites claros y firmes. El alto apoyo se refiere a la cercanía, el interés en el bienestar de la persona, la ayuda y el acompañamiento. Una intervención restaurativa es aquella en la que hay un alto control y un alto apoyo simultáneamente. Según Wachtel (2013), las personas toman mejores decisiones en sus vidas cuando aquellas que tienen autoridad hacen las cosas “con ellos, en lugar de a ellos o por ellos” (Wachtel, 2013, p. 3).

Separación entre acción y sujeto: este principio parte de que todas las personas son importantes y tienen el potencial de ofrecer un aporte valioso a la comunidad. El daño, cuando se da, es causado por las acciones de las personas, por lo que se hace necesario rechazar toda acción que genere un mal a individuos, propiedades o grupos. No obstante, rechazar la conducta no significa de ninguna manera rechazar

a la persona, la cual es reconocida y se afirma su capacidad y responsabilidad para reparar el daño y recuperar su lugar en la sociedad (Braithwaite, 2018).

Procesos justos: en todo proceso de resolución de problemas y toma de decisiones se incorporan tres elementos: la participación activa de todas las personas involucradas en la cual expresen cómo les impacta la situación; la explicación por parte de la autoridad con respecto a las decisiones que se tomarán y la claridad de expectativas con respecto a todas las personas involucradas. Esto fomenta la confianza, el involucramiento, la transparencia, la rendición de cuentas y la corresponsabilidad (Kim & Maugborne, 2003).

La psicología de los afectos: basado en la teoría de los afectos de Silvan Tomkins (Nathanson, 1992), los abordajes restaurativos parten de que existen afectos positivos como la alegría o el interés, los cuales enriquecen el funcionamiento individual y colectivo, mientras que otros afectos, como la vergüenza, el enojo o el miedo, aunque necesarios para la supervivencia, se vuelven tóxicos para el organismo si se retienen por mucho tiempo. Desde esta perspectiva, se procura la maximización de los afectos positivos mediante relaciones fuertes y empoderamiento comunitario; la libre expresión de emociones en espacios sanos -tanto emociones positivas como negativas- y la minimización de los afectos negativos mediante la reparación del daño y restauración de los vínculos.

Prácticas restaurativas y cultura de paz

Una intervención restaurativa ocasional no tiene un efecto social sostenible, aunque represente una respuesta inmediata a un problema. Para ilustrar esto, es relevante retomar la teoría de McCold (2000), quien describió las necesidades de las partes involucradas en un daño, a saber: la comunidad, el ofensor y la víctima. Tales necesidades incluyen reconstituir la seguridad individual y colectiva, así como establecer una autoridad capaz de responder a incidentes cuando estos se dan. Esto corresponde a un abordaje que trasciende a una técnica específica y que más bien se dirige a constituir una cultura, lo cual es posible solo a través de la sensibilización, del involucramiento de todas las partes y la invitación a incorporar ciertos principios básicos tanto en los ámbitos formales como en las interacciones informales entre las personas.

Prácticas restaurativas específicas

Como se mencionó, un abordaje restaurativo no se limita a la implementación de técnicas. Según Wachtel (2013), este abordaje implica la intención explícita de incorporar una cultura comunitaria basada en relaciones y expectativas saludables.

Las prácticas restaurativas, según este autor, deben ser sistemáticas, no circunstanciales. Aun así, existe un espectro de acciones concretas, que resultan medios efectivos para constituir dicha cultura. Según Costello *et al.*, (2010), las prácticas restaurativas pueden ir de lo más informal (prácticas espontáneas), a prácticas cada vez más formales que requieren de mayor preparación, mayor estructura y mayor cantidad de personas.) Costello, *et al.*, (2010), detallan las siguientes cinco prácticas:

Declaraciones afectivas: son afirmaciones en las que se incorpora el afecto de la persona que habla. Obedecen al principio de hacer consciente que las acciones de un miembro de la comunidad tienen un impacto sobre los demás. Tienen por objetivo ofrecer retroalimentación, establecer límites y enseñar empatía. Un ejemplo podría ser el de un docente que, en lugar de decirle al estudiante “por favor, guarde silencio”, diga “me incomoda que interrumpa a sus compañeros mientras estoy dando la clase”. O en lugar de solo decir: “usted debe mejorar su rendimiento o reprobará”, mencionar “me preocupa que usted repruebe esta clase”. Pueden utilizarse mayormente en forma positiva, por ejemplo, en lugar de decir “excelente trabajo”, decir “me siento muy orgulloso de su trabajo”.

Preguntas restaurativas: son un modelo de preguntas que siguen una secuencia del pasado, al presente, al futuro (Ver Tabla 1). Procuran generar conciencia sobre el impacto de las acciones de la persona y llegar a la identificación de acciones concretas restaurativas. Procuran incentivar la elaboración de la persona adolescente en lugar de centrarse en el discurso de la persona adulta y evitan la pregunta “¿por qué?”, la cual insta a un diálogo que podría volverse defensivo, por el contrario obedecen a los principios de separar acción del sujeto y del proceso justo, descrito anteriormente.

Tabla 1.
Preguntas restaurativas

<i>Secuencia</i>	<i>Para la persona que causó el daño</i>	<i>Para la persona que se sintió dañada</i>
Pasado: <i>recuento</i>	¿Qué pasó? ¿Qué estaba pensando usted en ese momento?	¿Qué pasó? ¿Qué pensó usted cuando se dio cuenta de lo sucedido?
Presente: <i>reflexión, sensibilización, expresión de emociones. Se fomenta la empatía.</i>	¿Qué ha pensado desde entonces? ¿Quiénes han sido afectados/ lastimados por lo que ocurrió y cómo?	¿Cómo esto le ha afectado a usted y a otros? ¿Qué ha sido lo más difícil para usted?
Futuro: <i>se fomenta la responsabilidad y la búsqueda de soluciones.</i>	¿Qué debe hacer usted para que las cosas vuelvan a estar bien?	¿Qué debe suceder para que las cosas queden bien?

Fuente: Adaptación de las autoras a partir de las Preguntas restaurativas de Costello, Wachtel y Wachtel, 2010, p. 19.

Reunión restaurativa espontánea: esta práctica semiformal procura, en situaciones cotidianas conflictivas y que no constituyan faltas graves, reunir espontáneamente a las partes involucradas y permitirles contestar a las preguntas restaurativas en conjunto, para así determinar acuerdos de reparación. Según el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Ministerio de Educación Pública, 2018), las faltas leves incluyen interrupciones incorrectas al proceso de aprendizaje en el aula, uso de vocabulario vulgar y soez o fuga de lecciones, entre otras (Artículo 139). Por lo tanto, una reunión espontánea implica conversar con el estudiantado que ha interrumpido la clase o ha utilizado lenguaje soez hacia personas adultas o su grupo de pares.

Círculos: esta práctica puede ser proactiva, al realizar círculos participativos para que las personas se conozcan, fortalezcan vínculos y se diviertan. Es decir, maximizar los afectos positivos en la comunidad de aprendizaje. También es posible hacer círculos de trabajo, los cuales obedecen a objetivos educativos. Es posible hacer círculos de respuesta, los cuales constituyen una práctica restaurativa formal dirigida a la participación grupal ante situaciones de malestar o inseguridad, mediante la expresión grupal de la afectación y la determinación de acuerdos para la reparación o el compromiso con respecto a la seguridad colectiva.

Reunión restaurativa formal: es la práctica restaurativa más formal, en la cual se reúne a la persona que causó el daño junto con sus figuras de apoyo, la persona dañada y sus figuras de apoyo que pueden ser sus padres, amigos o inclusive sus docentes, profesionales en orientación o en psicología y representantes de la comunidad. Previo a la realización de la reunión, cada una de las partes debe haber tenido

una entrevista con una persona capacitada para estos procesos y haber aceptado participar voluntariamente. No es posible realizar esta práctica si las partes no participan de forma libre y voluntaria. En ella se le pregunta primero a la persona ofensora sobre el incidente, luego a la persona afectada, seguida por sus propias figuras de apoyo al usar un guión estructurado con una secuencia similar a la de las preguntas restaurativas. Se procede luego a preguntar a miembros de la comunidad y finalmente a quienes acompañan a la persona ofensora, al fomentar así la participación de todas las partes, desde el principio de Proceso justo. Seguidamente, se le da la oportunidad de hablar a la persona ofensora, por si quiere aportar algo más posterior a haber escuchado los argumentos de las otras partes. Después que todos se hayan expresado, sigue una etapa de acuerdo, en la que todas las personas que han participado en conjunto elaboran un plan para la reparación del daño. Una vez establecido el acuerdo por escrito, prosigue una etapa de compartir un refrigerio o merienda compartida. Esta etapa final es importante ya que permite hacer una transición de las emociones fuertes de la reunión a una coexistencia normalizada.

Abordajes restaurativos y derechos humanos

Los abordajes restaurativos se articulan de manera natural con lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948), lo cual puede observarse de manera específica en algunos artículos que se detallan en las siguientes líneas.

Desde el artículo 1 se plantea que todos los seres humanos son iguales en dignidad y derechos y deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (DUDH, 1948). Un abordaje restaurativo parte del principio de separación entre acción y sujeto (Braithwaite, 1989; Braithwaite, 2018), al afirmar que toda persona tiene el potencial de contribuir con la sociedad y que su conducta impacta a su comunidad, por lo que el objetivo de las prácticas restaurativas es fomentar ambientes seguros para un sano sentido de conexión y pertenencia. Esto resuena también con el artículo 3, sobre el derecho a la seguridad: toda conducta que genere una ruptura en el entretejido social se considera inaceptable y se procurará un manejo apropiado para atender, más allá de las reglas o normas desafiadas, el daño causado, mediante acciones que detengan el daño, la reparación y la restauración de los vínculos (Costello, *et al.*, 2010).

El artículo 29 reconoce que el desarrollo pleno de la personalidad ocurre en el contexto comunitario lo cual le confiere, a su vez, deberes. El fortalecimiento de la comunidad es el objetivo fundamental de las prácticas restaurativas, orientadas a la maximización de afectos positivos, minimización de los negativos y expresión

libre y participativa de todos (Nathanson, 1992), esto, a través de la reparación del daño y de las relaciones humanas (Costello, *et al.*, 2010).

El artículo 8 establece que toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales. Las prácticas restaurativas contribuyen con la observancia de este artículo, dado que fomentan la escucha activa de todas las partes involucradas y la invitación a que la persona que causó el daño actúe desde una participación proactiva en su reparación como una parte necesaria del proceso, en lugar de ser un receptor pasivo de sanciones (O'Connell, *et al.*, 2006). Igualmente, el artículo 10 plantea que toda persona tiene derecho a ser oída públicamente para conocer sus derechos y obligaciones. Los abordajes restaurativos plantean la importancia del proceso justo, a saber, la participación, la explicación y la claridad de expectativas en los procesos de reparación del daño (Kim & Maugbourne, 1997). El artículo 19 se refiere también a la libertad de opinión: las prácticas restaurativas proponen un abordaje basado en preguntas (Costello, *et al.*, 2010), lo que fomenta la libre expresión de las partes.

Es importante mencionar que el artículo 21 en su punto 3 se refiere a la autodeterminación de los pueblos, cuando establece que la voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público. Las prácticas restaurativas hacen un trabajo explícito en la visibilización e involucramiento comunitario, al fomentar espacios para la libre expresión de emociones (Nathanson, 1992), para la participación activa (Wachtel, 2013) y para el ejercicio de la justicia desde las necesidades y decisiones de la comunidad (O'Connell, *et al.*, 2006).

El artículo 26 en su punto 2 establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Naciones Unidas, 1948, p. 8)

Los abordajes aquí propuestos contribuyen con la construcción de una cultura de paz al promover el fortalecimiento comunitario. Igualmente, en el artículo 28 se afirma que toda persona tiene derecho a un orden social en el que los Derechos Humanos se hagan efectivos. Si bien son muchos los medios por los que es posible cumplir este artículo, las prácticas restaurativas se proponen como uno más de estos medios: uno muy efectivo.

Abordajes restaurativos en centros educativos y su relación con instrumentos legales

Si bien la justicia restaurativa ha encontrado una resonancia internacional significativa en los campos de la justicia penal y penal juvenil (Poder Judicial, 2018), en este artículo se propone como un medio válido y apropiado para el ejercicio de la disciplina en ambientes educativos. Naranjo (2018), establece la autonomía progresiva como “la capacidad presente en todo ser humano, por el mismo hecho de serlo, de ser responsable de sus actos y que es progresiva en el caso de las personas menores de edad, ya que permiten la evolución de sus facultades hasta el punto de ser capaces de asumir su propia vida” (p. 125). La justicia, aplicada mediante prácticas restaurativas específicas, se convierte entonces en un medio de empoderamiento para las personas menores de edad, ofreciéndoles la oportunidad de, en un contexto de alto control y alto apoyo, asumir la responsabilidad de sus actos desde un rol protagónico.

Las prácticas restaurativas pueden ser aplicadas por docentes, profesionales en ciencias sociales, padres de familia, e inclusive por los mismos estudiantes (George, s. f.). El objetivo es, mediante capacitación y empoderamiento de cada una de estas poblaciones, dotar a la institución educativa de herramientas para el desarrollo de estrategias dirigidas a la reparación del daño, la reintegración del estudiantado y la protección y participación de todos los miembros de la comunidad. La implementación de este abordaje implica la capacitación de las personas que participan en el centro educativo. Estos procesos serán insuficientes a menos que se vean seguidos por un proceso de implementación comunitaria, de constituir un ambiente en el cual se empodere al grupo y se establezcan procedimientos, acciones y acuerdos sostenibles que impacten su cultura, con el objetivo de fortalecerlo y abordar tensiones y conflictos mediante la reparación del daño y la restauración de las relaciones humanas (Costello, *et al.*, 2010).

Camino de la escuela a la prisión y la importancia de la prevención

Es necesario tener presente que la delincuencia y el encarcelamiento juvenil son una preocupación creciente. Tan solo en los Estados Unidos, el Oficina Federal de Investigación (FBI por sus siglas en inglés), reportó que para el 2011, 1 470 000 crímenes fueron perpetrados por menores de edad con edades entre los 10 y los 14 años (Puzzanchera & Kang, 2014). De igual forma, el Departamento de Educación y Justicia de los Estados Unidos reportó que, para el mismo año, 60 000 jóvenes menores de 18 años estaban reclusos en alguna instancia juvenil o correccional en lugar de estar en la escuela. En Costa Rica de acuerdo con el informe estadístico de seguridad ciudadana del Organismo de Investigación Judicial



(OIJ, 2011), los índices de criminalidad en la población menor de edad han ido en aumento, principalmente porque las personas adolescentes entre 13 y 17 años cada vez más dejan las aulas o desertan anticipadamente del sistema educativo y, si logran terminarlo, se enfrentan a índices de desempleo que los “invita” a caer en conductas que posteriormente serán catalogadas como delictivas.

Se entiende por criminalidad, “aquellos delitos dolosos que despojan o ponen en peligro la vida o la integridad física o psicológica de las personas y que, como consecuencia, la norma les atribuye un mayor reproche jurídico o pena” (OIJ, 2011, p. 129). Aunque es posible que una persona joven comprenda e intente seguir las reglas establecidas socialmente y por diferentes circunstancias, llegue a cometer un crimen sin ofrecer ninguna señal de alerta previa; para la mayoría de las personas involucradas con el sistema penal juvenil sus problemas de conducta, posiblemente se manifestaron al principio, mediante faltas leves en el salón de clases. Estas señales de alerta son valiosas para quienes trabajan con juventud en riesgo, de manera que la respuesta a las mismas no solo cumple con un fin disciplinario sino, inclusive, preventivo.

Una gran mayoría de jóvenes involucrados con el sistema penal juvenil presentan una falta de acatamiento a las instrucciones y manifiestan faltas leves en el contexto escolar (UNICEF, 2017). El camino de la escuela a la prisión, es una expresión que se refiere al proceso mediante el cual las personas jóvenes son excluidas del sistema escolar mediante prácticas disciplinarias no positivas como la suspensión o la expulsión, lo cual incrementa las probabilidades de que eventualmente sean encarcelados (Skiba, Arredondo, & Williams, 2014), esto debido a una disminución en la supervisión por parte de las personas adultas (Ochoa & Rome, 2009). Losen, Hodson, Keith II, Morrison y Belway (2015), reportaron que más de 3.5 millones de jóvenes fueron suspendidos de su centro escolar en tan solo un año en los Estados Unidos.

En este sentido, la dificultad no radica solo en el problema de conducta que se ha manifestado, sino también en la forma en que se resuelven o abordan los conflictos a lo interno de la comunidad educativa. Es por esto que, el Programa Estado de la Nación (2011), enfatiza la importancia de “profundizar no solo en la conceptualización del término conflicto dentro del contexto educativo, sino también sus diferentes manifestaciones y alternativas para dar respuesta positiva a estas situaciones” (IV Estado de la Educación, 2011, p. 11) por parte de todos los actores del proceso, que incluye a la víctima, los victimarios y el personal de apoyo. Es sumamente relevante mencionar que, al examinar los patrones de referencias disciplinarias de estas y estos estudiantes, se muestra que los motivos fueron el desafío o irrespeto hacia una persona docente (Skiba *et al.*, 2014). Este patrón

en los problemas conductuales en el aula, así como, enviar al o la estudiante a la dirección, las eventuales suspensiones o expulsiones de la escuela, se convierten en el camino de la escuela a la prisión. Justificándose así la importancia de mantener a las personas menores de edad dentro de las aulas, en lugar de empujarlas fuera de la dinámica de clase cuando su comportamiento se desvía de la norma establecida (Ochoa, Levy, Spegel, & Ovares, 2015).

Según el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Ministerio de Educación Pública, 2018), “las acciones correctivas en todos los niveles, ramas y modalidades del sistema educativo tendrán, en lo esencial, propósitos formativos” (Artículo 143). Un abordaje basado en la disciplina positiva, la justicia restaurativa y centrado en los derechos de niños, niñas y adolescentes procura este proceso formativo y aboga por la seguridad de la comunidad escolar y la reintegración, en la medida de lo posible, de la persona que manifiesta problemas de conducta. De acuerdo con Braithwaite (1989), la capacidad comunitaria para responder a las malas acciones tiene todo que ver con las probabilidades de reintegración de una persona ofensora. El autor describe los problemas conductuales refiriéndose también al componente afectivo que los subyace: la vergüenza.

Braithwaite (1989), establece la importancia de lo que él llama: *avergonzar efectivamente*, es decir, hacer responsable a la persona de las consecuencias de sus actos y ofrecerle oportunidades para la reparación del daño, la restauración de los vínculos y la reintegración comunitaria. Por otro lado, describe la vergüenza estigmatizante, mediante la cual la comunidad expulsa a la persona ofensora y la etiqueta como una mala persona o como una persona problemática. Al sacar a la persona, esta buscará recuperar su sentido de pertenencia y conexión con otras personas que hayan sido expulsadas también, lo cual fomenta, en parte, la formación de grupos criminales (Braithwaite, 1989). Las prácticas restaurativas ofrecen alternativas para que las comunidades educativas estimulen la vergüenza reintegradora en el ambiente escolar, lo que permite disminuir el camino de la escuela a la prisión.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) como instrumento legal y su relación con los principios restaurativos

La CDN fue firmada el 20 de noviembre de 1989 e incluye a todas las personas menores de 18 años (excepto en países cuya legislación establezca la mayoría de edad en una edad diferente). Es decir, se refiere a niños, niñas y adolescentes, por lo que abarca la vida escolar y colegial. Así como se realizó previamente con la Declaración Internacional de los Derechos Humanos, a continuación, se relacionarán artículos específicos de este instrumento legal con los principios restaurativos ya descritos:



- *Alto control y alto apoyo*: la educación basada en los principios de Alto control y alto apoyo corresponde con lo establecido en la CDN en su artículo 28, punto 2, cuando establece que “Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención” (CDN, 1989, p. 9). La protección de la dignidad humana y la administración de la disciplina vienen de la mano.
- *Separación entre acción y sujeto*: el artículo 3 en su punto 1, establece el interés superior del niño. Este punto es de particular relevancia al considerar a la Justicia restaurativa como alternativa a la suspensión o a la expulsión, dado que estas medidas correctivas, si bien podrían responder a la necesidad de seguridad por parte de la comunidad escolar, no responden al interés superior de la persona menor de edad y según la sección anterior, le exponen al camino de la escuela a la prisión. Esto coincide con el artículo 28, sección e, al afirmar que los procesos educativos deberán adoptar medidas para reducir las tasas de deserción escolar.
- *Procesos justos*: el artículo 5 plantea: “Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención” (CDN, 1989, p. 3). Esto es importante para la aplicación de procesos justos, los cuales, según lo descrito por Kim & Maugborne (2003), implican el involucramiento y participación de las partes, así como la explicación y la claridad de expectativas. Los procesos disciplinarios, entonces, deberían involucrar todos los miembros de la comunidad educativa, como lo son las familias y a otros miembros de la comunidad local.
- *La psicología de los afectos*: como se mencionó, este abordaje procura la maximización de los afectos positivos a través de las relaciones fuertes y el empoderamiento comunitario. Los artículos 13 y 14 de la Convención se refieren a la libertad de expresión y a la libertad de conciencia, en tanto no infrinjan los derechos o la reputación de los demás. El artículo 29 insiste en que la educación debe encaminar al niño al desarrollo de su personalidad y prepararlo “para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (CDN, 1989, p. 10). Todo esto atraviesa,

necesariamente, la dimensión afectiva del individuo, el orgullo y el respeto, elementos fundamentales de la justicia restaurativa (George, s. f., George, 2014).

Código de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica como instrumento legal y su relación con los principios restaurativos

El abordaje restaurativo aplicado de manera adecuada en centros educativos fomenta un ambiente en el cual será posible cumplir lo establecido por el Código de la Niñez y la Adolescencia en su artículo 5, cuando establece que:

toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años, deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal. La determinación del interés superior deberá considerar: Su condición de sujeto de derechos y responsabilidades; su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve y la correspondencia entre el interés individual y el social. (Código de la Niñez y la Adolescencia, 1998, pp. 2-3)

Los principios de la justicia restaurativa no son del todo nuevos en el contexto costarricense. En Costa Rica existen mecanismos que procuran la reparación del daño en materia penal juvenil. Según Burgos (2014), la Ley Penal Juvenil, en su artículo 127 plantea la reparación del daño mediante el resarcir a la víctima o la reparación de un daño social a través de la prestación de trabajos en beneficio de la comunidad. Posteriormente, Burgos (2015), plantea que es posible “abandonar la arraigada idea de que la corrección de toda conducta se logra solo mediante la privación de libertad” (p. 169). Prevenir el camino de la escuela a la prisión es una respuesta a esta inquietud. Aun cuando un crimen ya se ha dado, Burgos (2015), propone que es posible establecer sanciones socio-educativas y órdenes de orientación y supervisión “cuya finalidad es lograr la prevención mediante la modificación o variación de condiciones perjudiciales en el entorno del menor” (p. 169).

El Poder Judicial de Costa Rica ha desarrollado una experiencia de más de seis años en materia de Justicia restaurativa, se fomenta el principio de que “la Justicia Restaurativa se enfoca en el daño causado a la persona y a las relaciones, promoviendo esfuerzos de los diferentes actores para su reparación” (Arias, Fernández, Calderón y Espinach, 2017, p. 6). En estos casos, se propone el abordaje restaurativo en situaciones en las que no exista un desbalance de poder entre la persona ofensora y la víctima, exista voluntariedad del ofensor y la víctima para participar de un proceso restaurativo y la persona ofensora está dispuesta a reconocer su responsabilidad

por el daño causado, entre otros criterios (Arias, *et al.*, 2017, p. 18). La Justicia restaurativa como programa y modelo para el proceso penal juvenil y adulto inicia de manera formal en Costa Rica en el año 2012 (Poder Judicial, 2018).

Según O'Connell *et al.*, (2006), un enfoque restaurativo ofrece a las personas menores de edad la oportunidad de tomar consciencia del impacto de sus acciones sobre otras personas y sobre sí mismos, una consciencia que no necesariamente ocurriría si solamente se lleva a cabo el proceso tradicional. Esto da respuesta a la necesidad planteada por Naranjo (2018), de empoderamiento y de autonomía progresiva en las personas menores de edad. O'Connell *et al.*, (2006), plantean que las personas menores de edad tienen derecho a aprender del impacto que tienen sus acciones sobre el entretendido comunitario: este aprendizaje es clave para su desarrollo y para incrementar las posibilidades de una reintegración comunitaria positiva.

Desde el Poder Judicial también se ha desarrollado el Programa de Tratamiento en Drogas bajo Supervisión Judicial Penal Juvenil (Arias, Cortés y Calderón, 2017). Este programa promueve que:

La persona ofensora repare el daño realizado, generando empatía con la víctima y la comunidad. Pero también genera oportunidades personales de desarrollo mediante la articulación de las respuestas institucionales más allá del Poder Judicial y del Instituto de Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA), como, por ejemplo, con la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), los gobiernos locales, las organizaciones de la sociedad civil, entre otros. (Arias, Cortés y Calderón, 2017, p. 12)

Este proyecto procura abordar desde lo restaurativo los crímenes asociados con el consumo de drogas, de forma que “un abordaje integral debe tener la pericia para identificar todos los factores intervinientes en la comisión del delito” (Arias, Cortés y Calderón, 2017, p. 52). Surge la inquietud entonces: ¿si existe experiencia de abordajes restaurativos procesos penales juveniles y adultos, ¿Qué pasa en los ambientes educativos? ¿Es ahí donde es necesario empezar para prevenir el camino de la escuela a la prisión? Los esfuerzos del Ministerio de Educación Pública (MEP), en Costa Rica son variados y concretos. El MEP cuenta con protocolos para el abordaje del consumo de drogas (Grosser, Rojas y Astorga, 2016a), para la atención en situaciones de *bullying* (Grosser, Rojas y Astorga, 2016b), así como de atención a situaciones de lesiones autoinfligidas y riesgo de suicidio (Grosser y Cartín, 2018). Por tanto, el tema de discusión de este artículo es que un abordaje restaurativo no sustituye ni compite con dichos protocolos; por el contrario, refuerza, enmarca y complementa la adherencia a los protocolos establecidos por el Ministerio de Educación Pública y fomenta el empoderamiento de la comunidad escolar.

Experiencias en un liceo público costarricense

En esta sección se describen las experiencias relacionadas con las intervenciones desde la óptica de la Justicia restaurativa por parte del Departamento de Orientación en un liceo público costarricense ante las faltas consideradas como graves. El personal docente de esta institución recibió cuatro días de capacitación sobre prácticas restaurativas entre los años 2016 y 2017. Durante el año 2017 recibieron un proceso de acompañamiento por parte del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (en adelante IIRP por sus siglas en inglés), que derivó en la conformación de un equipo de líderes docentes conformado por diez personas, encabezado por dos orientadoras y se procedió también a la capacitación de estudiantes.

En palabras de la coordinadora del Departamento de Orientación:

El trabajo, desde el inicio, fue un renovar de conceptos y cambiar la mentalidad con estudiantes, personal administrativo, docentes. Es un reto y experiencia de aprendizaje que hemos venido estimulando. Se ha visto el cambio en los estudiantes y en los padres, que se sienten apoyados. También en los docentes que se han identificado al 100% en el trabajo. Ha sido muy productivo para aplicarlo con chicos con problemas conductuales o de seguimiento de normas. Es una oportunidad. Las Prácticas Restaurativas han sido para el Liceo una oportunidad para ir configurando CON los estudiantes el clima institucional, de una forma diferente. (Coordinadora Departamento de Orientación, comunicación personal, en De Mezerville, 2018)

Se llevaron a cabo diferentes procesos de implementación proactiva de una cultura restaurativa, no obstante, en este artículo se rescatan únicamente las experiencias de respuesta ante faltas graves: acoso escolar mediante uso de tecnología, reprobación la nota de conducta y uso y tenencia de drogas.

Una reunión restaurativa complementaria para abordar una situación de Cyberbullying

Otro ejemplo de Justicia restaurativa es el de una práctica con respecto a un caso de *cyberbullying* en el que las fotos privadas de una estudiante habían circulado entre el estudiantado, las cuales habían sido solicitadas por su ex novio. Ya existía una demanda penal por parte de los padres de la estudiante contra el joven que solicitó las fotos. La orientadora hace solicitud de efectuar una intervención con una práctica restaurativa, planteando la siguiente inquietud: “yo puedo suspenderlo 22 días, pero también tengo margen para realizar una medida correctiva alterna y no quiero perder a este estudiante” (Orientadora, comunicación personal, octubre 2017). Dos facilitadores certificados por el IIRP, -una de ellos es una de las autoras

del presente artículo-, prepararon la reunión a realizarse entre el estudiante y representantes del colegio, como un medio para explorar vías de reparación en la relación entre el joven y la institución.

Los lineamientos del Ministerio de Educación Pública prohíben realizar la reunión incluyendo a la víctima debido al riesgo real de revictimización. No obstante, se invitó a la orientadora y a la profesora guía de la estudiante para que participaran de la reunión. Se realizó una entrevista previa con todas las partes. Una de las facilitadoras conversó previamente con el estudiante: “Vos no tenés que hacer esto. Las personas van a decir cosas honestas y posiblemente te sintás incómodo.” El estudiante afirmó que sí prefería hacer la reunión restaurativa en lugar de otra medida correctiva. Se estableció la fecha y se realizó la convocatoria.

Participaron el joven, ambos padres (quienes estaban divorciados), su profesora guía y su orientadora; la profesora guía y orientadora de la víctima, la subdirectora del colegio y los dos facilitadores. En el proceso de la reunión, cada parte expresó su afectación y su preocupación por los problemas de conducta del estudiante. Su padre expresó “usted cree que usted es más inteligente que nosotros y seguro sí lo es. Pero nos pone a todos en contra y el que pierde es usted”. Una profesora expresó: “todos estamos hoy aquí porque queremos verlo salir adelante, pero usted tiene que reaccionar”. El estudiante participó activamente del proceso, mediante la escucha con respecto a la afectación expresada por los asistentes sobre el incidente, así como dando respuesta a cada una de las propuestas del plan reparador con respecto a plazos y posibilidades de cumplimiento. Se realizó el plan de reparación que incluyó reuniones periódicas con la orientadora, contribuir en la campaña de elaboración de material informativo para adolescentes sobre los peligros del *cyberbullying* y un compromiso de puntualidad a las lecciones. Se fijó fecha la primera reunión de seguimiento de los acuerdos en el corto plazo y se pasó al espacio informal del refrigerio.

El comentario final de la orientadora hacia la facilitadora, durante el tiempo final informal, fue “Esto no nos garantiza un cambio, pero, ¿qué habríamos ganado con enviarlo 22 días a la casa?” (De Mezerville, comunicación personal, octubre 2017).

Círculos en el abordaje con estudiantes y familias cuando han reprobado la nota de conducta

El Departamento de Orientación procuró implementar la metodología en el seguimiento a estudiantes que habían perdido la nota de conducta, según explicaron en la entrevista con De Mezerville (De Mezerville, 2018):

Realizamos Círculos con los estudiantes y un representante de su familia en los casos donde habían perdido la nota de conducta. Esto fue un espacio sumamente valioso porque necesitábamos escuchar no solo al estudiante, sino también a sus familias. Darles el espacio para expresar sus emociones, sus pensamientos sus ideas. ¿Qué significa la conducta? ¿Haber perdido esa nota de conducta? Y cuáles eran los retos y las propuestas para el 2018. Y fue sumamente valioso escuchar tanto a estudiantes como a sus familiares sobre qué esperan, qué les ha sido difícil. Darle la palabra a una madre de familia en compañía de otras madres que, en ocasiones, retroalimentaron lo que esa primera mamá estaba diciendo. Eso fue realmente valioso. El escuchar a una mamá agradecer el tener un espacio, ya que hasta el momento sentía que era la única persona viviendo esa situación. Al escuchar que había otras mamás que vivían sus mismos temores, sus mismas dudas y poder escuchar una recomendación de una de ellas, creo que fue de los espacios más significativos. Escuchar a las mamás expresándole a sus hijos cuánto los quieren y ciertamente el temor de no saber manejar ciertas situaciones que ellos viven y cómo están dispuestas a acompañarlos para este nuevo curso lectivo. Creo que también nos da mucha esperanza. De hecho, es un grupo al que ahora tenemos el reto de dar seguimiento para valorar realmente cómo estos espacios de comunicación van a dar frutos para este nuevo curso lectivo. Entonces es un grupo con el que vamos a estar sondeando, como parte del trabajo para este año. (Orientadora, comunicación personal, en De Mezerville, 2018)

Abordaje restaurativo en la atención a estudiantes involucrados con la tenencia y consumo de drogas

Actualmente, en el liceo que aquí se menciona, se ha identificado un incremento en el consumo de drogas farmacéuticas en la institución. Se ha reconocido que existen estudiantes que trafican benzodiazepinas como el clonazepam, ya sea en pastillas o en gotas y lo consumen dentro del centro educativo (Departamento de Orientación, comunicación personal, agosto 2018). Es fundamental mencionar que la institución ha sido muy diligente al activar los protocolos establecidos por el Ministerio de Educación Pública para esos casos, realizar requisas en colaboración con las instituciones correspondientes (la policía ha llegado con perros de rastreo) y generar conciencia en el estudiantado acerca de los peligros del consumo.

En este tipo de circunstancias es importante apuntar que, las prácticas restaurativas no buscan abolir o suprimir los mecanismos existentes, sino generar una reflexión sobre los principios mencionados del alto control y alto apoyo, la separación entre acción y sujeto, la psicología de los afectos y los procesos justos, como medios para enriquecer la promoción de los derechos de las personas menores de edad. El Departamento de Orientación, de manera paralela a los protocolos existentes, ha asumido la práctica de tener una reunión individual con cada estudiante



involucrado tanto con el tráfico como con el consumo de sustancias y en el contexto de esa reunión, realizar las preguntas restaurativas, así como establecer acuerdos de seguimiento (Departamento de Orientación, comunicación personal, agosto, 2018). Esta medida, en palabras de la orientadora, ha permitido fortalecer el sentido de confianza entre los estudiantes y el Departamento de Orientación, así como ofrecer a las orientadoras una guía práctica basada en preguntas, para dirigir una conversación difícil sobre conductas de alta peligrosidad.

Implicaciones

La CDN, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que las personas menores de edad son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Según la UNICEF:

Desde su aprobación, en el mundo, se han producido avances considerables en el cumplimiento de los derechos de la infancia a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales; así como un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia. (UNICEF, 2015, s. p.)

Estos artículos recogen además los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos que atañen a la niñez y la adolescencia: “Su aplicación es obligación de los gobiernos, pero también define las obligaciones y responsabilidades de otros agentes como familia, docentes, profesionales de la salud, investigadores y los propios niños y niñas” (UNICEF, 2018, s. p.).

La CDN involucra a la totalidad de la niñez y la adolescencia y convierte a cada una de estas personas en sujeto pleno de derechos, al abandonar el concepto de la población menor de edad como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el Estado y la sociedad. Esta concepción se basa en el reconocimiento expreso de ellos y ellas como sujetos de derechos que se desprende de su carácter de persona humana, en oposición a la idea de ser definidos a partir de su incapacidad jurídica (Morlachetti, 2013), al igual que lo menciona Naranjo (2018), al establecerles como sujetos políticos.

Es importante destacar y que se tengan en cuenta ciertos principios rectores que establece la CDN, sobre los cuales se apoyan el resto de los derechos, estos son los principios de: interés superior, no discriminación, ser oído y participación y derecho a la vida y desarrollo. Además de estos principios transversales, la Convención contiene una importante lista de derechos, así como la necesidad de adopción de

medidas especiales para garantizar el pleno goce y ejercicio de estos por parte de niñas, niños y adolescentes integrantes de minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, o personas con discapacidad (Morlachetti, 2013).

En cuanto a velar por el cumplimiento de estos derechos, la CDN es clara al involucrar los diferentes actores comunales: familia, contexto escolar, comunidad y sociedad en general; ello con la intención de garantizar el acceso a los diferentes servicios y recursos con los que cuentan los Estados para la protección y mejora en la calidad de vida de la población infantil y adolescente.

Se destaca el derecho a la educación, ya que tal y como se ha desarrollado en el presente documento, la aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño, la niña y adolescentes en cuanto personas humanas; además, el Estado reconoce que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades de la persona menor de edad, a fin de prepararle para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya (CDN, 1989).

A casi treinta años de la Convención sobre los Derechos del Niño, surge la reflexión acerca de qué se ha aprendido y cómo han evolucionado las comunidades latinoamericanas. Cuáles son los mecanismos para la observancia de los derechos de las personas menores de edad en un contexto que también les prepare para la vida y para contribuir con la construcción de una sociedad integrada, saludable y como establece la Declaración de los Derechos Humanos, donde todos los seres humanos sean iguales en dignidad y derechos y sean capaces de comportarse fraternalmente los unos con los otros (DUDH, 1948). Se ha aprendido que empoderar a la juventud y fomentar su autonomía (Naranjo, 2018), es imposible sin construir una ciudadanía responsable y proactiva.

Las prácticas restaurativas resaltan acciones, interacciones y protocolos, para llevar a cabo acciones de fortalecimiento comunitario, así como de precaución, en particular, para la prevención del camino de la escuela a la prisión. A casi treinta años de haber firmado la Convención, todavía queda mucho por hacer para crear contextos más apropiados para la infancia, pues los avances han sido desiguales y algunos países se encuentran más retrasados que otros en el respeto a la obligación de dar a los derechos de la infancia la importancia que merecen; razón por la cual, deben redoblar las estrategias informativas, preventivas y de intervención, llevadas cabo desde el ámbito educativo.

Conclusiones: Una mirada hacia delante

A lo largo de este artículo se ha planteado la Justicia restaurativa con miras al desarrollo de una disciplina positiva, como una respuesta evolucionada a la disciplina escolar y las prácticas restaurativas como medios para construir comunidades más sólidas y justas. Una acción ocasional no generará un impacto comunitario significativo: se trata de construir una cultura abierta a la participación y a un manejo responsable y transparente de la autoridad, un ambiente educativo donde la disciplina respete la dignidad del individuo, al mantener los principios de alto control y alto apoyo; un contexto de aula en el que las faltas leves e inclusive las graves reciban una respuesta que separe a la acción del sujeto y que prevenga el camino de la escuela a la prisión. Como educadores, es nuestra tarea generar ambientes que trasciendan las reacciones a situaciones específicas y que tengan una visión integral de la dignidad de cada niño, niña y adolescente, observándole como sujeto de derechos y partícipe activo en su integración -y en caso necesario, reintegración- a una comunidad que le ofrezca sentido de identidad, respeto y orgullo, así como la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial.

Referencias

- Arias, D., Cortés, E. y Calderón, J. (2017). *Estudio sobre consumo de drogas de las personas menores de edad en conflicto con la Ley Penal Juvenil*. San José, Costa Rica: Poder Judicial.
- Arias, D., Fernández, K., Calderón, J. y Espinach, L. (2017). *Protocolo Justicia Juvenil Restaurativa Contravenciones*. San José, Costa Rica: Poder Judicial-Vice Ministerio de Paz.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Australia: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804618>
- Braithwaite, J. (2018). Minimally Sufficient Deterrence. *Crime and Justice: A Review of Research*, 47: 69-118. <https://doi.org/10.1086/696043>
- Burgos, A. (2015). Te condeno a ser feliz. En: *IUDEX. Revista Oficial de la Asociación Costarricense de la Judicatura*, 3: 143-215.
- Burgos, A. (2014). Las principales soluciones alternas en materia penal juvenil en relación a la legislación de adultos en Costa Rica. En: *IUDEX. Revista Oficial de la Asociación Costarricense de la Judicatura*, 2: 11-30.

- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2010). *Manual de prácticas restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de instituciones educativas*. Pennsylvania: IIRP.
- De Mezerville, C. (2018). *Implementando prácticas restaurativas. Una entrevista*. Recuperado de: <https://la.iirp.edu/2018/02/27/implementando-practicas-restaurativas-una-entrevista/>
- George, G., & McConville, G. (n. d.). *One school's journey*. Coorparoo, Australia: Villanova College. Recuperado de: http://www.rpforschools.net/RP/RPatV_OneSchoolsJourney.pdf
- George, G. (2014) Afecto y emoción en una Escuela Restaurativa. In Kelly, V. and Thorsborne, M. (Eds.). *The Psychology of Emotion in Restorative Practice*, 200–233. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Grosser, K., Rojas, L. Y Astorga, R. (Coord.) (2016a). *Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia, consumo y tráfico de drogas*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo_de_drogas.pdf
- Grosser, K., Rojas, L., y Astorga, R. (Coord.) (2016b). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo%20de%20actuaci%C3%B3n%20en%20situaciones%20de%20bullying.pdf>
- Grosser, K. y Cartín, T. (2018). *Protocolo de atención a la población estudiantil que presenta lesiones autoinflingidas y/o en riesgo por tentativa de suicidio*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/blog/ajuntos/protocolo-prevencion-suicidio.pdf>
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2003). Fair Process. Managing in the Knowledge Economy. Harvard Business Review. *The Best of HBR*: 127-136.
- Losen, D., Hodson, C., Keitch II, M. A., Morrison, K., & Belway, S. (2015). Are we closing the school discipline gap? *The Center for Civil Rights Remedies*. Retrieved from: https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/summary-reports/ccrr-school-to-prison-pipeline-2015/UCLA15_Report_9.pdf
- McCold, P. (2000). Toward a mid-range theory of restorative justice. *Contemporary Justice Review*, 357-414.
- Ministerio de Educación Pública. (2018). Reglamento de evaluación de los aprendizajes 2018. N.º 40862-MEP. Alcance N.º 26 Poder Ejecutivo. Decretos. San José, Costa Rica: *La Gaceta*.
- Morlachetti, A. (2013). *La convención sobre los derechos del niño y la protección de la infancia en la normativa internacional de derechos humanos*. Recuperado de: https://www.upf.edu/dhes-alfa/materiales/res/dhgv_pdf/DHGV_Manual.21-42.pdf

- Naranjo, J. C. (2018). Construcción de relaciones democráticas desde la autonomía progresiva y el empoderamiento como medios para lograr procesos de participación e interlocución con las personas menores de edad en el sistema educativo costarricense. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 29 (1), 109-137. <https://doi.org/10.15359/rldh.29-1.5>
- Nathanson, D. L. (1992). *Shame and Pride: Affect, sex, and the birth of the self*. New York: W.W. Norton & Company.
- O'Connell, T., Wachtel, B. y Wachtel, T. (2006). *Manual de reuniones restaurativas*. Real Justice: CONAMAJ.
- Oakland Unified School District. (2014). *Restorative Justice in Oakland Schools. Implementation and Impacts 2014*. Recuperado de: <https://youthlaw.org/wp-content/uploads/2017/03/OUSD-Restorative-Justice-Report.pdf>
- Ochoa, T. A., Levy, L. J., Spiegel, K. & Ovarés, Y. (2015). Keeping kids out of corrections: Lowering recidivism by strengthening teamwork and collaboration between law enforcement officers and transition specialists in juvenile correctional facilities. *Law Enforcement Executive Forum*, 51(1), 29-43. <https://doi.org/10.19151/LEEF.2015.1501c>
- Ochoa, T., & Rome, J. (2009). Considerations for arrests and interrogations of suspects with hearing, cognitive and behavioral disorders. *Law Enforcement Executive Forum Journal*, 9(5), 131-141.
- Organismo de Investigación Judicial (OIJ). (2011). Informe estadístico de seguridad ciudadana. Recuperado de: https://www.poder-judicial.go.cr/planificacion/images/documentos/estadisticas/policiales/Anuario_Policial_2011/Elementos/PDFs/012_informe_seguridad_ciudadana.pdf
- Organismo de Investigación Judicial (OIJ). (2011) *Informe estadístico de seguridad ciudadana*. Recuperado de: https://www.poder-judicial.go.cr/planificacion/images/documentos/estadisticas/policiales/Anuario_Policial_2011/Elementos/PDFs/012_informe_seguridad_ciudadana.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Poder Judicial República de Costa Rica. (2018). *Política Institucional*. Recuperado de: <https://justiciarestaurativa.poder-judicial.go.cr/index.php/politica>
- Programa Estado de la Nación (2011). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Puzanchera, C., & Kang, W. (2014). *Easy Access to FBI Arrest Statistics 1994-2011*. Recuperado de: http://ojjdp.gov/ojstatbb/ezaucr/asp/ucr_display.asp

Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>

Tribunal Supremo de Elecciones (1998). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Recuperado de: <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/codigodelaninez.pdf>

UNICEF. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño: ¿Qué puede hacer usted?* Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/crc/index_what.html

UNICEF. (2017). *Una revisión sistemática de los determinantes de la violencia que afectan a niños, niñas y adolescentes*. Costa Rica. Recuperado de: <https://www.unicef.org/costarica/Innocenti-Violencia-2017.pdf>

UNICEF. (2018) ¿Qué es la Convención sobre los Derechos del Niño? Recuperado de: <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>

United States Departments of Education and Justice. (2014). *Guiding Principles for Providing High-Quality Education in Juvenile Justice Secure Care Settings*, Washington, D. C., 2014. Recuperado: <http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/correctional-education/index.html>

Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. Pennsylvania, Estados Unidos: IIRP.

Recibido: 5/10/2018

Aceptado: 2/5/2019





Violencia sociopolítica contra líderes sociales y defensores de derechos humanos en el postconflicto: dificultades y retos para la implementación de una paz estable y duradera en Colombia¹

Sociopolitical Violence Against Social Leaders and Defenders of Human Rights in the Post-Conflict: Difficulties and Challenges for the Implementation of a Stable and Durable Peace in Colombia

Violência sócio-política contra os líderes sociais e defensores de direitos humanos no pós-conflito: dificuldades e desafios para a implementação de uma paz estável e duradoura na Colômbia

Diana Nocua Caro²

- 1 El artículo es resultado del ejercicio de sistematización y análisis de información recopilada por el equipo Nacional de Derechos Humanos de la Comisión Nacional de Derechos Humanos del Movimiento Político y Social Marcha Patriótica y la Corporación Alternativas para la Paz –ALTERPAZ– en el periodo comprendido entre el 27 de noviembre de 2016 y el 28 de febrero de 2017 y el proceso de investigación: “Acompañamiento y verificación a los procesos de diálogos y construcción de paz en Colombia”, realizado por la Iglesia Presbiteriana de Colombia en el año 2016.
- 2 Magíster en Educación con énfasis en Pedagogía y Política de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente e Investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia). Hace parte del Grupo de Investigación: Centro de Educación para el Desarrollo. Últimas Publicaciones: (Guerra Sucia, Doctrina Contrainsurgente y Paramilitarismo de Estado. En: *Magazín páginas de Nuestra América* 15, 31 – 37, (2015)



Resumen

El presente artículo aborda la reflexión acerca de las dificultades y los retos que se evidencian frente a la construcción de la paz territorial en Colombia, ante la creciente violencia sociopolítica contra líderes sociales y defensores de derechos humanos, en el periodo posterior a la firma del acuerdo de paz suscrito entre las Farc y el gobierno de Juan Manuel Santos. Para ello, se abordan algunos de los factores que dan cuenta de la sistematicidad en la comisión de estos hechos, a partir del análisis de las dinámicas de los poderes locales que contribuyen a la criminalidad y la vulneración de los derechos de quienes realizan el ejercicio de defensa de estos; para, posteriormente, dar lugar a la reflexión sobre la creciente polarización política y social que promueve, a partir de la incitación al odio y la persecución contra los contradictores políticos, el uso de la violencia y la permanencia de prácticas institucionales e irregulares ligadas a la doctrina del “enemigo interno”.

Palabras clave: crímenes, conflicto armado, enemigo interno, reparación, líderes sociales

Summary

The present article addresses the reflection on the difficulties and challenges that will surge in the construction of territorial peace in Colombia, in view of the growing socio-political violence against social leaders and human rights defenders, in the period after the signing of the *Peace Treaty* between FARC and the government of Juan Manuel Santos. For this, some of the factors that account for the systematic nature of the commission of these events are addressed, from the analysis of the dynamics of the local powers that contribute to crime and the violation of the rights of those who perform the exercise of defense of these; to subsequently reflect on the growing political and social polarization that promotes, through incitement to hatred and persecution against political opponents, the use of violence and the permanence of institutional and irregular practices linked to the doctrine of the "internal enemy".

Keywords: Crimes, Armed conflict, Internal enemy, Repair; Social leaders

Resumo

O presente artigo aborda a reflexão sobre as dificuldades e os desafios que se evidenciam em frente a construção da paz territorial na Colômbia, diante da crescente violência sociopolítica contra líderes sociais e defensores de direitos humanos, no período posterior à assinatura do acordo de paz assinado entre as Farc e o governo de Juan Manuel Santos. Para isso, se abordam alguns dos fatores que tratam da sistematicidade na comissão desses fatos, a partir da análise das dinâmicas dos poderes locais que contribuem à criminalidade e a vulneração dos direitos daqueles que realizam o exercício de defesa destes; para posteriormente, refletir sobre a crescente polarização política e social que promove, a partir do incitamento ao ódio e à perseguição contra os opositores políticos, o uso da violência e a permanência de práticas institucionais e irregulares ligadas à doutrina do "inimigo interno".

Palavras-chave: Crimes, Conflito armado, Inimigo interno, Reparação, Líderes sociais

Introducción

El 24 de noviembre de 2016, el gobierno nacional y las Farc – Ep firmaron el acuerdo final para “La Terminación del Conflicto y la Construcción de Una Paz Estable y Duradera”, al marcar el tránsito hacia el “Postconflicto”³; para ello, tanto el Estado Colombiano como los excombatientes, definieron una serie de compromisos ligados a la implementación del Acuerdo Final, a través de la instancia creada para tal fin como parte del punto 6 (Implementación, verificación y refrendación): La Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final (CSIVI), conformada por tres integrantes del gobierno nacional y tres de las FARC, con miras a materializar las condiciones para la reincorporación, dejación de armas y demás aspectos necesarios para avanzar en la dinámica de la reconciliación nacional. Poco tiempo después, tuvo lugar la formalización del proceso de dialogo y “cese al fuego y de hostilidades de carácter temporal y bilateral” entre el gobierno y el Ejército de Liberación Nacional – ELN, cuya realización permitió a muchos colombianos, pensar en la posibilidad de una paz real, efectiva y duradera.

Entre los primeros compromisos que se concretaron entre las partes en la mesa de Quito, se encuentran las medidas preventivas en relación con la creciente violencia sociopolítica que ha tenido lugar en los últimos años contra quienes asumen el ejercicio de la oposición, la defensa de los derechos humanos y la restitución de tierras en diversas regiones del país, teniendo en cuenta los elevados índices de asesinatos que se han presentado hacia los líderes sociales que impulsan los procesos de restitución de tierras en el curso de los dos últimos años (2016 – 2017), tal y como lo evidencia el informe 010 –17 realizado por la Defensoría Nacional del Pueblo, el cual señala con claridad los factores que han incidido en el ascenso de dicha violencia: “Colombia vive en la actualidad una coyuntura caracterizada por la recomposición del control ejercido por las organizaciones armadas ilegales en distintos territorios. Cambio que en buena medida es consecuencia directa del proceso de concentración y tránsito a la vida civil de las FARC EP en el marco de la implementación de los Acuerdos de Paz” (Defensoría Nacional del Pueblo, 2017, p. 17). El control territorial por

3 El Postconflicto es entendido desde su dimensión espacio temporal, atendiendo a las particularidades que implican la finalización de confrontación armada, para dar lugar a la concreción de un acuerdo de paz, mediante la implementación de los compromisos acordados, los cuales hacen referencia a aspectos como: reconstrucción del tejido social, rehabilitación, reparación y restitución de los derechos de las víctimas, garantías de no repetición, reincorporación a la vida civil, y garantías políticas, entre otros. Para el caso particular del contexto colombiano, el postconflicto implica un adecuado proceso de implementación de los cinco puntos del acuerdo final, atendiendo a la construcción de medidas políticas, sociales y económicas tendientes a la materialización de los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial, la superación de la violencia y la generación de condiciones de justicia social.

parte de nuevos actores armados ilegales, ligados al narcotráfico y el copamiento de regiones que anteriormente eran ocupadas por las Farc, son algunos de los detonantes de la persecución contra líderes sociales, cuyas reivindicaciones están basadas en la defensa del territorio y el arraigo a este, la promoción del medioambiente, la restitución de tierras que les fueron despojadas, la lucha contra la revictimización y el ejercicio de los derechos como víctimas del conflicto, la construcción de la paz territorial y el posicionamiento de agendas y planes de gobierno comunitarios y locales, entre otros aspectos.

A este accionar, se suma la anuencia de los poderes locales que viendo en riesgo sus intereses económicos y políticos ante las reformas que conlleva el acuerdo de paz, promueven el ejercicio de la violencia para intimidar y oponerse a la concreción de los acuerdos, atentando principalmente contra líderes sociales que habitan en el campo, entre los cuales se encuentran numerosos indígenas y afrodescendientes. Ello comporta la reflexión sobre la responsabilidad que tienen políticos, terratenientes y beneficiarios del ejercicio de la violencia sociopolítica en la incitación al miedo y el terror, como mecanismos para frenar cualquier ejercicio de oposición o desestabilización del *statu quo*, garantizando a su vez la protección de sus intereses económicos. No obstante, al limitar el ejercicio de la Jurisdicción Especial para la Paz en materia del juzgamiento a terceros responsables (Corte Constitucional, Sentencia C- 17, 2017), se expresa una de las principales dificultades y retos en materia de Justicia Transicional e implementación efectiva del acuerdo de paz entre las Farc y el Gobierno nacional y el posible acuerdo con el ELN: garantizar que los políticos y élites locales, empresarios y terratenientes involucrados en graves violaciones a los derechos humanos en medio del conflicto, sean investigados, juzgados y sancionados, ya que ello no fue posible a través de la ley de justicia y paz, modelo de justicia transicional que se implementó para la desmovilización de grupos paramilitares, lo cual vulnera en gran medida el derecho a la verdad de las víctimas y la sociedad colombiana, obstaculizando a su vez los esfuerzos en pro de la reconciliación nacional.

Además del incremento de la violencia contra líderes sociales y defensores de derechos humanos, en el transcurso del último año, de acuerdo a información registrada por la Fiscalía General de la Nación, entre noviembre de 2016 y marzo de 2018 fueron asesinadas 50 personas, “entre excombatientes, familiares de guerrilleros desmovilizados y otras personas cercanas al hoy partido político Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común” (Alerta de la Fiscalía por asesinato de integrantes de las Farc, 2018), lo cual complejiza más el panorama y la necesidad de que en el nivel institucional se brinden tanto para los excombatientes, como para la sociedad en general, garantías efectivas para la no repetición de estos

hechos, como de aquellos factores y causas que han desencadenado la violencia y el conflicto social y armado.

A comienzos del mes de agosto de 2018, el periódico *El Espectador* puso en evidencia una situación mucho más dramática en relación con los asesinatos de los excombatientes de Farc; según este diario “desde noviembre de 2016, mes de la firma del Acuerdo de Paz, hasta junio de 2018 han sido asesinados cerca de 68 excombatientes de las Farc en 18 departamentos del país”. No obstante, las cifras en relación con la comisión de estos hechos son disímiles, en tanto algunos observatorios de derechos humanos del país hacen mención a que las personas asesinadas son más de 70, para el mismo periodo señalado. La mayoría de estos hechos han sido perpetrados bajo la modalidad del sicariato, en zonas aledañas a los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (en adelante ETCRS), o cerca a los lugares de residencia de los excombatientes que han optado por la generación de proyectos de reincorporación individual.

Con el ánimo de comprender las dimensiones de este nuevo ciclo de violencia sociopolítica en el país, así como los factores que dan cuenta de la sistematicidad en la comisión de las violaciones a los derechos humanos de líderes y defensores de estos, se presentan a continuación, algunos aspectos que permitirán esbozar algunos retos y apuestas para un proceso de implementación que persiga la construcción de una paz estable y duradera.

En primera medida se analizarán las dinámicas de los poderes locales que contribuyen a la criminalidad y la vulneración de los derechos de quienes realizan el ejercicio de defensa de derechos para, posteriormente, dar lugar a la reflexión sobre la creciente polarización política y social que promueven tanto las elites locales como algunos partidos políticos, a partir de la incitación al odio y a la persecución contra los contradictores políticos, al naturalizar a su vez el uso de la violencia y la permanencia de prácticas institucionales e irregulares como la doctrina del “enemigo interno”; legado del contexto de la guerra fría que parece tener vigencia en la actualidad en tanto quien se opone a lo establecido es considerado como “un adversario, un combatiente, un soldado en armas, y un ser humano que además es satanizado. Se reconoce por sus acciones, por su indumentaria, por su ideología, y se le hace responsable de la agudización de la crisis nacional” (Ahumada, 2007, p. 71).

Este tipo de estigmatizaciones se expresó en los comicios electorales de marzo de 2018 y las elecciones presidenciales de primera y segunda vuelta para el periodo 2018 – 2022, al polarizar aún más a la opinión pública bajo el argumento de

que el supuesto “castrochavismo”⁴ liderado por los partidos políticos de centro e izquierda y el naciente partido político Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común – FARC, pueden llevar al país al desabastecimiento, “el comunismo” y la crisis económica, al emular la experiencia de Venezuela.

Breve análisis sobre la persistencia de los poderes locales y grupos armados ilegales que promueven la persecución contra líderes y defensores de derechos humanos

Poco tiempo después de la desmovilización paramilitar que se llevó a cabo durante los años 2004 y 2005 en Colombia, se desencadenó el conocido escándalo de la parapolítica, a partir de la revelación de los vínculos de importantes políticos, integrantes de las elites locales y regionales con el proyecto paramilitar, al evidenciar tanto el control territorial como los alcances de estas estructuras, cuya infiltración en la vida social y política del país quedó en expuesta a mediados del año 2006, posteriormente, al proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia, AUC.

Entre los años 2002 y 2003, se expresaron claramente algunos fenómenos de corrupción, clientelismo y maromas electorales, a través de situaciones como la presencia de candidatos únicos, para las elecciones de alcaldías y gobernaciones en varias regiones del país, o votaciones atípicas para el Congreso de la República en zonas donde el paramilitarismo había logrado su consolidación en el nivel social, político y económico, lo cual produjo la reacción de políticos de oposición y medios de comunicación que comenzaron a indagar sobre estos sucesos; no obstante, ninguna autoridad sancionó a los responsables.

Algunos meses después de que se develara el escándalo de la parapolítica, el sistema jurídico colombiano comenzó el proceso de indagación sobre los nexos de políticos y paramilitares, lo cual finalmente dio como resultado la judicialización de más de 79 congresistas, además de 253 servidores públicos que fueron objeto de

4 El castrochavismo es un término creado por sectores de la Derecha colombiana para conceptualizar la relación social, política y económica entre el Chavismo y el Castrismo, marcada por la fuerte influencia del comunismo en Cuba y los idearios del Socialismo del siglo XXI durante los mandatos de Hugo Chavez y Nicolás Maduro en Venezuela; al abarcar este término como una relación negativa que ha conllevado a la crisis económica y social que actualmente, se vive en Venezuela, para lo cual ciertos sectores de la política Colombiana lo han acuñado con el propósito de cuestionar los alcances de los procesos de paz con las FARC EP y el ELN, ya que la participación política de estos actores y el auge del progresismo en el país, desencadenarían, el supuesto fin de la democracia, el colapso de las instituciones y la pérdida de la propiedad privada, entre otros aspectos. Como lo señala el analista político Andrei Gómez Suárez (Gómez, 2018), la utilización de este término “cumple el propósito de despertar entre los colombianos tres temores: 1) el perder la identidad nacional (bajo una amenaza externa), 2) que se imponga una dictadura (una amenaza a la libertad), 3) que se instale el comunismo (una amenaza interna a la propiedad privada).

investigación por relaciones con el paramilitarismo (López y Sevillano, 2011). El 98 % de los políticos investigados por la Corte Suprema de Justicia hacían parte de la coalición del gobierno de Álvaro Uribe Vélez, durante el proceso de su mandato (2002 – 2010). Este fenómeno que fue conocido como el capítulo de la “Parapolítica”, siguió presentándose durante el proceso electoral de las elecciones locales de octubre de 2015, como lo demostraron los procesos de investigación que se abrieron contra 128 congresistas, por sus posibles vínculos con grupos armados ilegales, conocidos como BACRIM (Bandas Criminales Emergentes, que surgieron posteriormente a la desmovilización de las estructuras paramilitares), en regiones del país como la costa caribe, los llanos orientales, Sucre, Córdoba, y los departamentos del Valle del Cauca y Nariño, además de varios municipios de Antioquia, donde se mantiene intacto su accionar, tal y como se denunció en dichas elecciones locales.

La Fundación Paz y Reconciliación presentó en el informe *A eso le llaman Democracia* (2015), claros indicios sobre como 10 años después de que se visibilizará la grave problemática de la parapolítica en el país, se mantenían las mismas relaciones entre las elites locales y las estructuras paramilitares, las cuales a la fecha no han perdido el control territorial, político y económico en varias regiones, mediante los vínculos con políticos locales, empresarios, ganaderos y terratenientes. Para el 2015, por lo menos 131 candidatos, 83 a la cámara y 48 al senado fueron duramente cuestionados por sus relaciones con el paramilitarismo, pese a que para el gobierno estas estructuras dejaron de existir hace más de diez años y lo que se expresaba para la época era la manifestación del poder de las Bacrim⁵. Como parte de la radiografía del poder económico, político y social alcanzado por estas, estos grupos armados ilegales, pueden señalar el monopolio de la ganadería ilegal, la salud y la seguridad privada en departamentos como la Guajira, Sucre, Córdoba y Cesar, a lo cual se suman los negocios frente a la producción de monocultivos y exportación de alimentos como la industria bananera, entre otros.

El gobierno de Álvaro Uribe Vélez argumentó que el accionar de los grupos armados ilegales con control militar, territorial y monopolio del narcotráfico, en las zonas donde antiguamente había presencia del paramilitarismo, obedece a la persistencia de grupos organizados de delincuencia común, llamados BACRIM, categorización que fue retomada a su vez durante el primer periodo del mandato de Juan Manuel Santos. Posteriormente, la administración de Santos identificó dichos grupos como Grupos Armados Organizados – GAO y Grupos Delincuenciales Organizados

5 Con la desmovilización paramilitar en el marco del proceso de Justicia y Paz, el Estado comenzó a argumentar que las estructuras paramilitares ya no existen y que aquellos grupos que tienen el mismo accionar, estructura y control territorial son bandas criminales, más conocidas como BACRIM, cuya existencia se enfoca a la delincuencia común y el control del tráfico de estupefacientes.

– GDO. En relación con esta nueva conceptualización la Fundación Ideas para la Paz (2016), señala los orígenes e implicaciones de esta nueva definición:

Desde 2016, el Ministerio de Defensa expidió las directivas permanentes 015 y 016 que fijan los lineamientos para caracterizar las estructuras criminales con base en el nivel de violencia y en el de organización, y reconocen la existencia del crimen organizado en dos dimensiones: los Grupos Armados Organizados (GAO) y los Grupos Delincuenciales Organizados (GDO). Los términos GAO y GDO reemplazaron al de “bandas criminales” o “Bacrim” que se venían utilizando desde la desmovilización de las AUC en 2006 y que fueron adoptados en 2011, cuando el Gobierno definió la Estrategia Multidimensional contra el Crimen Organizado. (Fundación Ideas para La Paz, 2016, p. 77)

Dentro de los Grupos Armados Organizados se incluye a las Autodefensas Gaitanistas, el Clan del Golfo y el Ejército Popular de Liberación (EPL) entre otros, que mantienen el control territorial a partir del uso de la violencia en regiones del país donde las rutas del narcotráfico y el control de los recursos naturales son claves para el crecimiento de sus economías, como el pacífico colombiano y las zonas fronterizas de Nariño y Norte de Santander (región del Catatumbo). Asimismo, estas estructuras, que cuentan en muchos casos con la participación de desmovilizados y líderes del paramilitarismo, controlan negocios ilícitos, tales como la minería ilegal y el despojo de grandes territorios, lo cual ha desencadenado en la persecución y el incremento de la criminalidad contra los líderes sociales y los defensores de derechos humanos que protegen la permanencia en el territorio y la construcción de la paz territorial. Entre los Grupos Delincuenciales Organizados, que son de menor proporción y muchas veces subcontratados por los GAO, se encuentran Los Rastrojos, La Cordillera y la Empresa (Fundación Ideas para la Paz, 2016, p. 14), cuyas principales actividades se focalizan en entornos urbanos a través del control de economías como la del pagadario, redes de prostitución y extorsión, entre otros.

Estas disputas territoriales van de la mano con la reconfiguración de los poderes de las elites locales, que nuevamente hacen uso de su maquinaria política, la criminalidad y la corrupción para alcanzar sus curules en el Congreso de la República. Entre los candidatos que estuvieron en la contienda electoral del pasado 11 de marzo, más de 70 fueron cuestionados por sus vínculos con actividades ilegales, además de pertenecer a las familias y los clanes herederos de la parapolítica con un importante poder económico en zonas como la costa caribe colombiana. La Fundación Paz y Reconciliación (Paz y Reconciliación, 2017), plantea que varios de ellos están “ligados a los sobornos de la empresa Odebrecht y vinculados al “Cartel

de la Toga”⁶, además de estar involucrados en investigaciones por delitos como enriquecimiento ilícito, homicidio culposo, peculado por apropiación, prevaricato por omisión y por acción, y delitos contra la administración pública, entre otros.

La jornada electoral del 11 de marzo de 2018, expresó como la mayoría de los poderes locales que se disputan su permanencia en diversas regiones del país continua intacta; de los 70 congresistas que tienen deudas con la justicia 42 fueron electos (Fundación Paz y Reconciliación, 2018). En medio de múltiples denuncias por fraude, trasteo y quema de votos para las consultas de los candidatos de Centro – Derecha e Izquierda que se presentaron a las elecciones de la presidencia en mayo (Iván Duque y Gustavo Petro) y el triunfo del partido político del expresidente y senador Álvaro Uribe Vélez en el congreso, las organizaciones defensoras de derechos humanos y quienes hicieron las veces de veedores del proceso electoral, denunciaron la poca legitimidad de quienes ganaron sus curules en medio de procesos de investigación o son herederos de la parapolítica.

Los congresistas investigados, pertenecen en su orden a los siguientes partidos:

El Partido Cambio Radical encabeza la lista con 13 congresistas cuestionados, 5 senadores y 8 representantes a la cámara. Sigue el Partido de la U con 11 congresistas cuestionados, 6 senadores y 5 curules en cámara. En tercer puesto está el Partido Conservador, con 8 congresistas cuestionados, 5 senadores y 3 representantes a la cámara. En cuarto lugar, está el Partido Liberal con 7 congresistas cuestionados, 3 senadores y 4 curules en cámara. Le siguen el Partido Opción Ciudadana con 2 representantes a cámara y Centro Democrático con un representante a cámara cuestionado. (Fundación Paz y Reconciliación, 2018, s. f., parr. 2)

Entre quienes asumieron la representación democrática en el congreso de la República se encuentran personas vinculadas al escándalo de Oderbrecht, procesos de despojo y usurpación de tierras, nexos políticos, promoción y financiación de estructuras criminales de las estructuras paramilitares de las AUC, concierto para promover grupos armados, clientelismo, peculado por apropiación y celebración indebida de contratos, relación con redes y carteles del narcotráfico, falsedad en documento público, lavado de activos, tráfico de influencias, entre otros delitos.

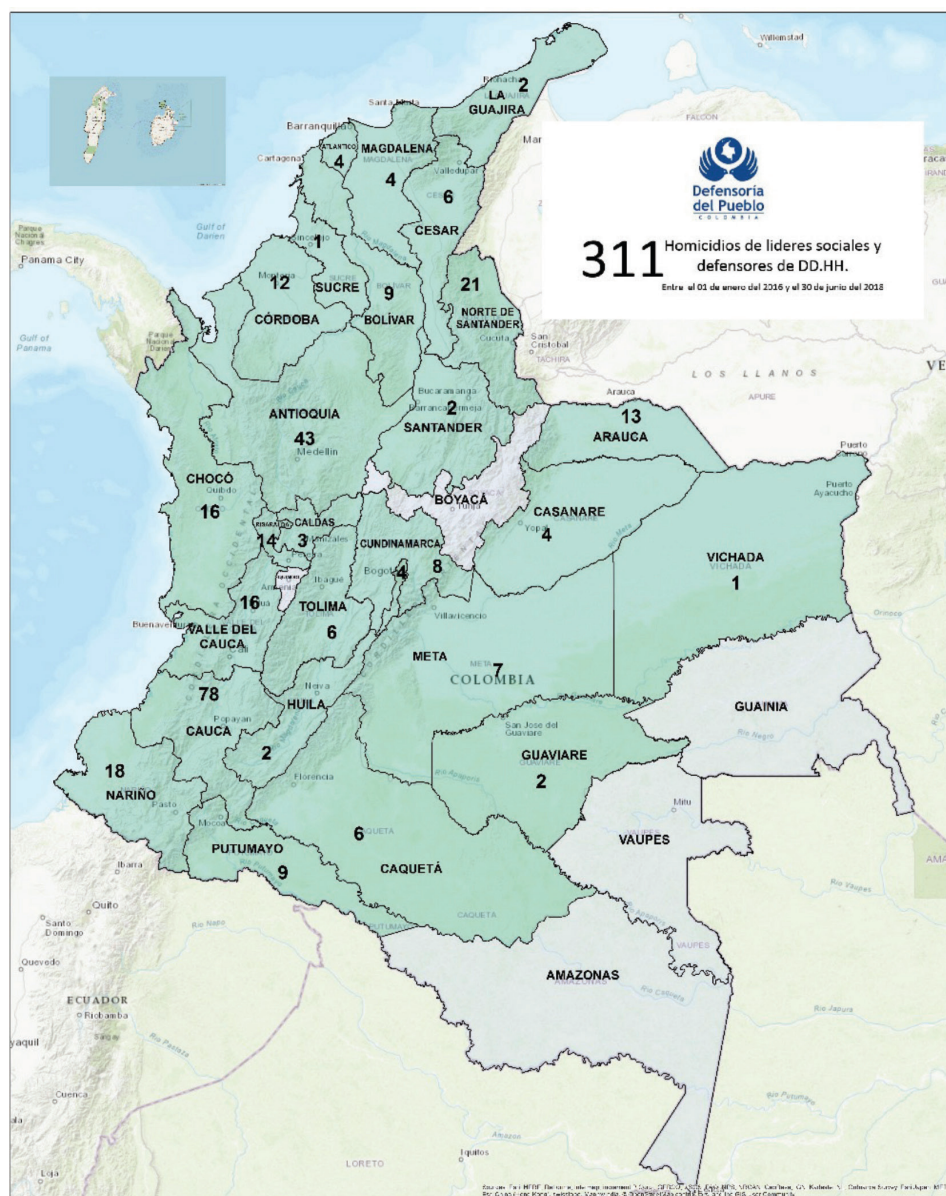
6 El Cartel de La Toga hace parte de uno de los escándalos de corrupción más graves para la justicia colombiana en el contexto reciente. A partir de las declaraciones del exgobernador de Córdoba, Alejandro Lyons, la sociedad colombiana tuvo conocimiento de las prácticas realizadas por varios magistrados y exmagistrados de la Corte Suprema de Justicia con el fin de incidir en las decisiones judiciales que emitían, para lo cual cobraban millonarias cifras de dinero. Esta red de corrupción contó con la participación de los exmagistrados y expresidentes de la Corte Suprema de Justicia, Francisco Ricaurte, José Leónidas Bustos y Camilo Tarquino.

Este difícil panorama, pone en entredicho la legitimidad y la transparencia del ejercicio democrático en Colombia y plantea serias dificultades y retos de cara a la implementación del acuerdo de paz con las Farc y la necesidad de dar lugar a un periodo de transición, que implique la construcción de escenarios de participación política reales a escala local y nacional. A estas dificultades se añade, como lo señalan organizaciones sociales como la Marcha Patriótica (2018), “la nula o incipiente presencia del estado (en el nivel político, social y económico), en algunos de los territorios en los que en el pasado las Farc tuvo presencia, y en consecuencia se presenta una creciente confrontación entre actores armados ilegales, para hacerse al control militar y político, para la permanencia de sus circuitos económicos (que representan importantes fuentes de rentas)”.

Entretanto, y como lo expresa el Movimiento Político y Social Marcha Patriótica (2018), en su informe “Todos los nombres, todos los rostros”, “persisten en el país la desigualdad, la discriminación y el irrespeto a la autonomía, la integridad, dignidad y cultura de las comunidades campesinas, afrocolombianas, e indígenas”, aunado al desconocimiento y la banalización de la situación que enfrentan los líderes, las lideresas sociales y los defensores de derechos humanos por parte del Estado; tal y como quedó en evidencia a través de la polémica que se generó entre el Defensor Nacional del Pueblo Carlos Negret y el exministro del Interior Guillermo Rivera, ante las escasas e ineficaces medidas tomadas por esta instancia frente a la Alerta Emitida por la Defensoría Nacional del Pueblo el 30 de marzo de 2017, al instar al gobierno nacional a tomar medidas urgentes frente al elevado riesgo de líderes sociales, comunales y defensores de derechos humanos, y asesinatos contra estos, que se expresa en cifras tan dramáticas como las que presentó el Informe Anual del Programa Somos Defensores (2018), al dar cuenta de los homicidios contra estos sectores poblacionales, cuyo incremento anual sostenido desde que empezó el proceso de paz, manifiesta el ascenso de una oleada de violencia sociopolítica que se mantiene hasta la fecha (2013 – 78 casos, 2014 – 55 casos, 2015 – 63 casos, 2016 – 116 casos, 2017 – 174 casos, 2018 – 173 a 1 de septiembre de 2018, según cifras de Marcha Patriótica). Ante la falta de acciones efectivas y eficaces por parte del gobierno nacional, el defensor argumentó que el Ministerio del Interior archivó durante cuatro meses el informe 010 – 2017, lo que a su vez fue desmentido por el ministro Rivera.

Pese a la polémica, en la nota de seguimiento 026 de 2018 emitida por la Defensoría, se hace referencia a 282 personas, líderes sociales y defensores de derechos humanos, asesinados entre el 1.º de enero de 2016 y el 27 de febrero de 2018, lo que permite analizar el grado de sistematicidad mediante el cual se están perpetrando estas graves violaciones a los derechos humanos, sin que el gobierno nacional haya logrado poner fin a esta problemática. De acuerdo a este informe, en 32 de

los 33 departamentos, está focalizado el riesgo contra quienes asumen el ejercicio de defensa y promoción de los derechos humanos; esto equivale al 96,96 % del territorio colombiano. Estas cifras son aún más preocupantes de cara a la división administrativa en los municipios colombianos, dado que el riesgo se mantiene en 324 de los 1122 municipios, lo que corresponde al 28.87 % de los municipios.



Fuente: Defensoría Nacional del Pueblo – Colombia, julio de 2018



A comienzos del mes de julio de 2018, la Defensoría Nacional del Pueblo dio a conocer a la opinión pública nacional e internacional las alarmantes cifras de asesinatos de líderes sociales que tuvieron lugar entre el 1.º de enero de 2016 y el 30 de junio de 2018. Un promedio de 311 personas, fueron asesinadas en poco más de año y medio; situación que cobró dimensiones dramáticas en departamentos como el Cauca (78 asesinatos), Antioquia (43 asesinatos), Norte de Santander (21 asesinatos), Nariño (18 asesinatos) y Chocó (16 asesinatos). El *Diario Vanguardia Liberal* (2018), señaló en su emisión del 23 de agosto de 2018, el pronunciamiento realizado por el Defensor Nacional del Pueblo Carlos Alfonso Negret, en una visita realizada por las instituciones al municipio de Apartadó, departamento de Antioquia, quien le comunicó al Nuevo presidente de la República Iván Duque, como en tan solo mes y medio perdieron la vida violentamente 32 líderes sociales más, lo cual suma la alarmante cifra de 343 dirigentes sociales y defensores de derechos humanos asesinados.

Al analizar la situación de derechos humanos en las regiones en las que se ha incrementado la violencia sociopolítica contra dirigentes y líderes sociales, se evidencian algunas características comunes: 1) La violencia se incrementa particularmente en los departamentos caracterizados por ser zonas de frontera o aledañas al pacífico colombiano, donde los GAO y GDO se disputan el control territorial y las rutas marítimas y terrestres del narcotráfico (tal es el caso de departamentos como Nariño, Cauca, Chocó y Norte de Santander), 2) En estos departamentos hizo presencia anteriormente con gran fuerza las Farc – Ep, cuyo proceso de desarme y reincorporación ha dejado un vacío de poder que han ocupado las disidencias de dicho grupo y las GAO y GDO; 3) La mayoría de estas regiones no cuentan con una presencia institucional estable que se exprese en garantías políticas y de satisfacción de derechos para sus ciudadanos; 4) pese a la creciente militarización de estos departamentos, la persecución y la violencia ejercida contra los líderes sociales y los defensores de derechos humanos, sigue en aumento.

Entre la polarización política y la incitación al odio: Elevados índices de riesgo contra líderes sociales y defensores de derechos humanos

La promulgación de discursos y prácticas que incitan al odio es uno de los factores que ha favorecido la polarización política en Colombia y, en consecuencia, la legitimación de la desigualdad, a raíz no solamente de factores económicos, sino de la promoción de diferencias y exclusiones en los ámbitos de la clase, la raza, el género y la religión, entre otros ámbitos. Según Serrato (2016) la doctrina del odio:

...pretende extirpar no solo a aquel que se encuentre armado y dispuesto a cometer actos de violencia con contenido político, sino también a quien por razón de su

ideología se le considere potencialmente terrorista según los lineamientos básicos de la doctrina, que, entre otras, es el fundamento para oponerse a los diálogos de paz con las guerrillas de las FARC y con toda vehemencia, a cualquier posibilidad de reconciliación entre los colombianos. (párr. 10)

Además de estigmatizar al contradictor y caracterizar como ilegítimo su accionar político y social, quienes incitan al odio se convierten en seres mesiánicos, que buscan convencer a la sociedad de que el otro no debe existir para poder así alcanzar el bienestar común, al ocultar de esta manera la satisfacción de sus propios intereses individuales. Para el caso colombiano, el discurso del odio en contra de líderes sociales y defensores de derechos humanos se ha incrementado en los últimos 20 años, pese a que los últimos gobiernos han emitido una serie de directivas y mandatos para la protección de su vida e integridad personal.

El discurso de odio e intolerancia fomentado por algunos sectores políticos afines a la derecha colombiana, retoma aspectos de la lucha contrainsurgente al relacionar directamente a líderes sociales y defensores de derechos humanos como “auxiliares de la insurgencia” o “auspiciadores del castrochavismo”, considerando que este tipo de expresiones contribuyen indirectamente a que se genere un clima de hostilidad que pueda propiciar, eventualmente, actos discriminatorios o ataques violentos (Gagliardone, *et al.* 2015).

La creciente polarización del país, resultado de campañas mediáticas y políticas asociadas a la identificación de quienes apoyan y respaldan ciertas ideas y propuestas programáticas de izquierda o derecha (Granés, 2014), tuvo entre su máximas expresiones, el triunfo del no en el plebiscito que se llevó a cabo durante el 2016, con el fin de que la ciudadanía refrendara el acuerdo de paz suscrito entre las Farc y el gobierno nacional; y cobró un renovado auge de cara a los comicios electorales del 2018, tal y como se evidenció durante los meses de enero y febrero en varias regiones del país, donde cientos de ciudadanos atacaron a los candidatos políticos del naciente partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC), en departamentos como Valle del Cauca, Risaralda y Caquetá, además de los hostigamientos que se presentaron en la ciudad de Popayán contra el principal dirigente del Centro Democrático, Álvaro Uribe Vélez. En la opinión de Jorge Iván Cuervo, docente e investigador de la Universidad Externado de Colombia, “en el ambiente gravita una sensación de pugnacidad y polarización general. Es como si la mitad de la población estuviera contra la otra mitad. “Claro que es así” (*El tiempo*, 2018).

No obstante, lo sucedido en el periodo previo al cierre de las campañas electorales a la presidencia y el Senado de la República, fue apenas el inicio de una oleada de informaciones que a través de las redes sociales caracterizaron las posiciones

políticas, tanto de los candidatos como de los sufragantes, a través de la utilización de distintas tácticas que incluyen informaciones distorsionadas y falsas, además de la satanización del contrario, suscitando resentimientos y mayores dificultades para que pueda generarse un clima propicio para la reconciliación nacional y la transición democrática.

Estas prácticas populistas, referenciadas por Cadahia (2018) como reactivas, implican “coquetear a veces con el fascismo porque la solución a los problemas implica la eliminación de un ‘otro’ que se ve como amenaza”. Esta acepción, es reforzada por la autora con los siguientes argumentos:

El odio, lastimosamente, lo crean las élites cuando obstaculizan la ciudadanía de su pueblo y les niegan los derechos y las oportunidades. Y Colombia tiene una larga experiencia en eso. El odio es una reacción humana y comprensible a una violencia previa. Y la tarea de la política primero es evitar esa violencia previa y, paralelamente, deshacer el odio hasta convertirlo en pasiones constructivas y más reflexivas. (Párr. 38)

Entretanto, la labor de líderes sociales y defensores de derechos humanos sigue siendo objeto de persecución, sin que la sociedad colombiana sea consciente aún de la importante labor que llevan a cabo en pro del bienestar común. En particular han sido amenazados y silenciados cientos de dirigentes que respaldan y desarrollan labores para la protección y la permanencia en el territorio y la construcción de la paz territorial. Los principales responsables de los homicidios, las amenazas, los desplazamientos y las demás violaciones son en su orden, los grupos armados ilegales sucesores del paramilitarismo (González y Delgado, 2018, p. 3), seguidos por la fuerza pública cuyos integrantes en varios de los casos, siguen actuando en connivencia con dichos grupos o estigmatizando a la población civil. Por otra parte, los altos niveles de impunidad en relación con el esclarecimiento de estos hechos, han conllevado a la tipificación de “autores no precisados”, cuyos modos criminales van ligados estrechamente al sicariato, práctica muy común en los años ochenta, que otra vez ha sido utilizada en este nuevo capítulo de la violencia sociopolítica en Colombia. La mayoría de los homicidios en contra de líderes sociales “corresponden a defensores relacionados con la tierra y el territorio con enfoques étnicos y poblacionales” (*Semana*, 2018).

Las causas de las agresiones contra líderes sociales y defensores de derechos humanos en los últimos dos años, han sido objeto de debate entre instituciones como la Fiscalía General de la Nación y el Ministerio de Defensa Nacional, quienes desconociendo los factores sistemáticos que conllevan a la comisión de estos crímenes, argumentan que hay una multicausalidad en la ocurrencia de los

hechos, tal y como lo manifestó el exministro de Defensa Luis Carlos Villegas, quien señala que la inmensa mayoría de los asesinatos en contra de defensores y líderes sociales “son frutos de un tema de linderos, de un tema de faltas, de peleas por rentas ilícitas” (*El Espectador*, 2017). El fiscal general de la Nación, quien durante el 2016 negó la sistematicidad en la comisión de los crímenes, admitió “algún grado de sistematicidad” en la ocurrencia de estos y resaltó el ejercicio de la Fiscalía para esclarecer lo sucedido, ““Estamos identificando unos fenómenos que son preocupantes desde el punto de eventual presencia de reductos de autodefensas, que estarían actuando con algún grado de sistematicidad en algunas regiones del país” (*El Espectador*, 2018 b)

En contraposición a las declaraciones oficiales, las organizaciones sociales y defensoras de derechos humanos, plantean la necesidad de analizar todos los casos de amenazas, riesgos y vulneraciones, al atender a los contextos y las particularidades que revisten las luchas sociales de quienes han sido asesinados, sobre todo si se tiene en cuenta que los crímenes se presentan en zonas geoestratégicas, en las cuales se persigue la puesta en marcha de importantes megaproyectos minero energéticos o el control territorial de las rutas del narcotráfico.

Entre las principales reflexiones que suscita el análisis del incremento de la violencia sociopolítica en contra de líderes sociales y defensores de derechos humanos, vale la pena resaltar el clima de intimidación y miedo que se ha desencadenado en amplias zonas de la costa Caribe y departamentos como Cauca y Nariño, donde los victimarios ponen a circular panfletos y amenazas a nombre de grupos armados, señalando a los líderes sociales de colaborar con los grupos insurgentes bajo el “falso argumento” de promover la paz, razón por la cual les dan un tiempo específico para abandonar el territorio, afirmando que de no hacerlo acabarán con sus vidas y/o con las de sus familiares y allegados. Este tipo de señalamientos pone de manifiesto la permanencia de la doctrina del enemigo interno y la consecuente incitación al odio por parte de aquellos que ven en la labor de promoción y defensa de los derechos humanos y el liderazgo social y colectivo, serios obstáculos para la protección de sus intereses.

Por otra parte, es preciso hacer mención de que la comisión de los asesinatos en contra de líderes sociales se ha presentado en zonas caracterizadas por una fuerte militarización, lo cual evidencia la necesidad de que el Estado implemente medidas efectivas para que este tipo de hechos no se repitan. Como lo denunció el exrepresentante a la cámara Alirio Uribe Muñoz, “cuando cruzamos el mapa anterior con el registro de homicidios reportados desde el 1.º de enero de 2016 hasta el 5 de marzo de 2017 por la defensoría del pueblo, se evidencia que en los

departamentos donde hay más presencia militar es donde se están presentando estos hechos” (González y Delgado, 2018, p. 5).

Finalmente, es preocupante el ensañamiento de los Grupos Armados ilegales contra líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes, población campesina y comunal, así como la persecución y asesinatos contra excombatientes de las Farc, sus familiares y allegados. Asimismo, los campesinos encargados de liderar los procesos de sustitución gradual de cultivos de uso ilícito o que posicionan las reivindicaciones de los cultivadores de coca, marihuana y amapola, se han convertido en objetivos primordiales de esta nueva oleada de violencia. Esto se expresa en los informes y las denuncias emitidos por espacios de convergencia como La Cumbre Campesina, Étnica y Popular, espacio que pone de manifiesto cómo tan solo en el 2018, se han reportado 41 asesinatos de líderes sociales y defensores de Derechos Humanos de los cuales 20 eran campesinos, indígenas y afrodescendientes que hacían parte de las organizaciones que conforman dicho proceso organizativo (Cumbre Agraria, 2018), 8 de los asesinados hacían parte de Marcha Patriótica, 6 de la Organización Nacional Indígena de Colombia, 4 del Proceso de Comunidades Negras y 2 del Congreso de los Pueblos.

A manera de conclusión

El proceso de implementación del acuerdo final para la terminación del conflicto suscrito entre el gobierno nacional y las FARC – EP y los acercamientos para generar un proceso de igual magnitud con el ELN, son sin duda alguna importantes retos para el logro de un periodo efectivo de transición que posibilite que los factores que desencadenaron el conflicto social, político y armado no se repitan y pueda construirse una paz real y efectiva, donde la democracia y las garantías reales para la participación política permitan edificar un estado pluralista. Sin embargo, la creciente oleada de violencia sociopolítica contra líderes sociales y defensores de derechos humanos, se expresa, tal y como lo enuncia el Sacerdote Javier Giraldo (2015), en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, a partir de sucesos que evidencian la permanencia de los mecanismos represivos del establecimiento, mediante los cuales el contradictor es equiparado al “enemigo”:

Ninguna de las estrategias de represión del aparato estatal se ha modificado; el estado sigue utilizando e incrementando su material bélico, para forzar las opciones políticas de sus ciudadanos en torno al beneficio de los intereses de la elite dominante y continúa combinando todas las formas de lucha contra “el enemigo interno”, incluyendo el terror militar y judicial contra los más vulnerables para aniquilar las opciones alternativas de sociedad (Giraldo, 2015, p. 445).

El fenómeno social, político y económico que supone la persistencia del poder político, económico y militar de los poderes locales, coadyuvados por las bandas y los grupos delincuenciales herederos del paramilitarismo, es claramente un riesgo inminente que conlleva a graves riesgos para que la paz pueda ser materializada. En esta vía, “la depuración de las instituciones, los entes de control, el aparato militar, los órganos de toma de decisión del país, las leyes que soportan el paramilitarismo, entre otras, son acciones necesarias para que la sociedad colombiana pueda acceder a un cambio democrático” (Comisión Nacional de Derechos Humanos Marcha Patriótica, 2017, p. 12).

Por otra parte, entre las principales reivindicaciones de las organizaciones sociales y populares y de las mujeres en particular, se resalta “la necesaria lucha contra la corrupción, la recuperación de los bienes del estado, monopolizados por estas estructuras, como la salud y la minería, la ganadería, los cultivos de palma africana entre otros, como acciones necesarias para que Colombia alcance la solución política y se constituyan nuevas bases para la democracia” (Colectivo Popular de Mujeres Tea, 2016, p. 4), y para una transición efectiva que implique el cumplimiento de lo acordado en La Habana y las reformas conducentes a un país con mayores niveles de igualdad y justicia social.

Entre las dificultades y los retos que supone la implementación del acuerdo de paz, se encuentran sin duda alguna la persecución y el asesinato de líderes sociales y defensores de derechos humanos, la permanencia de discursos y prácticas que incitan al odio y a la creciente polarización política, aspectos que requieren de especial atención y toma de decisiones por parte del gobierno saliente, si lo que se espera es dejar sentadas las bases para que los acuerdos de paz con las insurgencias puedan llegar a feliz término. En este sentido, no solo basta con que se ponga en marcha el andamiaje institucional para el cumplimiento del punto 3 del acuerdo o con promover reformas a la constitución que permitan derogar:

“las leyes lesivas contra el pueblo colombiano o aquellas que han dado soporte históricamente al paramilitarismo; se requiere del concurso y compromiso político de la sociedad colombiana, de los gremios económicos, partidos políticos, sectores académicos, movimientos sociales y populares, fuerzas militares y expresiones sociales y políticas, para que no se repitan nunca más las graves violaciones a los derechos humanos que históricamente han marcado de sangre nuestro país” (Nocua, 2016, párr. 34).

En este sentido, otro de los retos de cara al proceso de implementación, radica en evitar la revictimización de todas aquellas personas que han tenido que sufrir los impactos de la guerra, lo cual se garantiza en gran medida favoreciendo la construcción de una verdad histórica que dé cuenta de todos los factores, las responsables y los

beneficiarios de la violencia sociopolítica, como paso fundamental para la reconciliación nacional. Para ello, es fundamental atender a las dimensiones de la reparación, en tanto no solo se debe procurar intentar aliviar el sufrimiento de las personas y las comunidades afectadas por las graves violaciones a los derechos humanos, sino también, a superar las consecuencias y los daños de los crímenes en el marco del conflicto social, político y armado, y en el periodo posterior a su finalización.

Atendiendo a ello, la reparación implica a su vez una acción social permanente que transforme a largo plazo las condiciones socioeconómicas, que han dado lugar a la victimización de diversos sectores de la población. La búsqueda de la reparación integral supone, la democratización de la sociedad y sus instituciones y la adopción de medidas que prevengan futuras violaciones a los derechos humanos, para que no vuelvan a repetirse jamás este tipo de actos, ante lo cual es menester que además de la puesta en marcha del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, el estado brinde plenas garantías para el ejercicio de la oposición política y sancione efectivamente a los beneficiarios de la violencia que ha afectado al país durante más de sesenta años, aspectos que se encuentran en el acuerdo final y se retomaron en la agenda de negociación entre el gobierno y el Eln.

Las garantías de no repetición son “un derecho de las víctimas que sólo puede ser satisfecho plenamente mediante la puesta en práctica de mecanismos institucionales que lleven al desmonte de las estructuras que hicieron posible la comisión de los crímenes atroces” (Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, 2014, párr. 20), con miras a prevenir que estos vuelvan a repetirse. Dichos mecanismos tienen el propósito de proteger los derechos de las comunidades afectadas, la lucha por la no repetición de los crímenes y la materialización de las garantías políticas que den lugar a la superación de los señalamientos y la intolerancia a las formas de pensar, opuestas al establecimiento. En esa medida, la generación de políticas públicas conducentes a la satisfacción del derecho a la no repetición constituye “una condición fundamental para el éxito de cualquier proceso de superación del conflicto armado” (Giraldo S. J. 2015). De ahí que resulte vital, como parte de las transformaciones institucionales necesarias, diseñar mecanismos destinados al desmonte de las estructuras de poder que hicieron posible que los grupos paramilitares (Dejusticia, Proyecto de Acto Legislativo, 2007, p. 4) y las elites locales realizarán las atrocidades que, hasta la fecha, han sido miles y se siguen presentando. La principal garantía de no repetición es la sanción de los responsables para que los hechos no se sigan cometiendo.

Otras medidas necesarias para garantizar la no repetición del ciclo de violencia que ha desencadenado más de 53 años de conflicto social y armado y la implementación de los acuerdos son: el desmonte de la doctrina militar “del enemigo interno”,

que da sustento a la persecución de la oposición política, el acompañamiento de la fuerza pública y de seguridad a la población civil, con el ánimo de protegerla y respaldarla, lo que a su vez implica un cambio sustancial de la doctrina militar, en tanto esta debe enfocarse en el ejercicio de la soberanía nacional, sancionar efectivamente a los funcionarios judiciales que no asuman un ejercicio imparcial e independiente, promover una política de derechos humanos preventiva que posibilite que los líderes sociales y defensores de derechos humanos puedan realizar su trabajo comunitario sin que se ponga en riesgo su vida, la promoción de una cultura de paz y respeto por los derechos humanos en todo el territorio nacional, atender a los problemas y las necesidades sociales de las comunidades a través de una mayor presencia estatal en materia de salud, vivienda y educación, entre otros; prohibir tajantemente la presencia de grupos armados ilegales que persigan la protección de intereses de particulares, derogar las leyes nocivas para la ciudadanía, tales como los estados de excepción y marcos como la Ley de Seguridad Ciudadana y la Ley de Inteligencia y Contrainteligencia. Adicionalmente, el estado colombiano debe garantizar la toma de medidas y sanciones efectivas contra los funcionarios públicos que participen por acción u omisión en graves violaciones a los derechos humanos, protegiendo a las víctimas y a quienes defienden sus derechos, atendiendo a las dinámicas sociales y poblacionales de cada contexto, mediante la inclusión de los enfoques étnico y de género.

Por último y como lo señala la investigadora Ann Payne, en el informe "Cuentas Claras" (Payne, *et. al.* 2018, p. 25), al señalar la responsabilidad empresarial en graves violaciones de derechos humanos, lo que a su vez ha sido identificado como la "pieza perdida del rompecabezas" de la justicia transicional (Bohoslavsky y Opgenhaffen, 2010, pp. 157-203). En relación con los actores económicos que se han beneficiado de la violencia en medio del conflicto, plantea además que la investigación de los empresarios nacionales y trasnacionales comprometidos en graves hechos de violencia contra los líderes sociales, es un imperativo de cara a la dignificación de las víctimas. Los llamados terceros, y agentes del Estado no integrantes de la fuerza pública (alcaldes, ministros, funcionarios públicos y gobernadores) no están obligados, a responder por sus delitos políticos ante la JEP, dada la decisión de la corte constitucional en esta materia, al condicionar su participación a una decisión que será voluntaria, lo cual supone graves dificultades en materia de verdad.

Un reto más en relación con la responsabilidad de terceros (políticos, empresarios y empresas trasnacionales, directamente comprometidas con la violencia sociopolítica), radica en la necesidad de que el estado colombiano tome medidas tendientes a la reparación individual y colectiva, para las víctimas, por parte de estos actores, mediante la participación real de estas y la sociedad colombiana,

cuyo proceso de exigencia es imperativo para la concreción de una comisión de la verdad que permita reconocer públicamente la responsabilidad de todos los actores en los hechos de violencia que tuvieron lugar en el conflicto social y armado.

Referencias

- Ahumada, M. (2007). *El enemigo interno en Colombia*. Quito, Ecuador, Ediciones Abya – yala. Recuperado de: http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1490&context=abya_yala
- Bohoslavsky, J. P. y Opgenhaffen, V. (2010). The past and present of corporate complicity: Financing the argentinean dictatorship. *Harvard Human Rights Journal*, 23, (pp. 157-203).
- Bolívar, A. (2018). Territorios tomados por el neoliberalismo, el paramilitarismo y la corrupción. *Desde abajo*. 27 de octubre de 2015, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.desdeabajo.info/colombia/item/27503-territorios-tomados-por-el-neoliberalismo-el-paramilitarismo-y-la-corrupcion.html>
- Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (2014). *Ayotzinapa el terrorismo de estado y los derechos humanos de las víctimas*. Bogotá, recuperado de: <https://www.justiciaypazcolombia.com/ayotzinapa-el-terrorismo-de-estado-y-los-derechos-humanos-de-las-victimas/>
- Consejería en Proyectos, Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo y Comité de Solidaridad con Presos Políticos (2014). *El desmantelamiento del paramilitarismo: aprendizajes y recomendaciones desde las víctimas*. Bogotá, noviembre de 2014. Recuperado de: https://www.colectivodeabogados.org/IMG/pdf/201411_desmantelamiento_.pdf.
- Cumbre Agraria, Étnica, Campesina y Popular (2018). Cumbre Agraria, étnica, campesina y popular frente a la crisis del proceso de paz en Colombia. Organización Nacional Indígena de Colombia, 8 de febrero de 2018, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.onic.org.co/noticias/2297-cumbre-agraria-campesina-etnica-y-popular-frente-a-la-tesis-del-proceso-de-paz-en-colombia>
- Defensoría Nacional del Pueblo (2017). *Informe de riesgo de la Defensoría del Pueblo sobre líderes y organizaciones sociales 017 – 2017, 30 de marzo de 2017*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2018/03/AT-N%C2%B0-026-18-Defensores.pdf>
- Dejusticia (2007). *Proyecto de Acto Legislativo por el cual se constitucionalizan los derechos de las víctimas de crímenes contra la humanidad y se establecen mecanismos para garantizar la no repetición del paramilitarismo en Colombia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://cdn.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_108.pdf

- Fundación Paz y Reconciliación, (2018). *Los 42 congresistas de la ilegalidad, 12 de marzo de 2018*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://pares.com.co/2018/03/12/loss-42-congresistas-de-la-ilegalidad-2018-2022/>
- Gagliardone, I. D. G., Alves T. y Martínez, G. (2015). *Countering Online Hate Speech. Programme in a Comparative Media Law and Policy*, EE. UU, University of Oxford.
- Giraldo S. J. (2015). “Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”. *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. La Habana, Cuba. Recuperado de: http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Gómez, A. (2018). “El cuentazo del castrochavismo”. *La Silla Vacía*, 7 de abril de 2017, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-paz/historia/el-cuentazo-del-castrochavismo-60510>
- González, P. (2011). *Los grupos paramilitares avanzan*. Bogotá, Colombia, Indepaz. Recuperado de: http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2012/03/692_Sexto-Informe-sobre-Paramilitarismo-2011-Indepaz.pdf
- González, L. y Delgado, C. (2018). *Homicidios de defensores y defensoras de paz: una tragedia que no se detiene*. Bogotá, Colombia. Instituto Heinrich Boll Stiftung. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/18XCxEPCQfodkv3UR6u_iHXynzHVbvgAV/view
- Granés, C. (2014). “El fin de la locura”. *El Espectador*. Bogotá, Colombia, 12 de junio. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/el-fin-de-la-locura-columna-498009>
- “Asesinatos de líderes son por “líos de faldas”, Ministro de Defensa (17 de noviembre de 2017). *El Espectador*, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/node/728893>
- “Fiscal admite “algún grado de sistematicidad en crímenes a líderes sociales” (19 de diciembre de 2017). *El Espectador*, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/fiscal-admite-algun-grado-de-sistematicidad-en-crimenes-lideres-sociales-articulo-729362>
- “Alerta de la Fiscalía por asesinato de miembros de las Farc”, (8 de febrero de 2018). *El Tiempo*, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/alerta-de-la-fiscalia-por-asesinatos-de-miembros-de-las-farc-180400>
- “La polarización golpea la campaña política” (4 de marzo de 2018). *El Tiempo*, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/elecciones-colombia-2018/presidenciales/analisis-el-peligro-de-la-polarizacion-y-ataques-a-campanas-politicas-189520>

López, C. y Sevillano, S. (2011). Balance político de la parapolítica. Observatorio de Conflicto Armado, Corporación Nuevo Arcoíris. Recuperado de: <http://www.cronicon.net/paginas/juicioauribe/img/Balance%20de%20la%20Parapol%EDtica.pdf>

Movimiento Político y Social Marcha Patriótica, Informe de las violaciones a los derechos humanos en Colombia, (2017). Recuperado de: https://www.colectivodeabogados.org/IMG/pdf/informe_sobre_las_violaciones_a_los_derechos_humanos_en_colombia._29_de_agosto_de_2016_-_29_de_enero_de_2017._cndhh_marcha_patriotica.pdf

Movimiento Político y Social Marcha Patriótica – Cauca (17 de julio de 2018). “Habrà muchos Ibes y Luis Eduardos sembrando el camino de la dignidad”. Popayán, Colombia. Recuperado de: <https://marchapatrioticacauca.blogspot.com/>

Nocua, D. (2016). *Paramilitarismo: persecución y crímenes contra el movimiento popular*. Agencia Prensa Rural. Bogotá. Recuperado de: <https://prensarural.org/spip/spip.php?article19154>

Procuraduría General de la Nación (14 de junio de 2017). Directiva N.º 002. *Lineamientos para la protección efectiva de los derechos humanos, y sus organizaciones, integrantes de los movimientos sociales, movimientos políticos, y líderes y líderes políticos y sociales, y sus organizaciones, y a los que en esta condición participen activamente en la implementación del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Parágrafo segundo. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.procuraduria.gov.co/relatoria/media/file/flas_juridico/1721_PGN%20Directiva%20002%20DE%202017.pdf

Revista Semana (1.º de marzo de 2018). 282 líderes sociales fueron asesinados en Colombia desde 2016. *Semana*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/defensoria-del-pueblo-282-lideres-sociales-asesinados-en-colombia/558634>

Romero, J., L. (1990). *El pensamiento político de la derecha latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Sánchez, L. C., Payne, A., Pereira, G., Bernal B, L., Marín, L. D. y Barbosa, L. M. (2018). *Cuentas claras. El papel de la Comisión de la Verdad en la develación de la responsabilidad de empresas en el conflicto armado colombiano*. Bogotá, Colombia, Dejusticia.

Serrato, M. (2016). “Las doctrinas del odio en la historia de la humanidad”. *Las dos Orillas*. Bogotá, Colombia. 26 de febrero de 2016. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/la-doctrinas-del-odio-la-historia-la-humanidad/>

Recibido: 13/11/2018

Aceptado: 2/5/2019



La defensa de los derechos humanos en sede universitaria en México: avances en la materia a 32 años de su establecimiento

The Defense of Human Rights at University Headquarters in Mexico: Advances in Matter 32 Years from its Establishment

A defesa dos direitos humanos na sede da universidade no México: avanços em matéria de 32 anos do seu estabelecimento

Francisco Ramos Quiroz¹

Resumen

A pesar de la complicada situación que impera en México a raíz de la violencia que se ha experimentado desde hace varios años, es innegable que el tema de los derechos humanos ha tenido un desarrollo vertiginoso a finales del siglo pasado, sobre todo tratándose del establecimiento de figuras defensoras de los derechos, inspiradas en el *ombudsman* de origen sueco. El vínculo entre los derechos humanos y la universidad ha sido muy importante en el desarrollo de estos, pues no es coincidencia que el primer organismo protector de los mismos en México, inspirado en la figura escandinava, se haya establecido en sede universitaria, cuando en 1985 la Universidad Nacional Autónoma de México inauguró la Defensoría de Derechos Universitarios, hecho que tuvo repercusiones importantes y a partir de ese momento, diferentes universidades en todo

1 Licenciado en Derecho y Maestro en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México). Doctor en Derecho por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México). Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Cádiz (España). Jefe de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Académico adscrito a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Mexicano.

el país han seguido el ejemplo al establecer organismos de defensa de los derechos al interior de sus comunidades, con lo que la defensa de estos en sede universitaria ha seguido avanzando cada vez más. En 2016 se llevó a cabo la firma de unos compromisos entre el Gobierno federal, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en virtud de los cuales el tema de los derechos humanos en México se verá favorecido en los próximos años, pues las universidades se comprometieron de manera importante, en ese sentido, a través de la firma de la Carta Universitaria que es un documento vigente y obligatorio.

Palabras clave: defensa, derechos humanos, sede universitaria, avances

Summary

Despite the complicated situation that prevails in Mexico as a result of the violence that has been experienced for several years, it is undeniable that the issue of human rights has had a vertiginous development since the end of the last century, especially in the case of the establishment of figures defending rights, inspired by the ombudsman of Swedish origin. The link between human rights and the university has been very important in the development of these, because it is no coincidence that the first human rights protection organization in Mexico, inspired by the Scandinavian figure, has been established at university headquarters, when In 1985, the Universidad Nacional Autónoma de México inaugurated the Defensoría de Derechos Universitarios, a fact that had important repercussions and from that moment different universities throughout the country have followed the example by establishing bodies for the defense of rights within their communities, thereby the defense of rights in university headquarters has continued advancing more and more. In 2016, the signing of commitments between the federal government, the Comisión Nacional de los Derechos Humanos and the Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior was carried out, under which the human rights issue in Mexico will be favored in the coming years, because the universities committed themselves in an important way in that sense through the signing of that Carta Universitaria that is a valid and mandatory document.

Keywords: Defense, Human rights, University headquarters, Advances

Resumo

Apesar da situação complicada no México após a violência que tem sido experimentada por vários anos, é inegável que a questão dos direitos humanos tem tido um rápido desenvolvimento desde o final do século passado, especialmente no caso do estabelecimento de figuras que defendem direitos, inspiradas pelo ombudsman de origem sueca. A ligação entre os direitos humanos e a universidade tem sido muito importante no desenvolvimento destes, porque não é coincidência que a primeira organização de proteção dos direitos humanos no México, inspirada pela figura escandinava, tenha sido estabelecida na sede da universidade, quando em 1985 Universidade Nacional Autónoma de México inaugurou a defensoria dos direitos da Universidade, um fato que teve repercussões importantes e a partir desse momento diferentes universidades em todo o país têm seguido o exemplo estabelecendo organismos de defesa dos direitos ao interior de suas comunidades, devido a isto a defesa dos direitos na sede da universidade continua avançando

cada vez mais. Em 2016, foi realizada a assinatura de compromissos entre o governo federal, a Comissão Nacional de Direitos Humanos e a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior, pelo qual o tema dos direitos humanos no México se favorecerá nos próximos anos, porque as universidades se comprometeram de maneira importante nesse sentido através da assinatura dessa Carta Universitária que é um documento vigente e obrigatório.

Palavras-chave: Defesa, Direitos humanos, Sede da universidade, Avanços

Introducción

En México el tema de los derechos humanos ha sido sobre explotado en los últimos años, especialmente después de la reforma de 2011 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; no obstante, subyace todavía un desconocimiento real en la materia en muchos sectores, visible inclusive desde antes de la citada reforma, pues como refiere José Luis Soberanes Fernández, que hace referencia a su paso como titular de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, periodo durante el cual llegó a la siguiente conclusión: “cómo se habla en mi país de los derechos humanos y cuánto se ignora lo que son y lo que contienen”. (Soberanes, 2009, p. XII)

Uno de los sectores en donde todavía persiste un desconocimiento en derechos humanos es el universitario, pues a pesar de los importantes avances que se han dado en la materia, aún hay mucho trabajo por hacer y bien vale la pena estudiar la evolución de este tema en México, por lo que es pertinente preguntarnos ¿qué avances se han dado al respecto a más 6 años de la reforma constitucional sobre los derechos humanos y 32 años del establecimiento del primer organismo protector de los mismos en el ámbito universitario? Estas son las interrogantes que han motivado la redacción de este artículo.

A manera de idea introductoria queremos dejar en claro que el tema de los derechos humanos en las universidades mexicanas es más importante de lo que se puede pensar a simple vista, pues por ignorancia suele creerse que el desarrollo natural de los derechos humanos ha llegado a un nivel de crecimiento que le ha permitido permear ahora al ámbito universitario, lo cual tratándose de México es una absoluta falsedad, pues no debemos perder de vista que en nuestro país la primera experiencia de un órgano defensor de derechos humanos inspirado en la figura del *ombudsman* fue justamente una Defensoría de Derechos Universitarios, concretamente la establecida en la Universidad Nacional Autónoma de México en 1985, esto es, al menos un lustro antes de la aparición de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, de modo que la defensa de los derechos humanos nació con el *ombudsman* universitario y de ahí se llevó a otros niveles.



De manera general podemos señalar que el tema de los derechos humanos en sede universitaria, si bien sigue siendo un área de oportunidad en México por la falta de estudios al respecto, también presenta avances importantes en la materia, de lo cual justamente se intentará dar cuenta en este artículo, el cual se divide en cuatro secciones: una primera destinada al estudio del surgimiento de la Defensoría de Derechos Universitarios en la UNAM, que representa la génesis de la defensa de los derechos en la universidad. Una segunda parte que hace referencia al surgimiento y consolidación de la Red de Defensores Universitarios, que representa un esfuerzo por coordinar los esfuerzos en pro de los derechos al interior de las universidades a través de una asociación que ha logrado trascender las fronteras de nuestro país. La tercera parte del trabajo analiza de manera breve la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos y su relación con el ámbito universitario. Por último, se revisa la firma de la Carta Universitaria en 2016, un acontecimiento importantísimo para la defensa de los derechos al interior de las universidades, pues contiene una serie de compromisos en la materia que seguramente traerán resultados positivos en los próximos años.

Génesis de los derechos humanos en sede universitaria en México: surgimiento de la Defensoría de Derechos Universitarios

La figura de la Defensoría de Derechos Universitarios tiene su inspiración en el *ombudsman*, institución de origen sueco cuyo propósito fue proteger a los particulares de los actos administrativos de la autoridad. Esta figura experimentó un gran apogeo después de la Segunda Guerra Mundial, cuando cruzó las fronteras de la península escandinava, logrando permear a prácticamente todo el mundo. En este contexto la presencia de órganos defensores de los derechos humanos no fue ajeno a las instituciones de educación superior, mismas que comenzaron a establecer defensorías universitarias, como fue el caso de la Simon Fraser University en Canadá, que estableció el primer *ombudsman* universitario en dicho país (Conway, 2013, p. 44). En el mismo sentido, se dieron otras experiencias en universidades estatales estadounidenses como la de Montana en 1966 y la de Míchigan en 1967. Fue tal el desarrollo de los órganos defensores de los derechos universitarios en los Estados Unidos de América, que como refiere el actual Defensor de Derechos Universitarios de la UNAM, Alfredo Sánchez-Castañeda (2015): “En 1971, serían 69 las universidades norteamericanas con oficinas encargadas de defender los derechos universitarios” (p. VII), lo cual da testimonio de la necesidad en la defensa de los derechos en las universidades.

En México el tema de los derechos humanos se ha posicionado como uno de los más recurrentes desde hace varios años, especialmente después de la reforma constitucional publicada en junio de 2011, de la cual se profundizará más adelante; sin

embargo, la protección no jurisdiccional realizada a través de organismos inspirados en la famosa institución sueca del *ombudsman* es más antigua, pues por ejemplo la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) surgió desde 1990 y fue elevada a rango constitucional en 1992, y a partir de ese año en prácticamente todos los estados de la República Mexicana se establecieron organismos protectores de los derechos similares a la CNDH, pero con un ámbito de competencia limitado a lo local.

Aunque no debe perderse de vista que la primera experiencia de defensa de derechos humanos inspirada directamente en el *ombudsman* se estableció en sede universitaria como ha referido Fix-Zamudio (1986, p. 48). Si bien esto puede parecer un tanto extraño, pues bien podría pensarse que fue a la inversa y que esta defensa ha surgido en el ámbito nacional y después permeado al universitario, en tratándose del caso mexicano no es así, pues desde 1985 se estableció una defensoría de esa naturaleza para vigilar el cumplimiento y respeto de los derechos en la Máxima Casa de Estudios de nuestro país, como es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por lo que en ese año nació a la vida pública la Defensoría de los Derechos Universitarios y con ella, se tiene el primer antecedente en nuestro país de la incorporación de instituciones en esa defensa, al interior de las casas de estudio, lo cual es anterior al establecimiento de la propia Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Sobre la protección de derechos humanos en sede universitaria y el surgimiento de la Defensoría de Derechos Universitarios en la Universidad Nacional Autónoma de México, refiere el ex Defensor de Derechos Universitarios de la UNAM, Leoncio Lara Sáenz, que el 3 de junio de 1985 el Consejo Universitario creó la Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios, aprobó su Estatuto y Reglamento y estableció que fuera un órgano jurídico imparcial, independiente, que actuara de buena fe y con equidad para preservar y hacer cumplir el orden jurídico de y en la Universidad, lo anterior: “con objeto de erradicar la sinrazón, la arbitrariedad, la injusticia y el abuso de autoridad” (Lara, 2012, p. 12), por lo que con esas características nació a la vida universitaria la primera institución de esta naturaleza en México que con el paso del tiempo se ha consolidado, pues como señala el propio Lara (2012):

La Defensoría se ha constituido como un mecanismo participativo y democrático que en una comunidad tan grande, conjuntamente con muchas instancias, autoridades y la propia comunidad, ha permitido e impulsado la convivencia pacífica, en donde prevalece la razón, la justicia, sin descuidar las prerrogativas individuales de los universitarios en el disfrute de sus derechos, en el cumplimiento de sus obligaciones y en la tarea de ser dignos en la universidad. (p. 15)



A partir del establecimiento de la primera Defensoría de Derechos Universitarios en la UNAM, otras casas de estudio mexicanas fueron adoptando el mismo modelo contribuyendo al respeto de los derechos universitarios al interior de sus propias instituciones mediante la creación de nuevas defensorías. En ese sentido nos parece muy atinada la siguiente idea del Defensor de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y ex presidente de la Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios (REDDU), Víctor Manuel Orozco Orozco, quien refiriéndose al papel de las defensorías de derechos universitarios ha señalado que (2013):

A lo largo de este tiempo, las Defensorías de los Derechos Universitarios han mostrado su bondad y su utilidad para evitar que se consumen afectaciones a legítimos intereses de académicos, estudiantes o trabajadores administrativos. O bien, para reparar los daños causados cuando éstos no hayan sido irreversibles. A través del dictado de medidas precautorias ha sido posible en múltiples ocasiones, prevenir estas afectaciones imposibles de resarcir y abrir un espacio para la conciliación entre los quejosos y las autoridades señaladas como responsables o bien para que éstas examinen con mayor detenimiento el acto reclamado y vean sobre su pertinencia y conveniencia. (p. 11)

La labor de las defensorías en México, a más de 32 años de su establecimiento, se ha convertido en una necesidad constante para las comunidades, pues son frecuentes los abusos cometidos por parte de las autoridades, mismos que pueden ir desde una incorrecta aplicación de la legislación, discriminación, acoso o cualquier otra conducta que vulnere los derechos de los universitarios. La defensa de los derechos en las estas instituciones se lleva a cabo por el defensor designado, en aquellos casos en que existe dicha figura, por lo que el papel de este en las instituciones de educación superior es tan importante que bien podría entenderse como una necesidad propia de nuestra época, pues en la actualidad la idea de los derechos humanos está presente en todos los ámbitos de la vida nacional, especialmente después de la reforma de 2011, por lo que el ámbito universitario no queda excluido. Debido a lo anterior, nos parece muy atinado el siguiente comentario del ex Defensor de los Derechos Universitarios de la UNAM, Jorge Ulises Carmona Tinoco (2013):

La utilidad que posee un ombudsperson especializado en la educación superior es innegable, ya sea: i) en tanto garante de la legalidad, razonabilidad y eficiencia en la prestación de los servicios que ofrecen las autoridades universitarias; ii) a través de la protección de los derechos que disponen los estudiantes y académicos en virtud de las normas que rigen a las universidades; garantizar, en el ámbito de su competencia; iii) que la educación, como derecho humano se vea materializada, y

no menos trascendente labor, de que: iv) se vigile la observancia de otros derechos humanos en las universidades. (p. 195)

Entre las instituciones que se han sumado a la noble labor de establecer defensorías de los derechos universitarios, con independencia de su denominación, encontramos las siguientes, que fueron establecidas a partir de la primera experiencia en la UNAM: el 27 de septiembre de 1991 se estableció la Defensoría de los Derechos Universitarios en el seno de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En 1994 se fundó la Procuraduría Universitaria de los Derechos Académicos en la Universidad de Guanajuato. El 2 de julio de 1997 surgió la Defensoría de los Derechos Universitarios en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El 25 de noviembre de 2005 se estableció la Defensoría de los Derechos Universitarios en la Universidad Autónoma del Estado de México. En 2006 se fundó la Oficina del Defensor Universitario en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. El 22 de noviembre de 2006 surgió la Defensoría de los Derechos Universitarios en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. El 23 de noviembre de 2006 nació la Defensoría de los Derechos Universitarios en la Universidad Veracruzana. El 15 de marzo de 2007 se creó la Comisión de Derechos Universitarios en la Universidad de Sonora. El 21 de mayo de 2008 se estableció la Procuraduría de los Derechos Académicos en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. El 15 de junio de 2011 nació la Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios Nicolaitas, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. La defensa de los derechos también se ha extendido a los centros de estudios tecnológicos, pues el 21 de diciembre de 2005 se estableció la Defensoría de los Derechos Politécnicos en el Instituto Politécnico Nacional.

Es importante señalar que el establecimiento de instituciones en defensa de los derechos universitarios en México no es exclusivo de las universidades e instituciones de educación superior públicas, pues en el sector privado también ha tenido gran eco la protección de estos derechos, a manera de ejemplo pueden señalarse: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, cuya Procuraduría de Derechos Universitarios fue fundadora de la Red de Organismos Defensores de los Derechos Universitarios. De igual forma la Universidad Iberoamericana cuenta con Procuradurías de los Derechos Universitarios, en los Campus Ciudad de México, Puebla y León, por citar algunos ejemplos.

El establecimiento de organismos al interior de las universidades que ayuden a resolver conflictos entre los integrantes de su comunidad desde una sede interna es muy importante, pues los derechos sin garantía no pasan de ser letra muerta. De modo que, al irse estableciendo defensorías en las diferentes universidades, cada Casa de Estudios ha puesto un toque distinto de acuerdo con su propia realidad y contexto,

por lo que a pesar de guardar relación todas ellas respecto del fin perseguido, algunas características presentan variaciones, que pueden ir desde el nombre mismo, pues algunas siguen el modelo de Defensoría, en tanto que otras más han dado en llamarse Procuradurías o inclusive Comisiones. Por otra parte, también poseen diferencias respecto del alcance de sus actuaciones, pues algunos organismos solamente conocen asuntos del sector estudiantil, otros más del estudiantil y también del profesorado, en tanto que algunos atienden a los tres sectores, pues además incluyen a los trabajadores administrativos, lo cual es sin duda parte de la constante evolución de esta figura de las defensorías universitarias.²

Sobre las diferentes formas de llevar a cabo la defensa de los derechos al interior de cada casa de estudios, nos parece muy interesante la clasificación que respecto de los mecanismos de defensa ha señalado Carmona (2014):

Entre los mecanismos de garantía interna he detectado en el ejercicio del ombudsman tres modelos. El primero es el modelo administrativista (que existe en la Universidad de Yucatán) en el que a través de una serie de recursos administrativos se solucionan problemas que pueden surgir de esta naturaleza. El segundo es el modelo judicialista (el que opera en la UABC) en el que existe un tribunal que se encarga de cuestiones o sanciones graves, pero también de una serie de asuntos relacionados con la conciliación. Por último tenemos el modelo ombudsman que actualmente se hace presente en 22 instituciones del país. Este modelo habilita una especie de mediador, de conciliador, de órgano que recomienda en materia de normas universitarias, pero también en un contexto más amplio. Por ejemplo, el ombudsman puede intervenir en casos de errores e injusticias: sabemos que en muchas ocasiones, aunque se apliquen las normas estas no garantizan la justicia; en todo caso, se aplica la norma desde cierto ángulo. (p. 66)

Es innegable que a partir de la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de derechos humanos de 2011, estos se han hecho más visibles al ser una obligación constitucional su respeto por todas las autoridades, lo cual seguramente coadyuvará al establecimiento de nuevas defensorías universitarias en beneficio de sus comunidades, abonando así al cumplimiento real de los derechos humanos en México. Debe tenerse presente que como refiere Jiménez (2009, p. 170), el defensor universitario es un sistema de control de la actividad administrativa universitaria, que permite una mayor tutela de los derechos en

2 En un primer momento las defensorías universitarias se vieron influenciadas completamente por la experiencia en la Universidad Nacional Autónoma de México, cuya competencia se limita a la atención de asuntos de los sectores estudiantil y académico de la institución, por lo que replicaron ese modelo. Posteriormente otras defensorías fueron ampliando su competencia para atender también a los trabajadores o empleados administrativos, hasta lograr la defensa de todos los sectores universitarios.

el entorno de la comunidad universitaria, pero sin la necesidad de recurrir a los controles tradicionales administrativos o jurisdiccionales.

Surgimiento y consolidación de la Red de Defensores Universitarios

Dos décadas después de creada la Defensoría de Derechos Universitarios en la UNAM, y cuando la experiencia se había replicado en otras importantes casas de estudio en México, surgió una institución que aglutina a las defensorías universitarias y que después de más de doce años de trabajo se ha consolidado logrando una presencia internacional. El 2 de junio de 2005 se estableció la Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios (REDDU), misma que nació a la vida institucional bajo la figura jurídica de una asociación civil, mediante acta notarial (2005, p. 2.), en la cual se estableció como cláusula única:

Los comparecientes constituyen la Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios, como un asociación mexicana, integrada por los organismos de estudio, fomento, difusión, defensa y protección de los derechos universitarios, con independencia de la denominación que tengan, adscritos a universidades e instituciones de educación superior, de la República Mexicana, con duración indefinida, y que tendrá como domicilio de su sede central el de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Ciudad de México, Distrito Federal, contando con sedes regionales en los domicilios de cada uno de sus Asociados Fundadores o Asociados Regulares, misma que constituye en los términos establecidos en el Código Civil para el Distrito Federal...³

Los Asociados Fundadores de la Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios fueron: Arturo González León, titular de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; Miguel Ángel Parra Bedrán, titular de la Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios de la Universidad Autónoma de Guerrero; Guillermo Gerardo Siliceo Fernández, titular de la Procuraduría de los Derechos Académicos de la Universidad de Guanajuato; Guillermo David López Castillo, titular de la Procuraduría de los Derechos Universitarios del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; Pablo Portillo Castillo, titular de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Leoncio Severino Lara Saenz, titular de la Defensoría de

3 El texto completo del Acta Constitutiva de la Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios de fecha 02 de junio de 2005 puede consultarse en: http://www.reddu.org.mx/reddu/documentos/Escritura_Reddu.pdf.

Derechos Universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México; así como Carlos Alfredo de los Cobos Sepúlveda, Encargado del Proyecto de la Defensoría de Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma de Querétaro.

De conformidad con los Estatutos de la REDDU consignados en el acta notarial (2005, pp. 2-3), la asociación tiene diversos objetivos, entre los que destacan los siguientes:

- a) Contribuir al estudio, fomento, difusión, defensa y protección de los derechos universitarios;
- b) Fomentar la cooperación y el intercambio de experiencias entre sus asociados;
- c) Apoyar la consecución de los fines de sus organismos asociados, en el ámbito de sus funciones;
- d) Establecer y mantener relaciones de colaboración con organismos e instituciones públicos y privados, tanto nacionales como internacionales, relacionados con el estudio, fomento, difusión, defensa y protección de los derechos humanos, en el marco de la normatividad institucional de cada uno de sus asociados;

Los órganos de gobierno de la REDDU son el Presidente, electo por la Asamblea General; y el Secretario Técnico, quien por regla siempre deberá ser el Defensor de Derechos Universitarios de la UNAM, pues esta universidad es la sede de la REDDU. En 2012 la Asamblea General, integrada por todos los representantes de los organismos protectores de derechos universitarios asociados, acordó cambiar el nombre de la asociación, en procura de la utilización de un lenguaje neutro, que fuera más acorde con el respeto a la equidad de género; de igual forma se buscó que la denominación correspondiera con la finalidad de todas las organizaciones protectoras de derechos universitarios, sin importar su apelativo, pues existen defensorías, procuradurías, comisiones, entre otras. Por ello, el nuevo nombre de la REDDU es Red de Organismos Defensores de los Derechos Universitarios.⁴

De esta forma la REDDU cuenta con cerca de trece años de existencia y sus alcances no se han limitado a nuestro país, pues ha logrado traspasar fronteras logrando internacionalizarse al contar con presencia de instituciones de América y Europa. Actualmente forman parte de la REDDU, además de los titulares de las defensorías fundadoras señaladas anteriormente, la Defensoría de los Derechos

4 Los documentos que rigen las actuaciones de la Red de Organismos Defensores de los Derechos Universitarios son el Acta Constitutiva y los Estatutos. En relación con los Estatutos, pueden consultarse en: <http://www.reddu.org.mx/reddu/documentos/estatuto.pdf>.

Politécnicos del Instituto Politécnico Nacional; Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma del Estado de México; Procuraduría de los Derechos Universitarios de la Universidad Iberoamericana León; Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Veracruzana; Comisión de Derechos Universitarios de la Universidad de Sonora; Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma de Chiapas; Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma de Zacatecas; Defensoría de los Derechos de los Alumnos y las Alumnas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana; Procuraduría de Derechos Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Procuraduría de los Derechos Universitarios de la Universidad Iberoamericana Puebla; Defensoría Universitaria de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios Nicolaitas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Defensoría del Estudiante de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

En tanto que en el ámbito internacional forman parte de la REDDU como asociados honorarios los siguientes defensores y defensoras de universidades españolas: Defensor Universitario de la Universidad Autónoma de Madrid; Defensor Universitario de la Universidad Carlos III de Madrid; Defensora Universitaria de la Universidad Complutense de Madrid; Defensor Universitario de la Universidad de Alcalá de Henares; Defensor Universitario de la Universidad de Cantabria; Defensor Universitario de la Universidad de Castilla La Mancha; Presidente del Tribunal de Garantías de la Universidad de Vigo; Defensora Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid; Síndico Universitario de la Universidad de Girona; Defensor Universitario de la Universidad Nacional de Educación a Distancia; Defensora Universitaria de la Universidad Rey Juan Carlos; Defensor Universitario de la Universidad de Murcia; Defensor Universitario de la Universidad Abierta de Cataluña; Defensor Universitario de la Universidad Politécnica de Cataluña; Defensor Universitario de la Universidad de Lleida; Defensor Universitario de la Universidad Pablo de Olavide.

También figuran en la REDDU los siguientes defensores de universidades de habla inglesa: Ombudsman Student Academic Affairs, de la Universidad George Mason (Estados Unidos de América); Ombudsman Universitario de La Trobe University (Australia), entre otros. Así como los defensores de habla hispana en América: Comisionada Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras; Defensora Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Defensora Universitaria de la Universidad de El Salvador; Defensora Universitaria de la

Universidad de Panamá. Y por último, de habla portuguesa: Ouvidoria-Geral de la Universidad Federal de Río de Janeiro.

Todo lo anterior permite observar cómo ha logrado consolidarse la REDDU como un espacio común para las defensorías, al estrechar los lazos entre los defensores, lo que permite la organización de eventos académicos y de espacios de reflexión sobre los derechos universitarios, no solo de México, sino en América Latina y Europa. Para finalizar este apartado es importante señalar que desde hace algunos años se ha estado fortaleciendo la idea de crear una Red Iberoamericana de Defensorías Universitarias, lo cual surgió de la inquietud mutua de las universidades mexicanas que forman parte de la REDDU, así como de las españolas, aglutinadas en la Conferencia Estatal de Defensores Universitarios (CEDU); por lo que en octubre de 2014, el Presidente de la REDDU participó en la XVII reunión anual de la CEDU, en Badajoz, España, en donde se trató el tema entre los asistentes, dejando patente el interés de ambas partes; no obstante, como refieren el entonces Presidente de la REDDU Jorge Arturo García y el Procurador de Derechos Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Raúl Alberto Olivares (2015): “Sin embargo, establecimiento de esta alianza transatlántica –así lo entendemos– debe ser paulatino, mediante etapas bien definidas, la primera de ellas sería generar un mecanismo de cooperación con una agenda común que nos vincule por completo, permita conocernos, esta fase puede tener por objeto crear una la identificación de objetivos comunes” (pp. 248-249).

La reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos y el ámbito universitario

Para entender la importancia de los derechos humanos en el ámbito universitario resulta menester conocer, aunque sea brevemente, la reforma de 2011 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en esta materia, pues a través de ella se realizaron cambios significativos que han tenido repercusión en prácticamente todas las instituciones de la vida nacional, obligándolas a promover, respetar, proteger y garantizar los derechos, lo cual desde luego incluye a las casas de estudio. Por lo que en las siguientes líneas se explicará someramente dicha reforma, haciendo especial énfasis en su impacto en el ámbito universitario.

La reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011 es breve en lo que al número de artículos modificados respecta, pero por la profundidad de sus postulados es, sin duda, una de las más importantes que ha experimentado la Constitución en los últimos años, pues se ha establecido un nuevo paradigma sobre los derechos, que nos obliga a repensarlos y cambiar la forma de concebirlos, interpretarlos y aplicarlos.

Esta reforma fue aprobada por el Congreso de la Unión el 8 de marzo de 2011, por lo que, en seguimiento al procedimiento establecido para reformar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, esta fue sometida a la aprobación de las legislaturas de los estados, de modo que el 18 de mayo el Congreso del estado de Tamaulipas se convirtió en la décimo sexta legislatura en aprobarla, con lo cual se colmó el requisito previsto en el artículo 135 de la Constitución. Atento a lo anterior, el 10 de junio de 2011 fue publicada la reforma constitucional en materia de derechos humanos en el *Diario Oficial de la Federación* (2011: 2). Entre los artículos reformados cobra especial importancia el primero, cuya redacción quedó de la siguiente forma:

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

De lo anterior se desprenden importantes variaciones, por ejemplo, la denominación del Título Primero, Capítulo I que dejó de referirse al ya tradicional concepto

de garantías individuales proveniente del siglo XIX,⁵ para convertirse en “De los derechos humanos y sus garantías”. En el mismo sentido, el artículo 1.º dejó de hacer referencia al “otorgamiento” de los derechos, para dar paso a su “reconocimiento”, con lo cual se observa un componente iusnaturalista en la reforma.

Dos de los cambios más importantes en esta reforma es que se incorporó el principio de interpretación conforme y el principio pro persona, en virtud del cual se favorecerá, en todo tiempo, a las personas con la protección más amplia. En tanto que en el párrafo tercero se estableció la obligación de todas las autoridades en el país, sin importar su ámbito de competencia, de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, lo cual genera obligaciones para todas las autoridades mexicanas.

Respecto a la interpretación conforme, podemos señalar que de acuerdo con Carmona (2011): “...lleva a la interpretación armónica entre las normas de derechos humanos, independientemente de su fuente constitucional o internacional, con el resto del texto de la propia Constitución y con los tratados de derechos humanos”. (p. 166)

Lo anterior hace referencia a la necesidad de realizar una interpretación entre las normas de derechos humanos, la cual debe ser armónica y de conformidad con la norma suprema como es la propia Constitución. Pero el mismo autor (Carmona, 2011) refiere también el principio pro persona: “No obstante, el precepto va más allá, pues impone no solo la armonización vía interpretación, sino que dispone que de los sentidos posibles que arroje dicho ejercicio se privilegie aquel que depare mayor beneficio a las personas, esto es, que la interpretación no sea restrictiva, sino que se maximice dentro de los márgenes posibles a favor de la libertad, lo que constituye la esencia del principio pro personae”. (p. 166)

Son muchas las transformaciones que trajo consigo la reforma en materia de derechos humanos, por lo que sería imposible abordarlas de forma exhaustiva en razón de la extensión y naturaleza de este trabajo, por lo que bastará con un ejemplo más al respecto: a partir de la reforma ha cobrado gran auge el llamado control difuso de convencionalidad, que en opinión de Eduardo Ferrer (2011): “Consiste en el examen de compatibilidad que siempre debe realizarse entre los actos y normas nacionales, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH), sus

5 Debemos recordar que el término “garantías individuales” había sido propuesto en México desde el siglo antepasado en los malogrados proyectos de Constitución elaborados por el constituyente de 1842, mismo que fue cerrado por las armas, sin lograr aprobar una nueva Constitución. Por lo que desde el siglo XIX era muy constante dicha terminología en el desarrollo constitucional mexicano.

protocolos adicionales, y la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), único órgano jurisdicción del sistema interamericano de protección de los derechos humanos, que interpreta de manera “última” y “definitiva” el Pacto de San José”. (p. 340)

De acuerdo con Ferrer, el control difuso de convencionalidad constituye un nuevo paradigma que debe ser ejercido por todos los jueces mexicanos. Cabe señalar que, si bien no es algo completamente nuevo en nuestro país, a partir de la reforma ha logrado un gran desarrollo. En ese sentido vale la pena comentar que la Suprema Corte de Justicia de la Nación había pronunciado algunos criterios que permitían observar la importancia de los tratados internacionales para las resoluciones judiciales, tal como se puede observar de en la siguiente tesis aislada del Pleno (2007):

TRATADOS INTERNACIONALES. SON PARTE INTEGRANTE DE LA LEY SUPREMA DE LA UNIÓN Y SE UBICAN JERÁRQUICAMENTE POR ENCIMA DE LAS LEYES GENERALES, FEDERALES Y LOCALES. INTERPRETACIÓN DEL ARTÍCULO 133 CONSTITUCIONAL.

La interpretación sistemática del artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos permite identificar la existencia de un orden jurídico superior, de carácter nacional, integrado por la Constitución Federal, los tratados internacionales y las leyes generales. Asimismo, a partir de dicha interpretación, armonizada con los principios de derecho internacional dispersos en el texto constitucional, así como con las normas y premisas fundamentales de esa rama del derecho, se concluye que los tratados internacionales se ubican jerárquicamente abajo de la Constitución Federal y por encima de las leyes generales, federales y locales, en la medida en que el Estado Mexicano al suscribirlos, de conformidad con lo dispuesto en la Convención de Viena Sobre el Derecho de los Tratados entre los Estados y Organizaciones Internacionales o entre Organizaciones Internacionales y, además, atendiendo al principio fundamental de derecho internacional consuetudinario “pacta sunt servanda”, contrae libremente obligaciones frente a la comunidad internacional que no pueden ser desconocidas invocando normas de derecho interno y cuyo incumplimiento supone, por lo demás, una responsabilidad de carácter internacional. (p. 6)

Por lo que hoy en día es una realidad que además del control constitucional que tuvo gran auge después de la reforma constitucional del 31 de diciembre de 1994,⁶

6 La reforma constitucional publicada en el *Diario Oficial* el 31 de diciembre de 1994 fue muy importante por los cambios que impuso al Poder Judicial de la Federación, pues se modificó la estructura de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, misma que se convirtió, de facto, en un Tribunal Constitucional, pues se le retiraron atribuciones que venía desempeñando y que no guardaban relación con el control de la Constitución; al tiempo que se ampliaron las facultades para fungir como el auténtico guardián del orden constitucional.

ahora los teóricos, operadores jurídicos, estudiantes, juzgadores y todas las personas interesadas en el Derecho, están poniendo los ojos de manera importante en el control difuso de convencionalidad, con lo cual se abre una nueva posibilidad para el respeto de los derechos fundamentales, lo que se debe en gran medida al desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos.

Fue tal la importancia de las reformas constitucionales de junio de 2011, que el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación por medio del acuerdo 9/2011 de 29 de agosto de 2011 decidió integrar la Décima Época del *Semanario Judicial de la Federación*, a partir del 4 de octubre de 2011. Con lo anterior, concluyó la Novena Época que comenzó en febrero de 1995, con motivo de la importante reforma, en materia de control constitucional, publicada el 31 de diciembre de 1994. Por lo que ahora comienza una nueva etapa que permitirá escribir una historia diferente en materia de derechos humanos, pues el Poder Judicial de la Federación está obligado a realizar una profunda reconstrucción de sus criterios en la materia ante el reciente panorama, al tiempo que todas las autoridades están obligadas por mandato constitucional a promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, lo cual involucra desde luego a las universidades públicas en el ámbito de sus competencias.

Después de la reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011, varias universidades se han sumado al llamado al establecer organismos protectores de los derechos universitarios, pues hoy más que nunca resulta claro que el respeto de los derechos humanos es una obligación de toda autoridad, y en ese sentido, las universidades públicas son también sujetos de la obligación.

Existen países donde el establecimiento de organismos defensores de derechos universitarios es una obligación marcada por la ley, como en el caso de España, donde la figura del defensor universitario es mandatada por la Ley Orgánica de Universidades (6/2001: 51), que lo señala en la disposición adicional decimocuarta de esta forma:

Para velar por el respeto a los derechos y las libertades de los profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, las Universidades establecerán en su estructura organizativa la figura del Defensor Universitario. Sus actuaciones, siempre dirigidas hacia la mejora de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, no estarán sometidas a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria y vendrán regidas por los principios de independencia y autonomía. Corresponderá a los Estatutos establecer el procedimiento para su elección o designación, duración de su mandato y dedicación, así como su régimen de funcionamiento.

En México esto no es así, y el establecimiento de defensorías universitarias no es obligatorio, por lo que aún falta instaurar organismos defensores de derechos en muchas universidades, públicas y privadas, pues lamentablemente son muy pocas las Casas de Estudio que se han sumado a este importante esfuerzo. Lo anterior ha obligado a que, desde la propia REDDU y otros espacios, se insista en la necesidad de lograr más universidades se sumen a este objetivo y lograr que la defensa de los derechos humanos en sede universitaria sea una realidad en México. Es ese sentido, uno de los avances más importantes al respecto ha sido la firma de la Carta Universitaria en 2016, la cual por su trascendencia se analizará en el siguiente apartado.

Firma de la Carta Universitaria en 2016, un avance significativo en la materia

El 28 de noviembre de 2014 se firmó en la Universidad de Guanajuato un convenio entre la Secretaría de Gobernación, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior⁷ (ANUIES) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), mismo que lleva por título: “Convenio de concertación de acciones para difundir e impulsar la aplicación de la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos”. Este antecedente muestra el interés del gobierno mexicano por vincular al sector universitario mexicano con el tema de los derechos humanos, al ser, en un primer momento, únicamente en relación con la reforma de 2011.

Fue hasta el 2016 que se logró un avance significativo en materia de derechos, ya que por primera vez se conjuntaron esfuerzos para mejorar su desarrollo, lo cual se realizó a instancias del Gobierno federal, por lo que el 18 de febrero de 2016 se firmaron los “Compromisos para la Difusión y Aplicación de los Principios Constitucionales en Materia de Derechos Humanos en la Comunidad Universitaria”, evento que fue presentado como *Firma de la Carta Universitaria Compromiso por los Derechos Humanos*, mismo que tuvo lugar en las instalaciones de la Secretaría de Gobernación, en la Ciudad de México. Dicha firma se concretó por parte del Secretario de Gobernación, Licenciado Miguel Ángel Osorio Chong; el Presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Luis Raúl González Pérez; el Subsecretario de Derechos Humanos, Roberto Campa Cifrián y el Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Jaime Vals Esponda.

7 La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES es el organismo de educación superior más importante en México, mismo que agrupa a las principales instituciones de educación superior públicas y particulares. Dicha asociación participa de manera activa en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, y es por excelencia el interlocutor que representa el interés de las instituciones de educación superior ante las entidades gubernamentales.

La firma de este importante compromiso se realizó ante la presencia de Rectores, Defensores de Derechos Universitarios y Directores de Instituciones de Educación Superior (IES) miembros de ANUIES, y ante ellos se señaló que el objetivo de la misma es promover un compromiso nacional para que las universidades públicas y privadas se inscriban en pro de la defensa de los derechos en sus comunidades. Los compromisos signados fueron los siguientes (ANUIES, 2016):

COMPROMISOS PARA LA DIFUSIÓN Y APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS CONSTITUCIONALES EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS

1. Proponer ante sus órganos de gobierno la revisión de los planes y programas de estudio a fin de incorporar de manera transversal los contenidos de derechos humanos que sean aplicables en cada caso, tomando en cuenta como marco de referencia los principios constitucionales y las recomendaciones de carácter internacional sobre educación en materia de derechos humanos.
2. Generar acciones de promoción y difusión entre los estudiantes, personal docente, administrativo, directivo y, en general, en toda la población, que contribuyan al conocimiento de los derechos humanos con un enfoque práctico, a fin de generar una cultura de paz y de respeto en el ámbito de la comunidad universitaria.
3. Impulsar o fortalecer su funcionamiento si ya existen, de defensorías, mecanismos, instancias o instituciones de protección de derechos humanos de la comunidad universitaria.
4. Promover, de manera transversal en todos los ámbitos de la docencia, la investigación aplicada, la producción editorial especializada y la celebración de congresos, encuentros o espacios de diálogo, la reflexión e importancia de los derechos humanos, y fomentar la especialización en materias específicas de impacto en el goce y ejercicio de estos derechos.
5. Revisar sus políticas, reglamentos y protocolos de actuación, para que se encuentren armonizados con los principios constitucionales en materia de derechos humanos, para evitar todo tipo de discriminación o violencia.
6. Promover los cambios necesarios para que las personas con discapacidad, puedan lograr de manera gradual, una plena accesibilidad a su comunidad universitaria. (pp. 6-12)

La firma de este compromiso resulta muy importante para las universidades, pues por primera vez se está articulando un esfuerzo importante entre el Gobierno de la República, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y la Asociación

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, a efecto de fortalecer el tema de los derechos humanos en las casas de estudio, lo cual seguramente se traducirá en una mejora de las condiciones de los mismos, en beneficio de la comunidad.

En particular las universidades mexicanas signaron los compromisos a través de diversas reuniones regionales de ANUIES, por ejemplo la Sesión Ordinaria del Consejo de la Región Centro Occidente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, misma que tuvo lugar en la Universidad de Guanajuato en mayo de 2016; por lo que se han adquirido las obligaciones señaladas en la *Carta Compromiso para la Difusión y Aplicación de los Principios Constitucionales en Materia de Derechos Humanos en la Comunidad Universitaria*, que son ahora una obligación para todos los universitarios, de modo que en los próximos años comenzaremos a ver los cambios en materia de los derechos humanos al interior de las instituciones mexicanas, mismos que guardarán relación con lo siguiente:

Modificar planes de estudio para incorporar de manera transversal contenidos en derechos humanos y universitarios, lo cual resulta lógico, pues la única forma de lograr un cambio en la comunidad respecto a la forma de entender los derechos es justamente dándole un tratamiento general, pues no se trata de un problema exclusivo de las áreas relacionadas con el fenómeno jurídico, sino que es un tema que debe atenderse en todas las áreas, para lograr mejores resultados. Ahora bien, dichos contenidos deberán atender los principios constitucionales en la materia, así como las recomendaciones internacionales sobre educación en materia de derechos humanos.

El tema de los derechos humanos y universitarios busca en el fondo generar resultados palpables que abonen a lograr una cultura de la paz y de respeto en la comunidad, por lo que el compromiso firmado por las instituciones también hace referencia a la generación de acciones de promoción y difusión entre su comunidad, conformada por los alumnos, docentes y personal administrativo, es decir, todos los sujetos que se desarrollan en el ámbito universitario, lo cual sin duda traerá beneficios en todas las casas de estudio.

El tercer punto del compromiso hace referencia a la necesidad de fortalecer las defensorías ya existentes, pues como se vio en este trabajo, a partir de la creación de la Defensoría de Derechos Universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1985, muchas casas de estudio han adoptado instituciones protectoras de los derechos universitarios, por lo que estas deberán ser apoyadas por las autoridades para que tengan un verdadero impacto positivo al interior de

cada dependencia. Ahora bien, se habla además, de impulsar la creación de nuevas defensorías, por lo que aquellas instituciones que no cuenten con instancias defensoras de derechos deberán poner manos a la obra para efecto de dar cumplimiento a este importante compromiso. En este caso, debemos recordar que hay países donde es obligatorio para las universidades contar con defensorías de derechos por mandato de ley, como es el caso de España.

Para lograr impactar de manera efectiva en el tema de los derechos humanos en sede universitaria, el compromiso firmado por las instituciones y el gobierno federal hace referencia también a la necesidad de promover de forma transversal la investigación aplicada, así como una línea editorial especializada en materia de derechos humanos, además de otras actividades de tipo académico que ayuden a consolidar el tema. Sin duda este es uno de los aspectos más importantes de la reforma, pues no se ha quedado únicamente en la necesidad de crear organismos defensores de derechos, sino que se debe enfocar el tema también desde una perspectiva académica.

En México las universidades suelen tener una reglamentación, en ocasiones antigua y que no corresponde al presente, lo cual se ha hecho más evidente con las recientes reformas constitucionales que han cambiado prácticamente el paradigma de los humanos y en otras materias, por lo que resulta muy lógico que uno de los compromisos de las casas de estudio es justamente revisar la legislación interna, incluidos reglamentos y protocolos de actuación, para que estos sean armonizados con los principios constitucionales en materia de derechos humanos, de forma que se pueda hacer frente y evitar cualquier tipo de discriminación, violencia y en general, cualquier falta a los derechos de los universitarios. Este es uno de los puntos que deben atenderse con mayor prontitud, pues de las medidas tomadas dependerá el rumbo de los derechos humanos al interior de cada institución.

Por último, en este ánimo de lograr una real y efectiva igualdad en sede universitaria, el último de los compromisos firmados hace referencia a la necesidad de realizar cambios para lograr, de manera gradual, una plena accesibilidad a la comunidad por parte de las personas con discapacidad. Aunque sobre este punto en concreto consideramos que la accesibilidad se trata solamente de un elemento, necesario, pero no es el único, razón por la cual las universidades tienen un gran reto para cumplir su función social, sin olvidar a las personas con alguna discapacidad.

Actualmente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, a través de sus diferentes reuniones regionales, está llevando a cabo el seguimiento de las medidas realizadas por las instituciones para el cumplimiento de la “Carta Compromiso para la Difusión y Aplicación de los Principios

Constitucionales en Materia de Derechos Humanos en la Comunidad Universitaria”, por lo que las universidades están obligadas a informar al respecto, todo lo cual abonará para que en un mediano plazo esto se traduzca en un beneficio para sus comunidades, por lo que es importante difundir esta obligación de las casas de estudio que favorecerá la defensa de los derechos humanos en sede universitaria.

Conclusiones

En México el tema de los derechos humanos se ha fortalecido en los últimos años; no obstante, sigue el desconocimiento de la materia en varios sectores, por lo que deberá seguirse como uno de los temas básicos en cualquier agenda, sobre todo tomando en consideración el lamentable panorama que se ha vivido en el país en los últimos años, marcado por la violencia y la falta de confianza en las instituciones, todo lo cual resulta en detrimento de un auténtico Estado de derecho, donde se respeten las prerrogativas mínimas del individuo.

Es bien sabido que la defensa de los derechos a través de la figura de origen sueco del *ombudsman* ha llegado a niveles insospechados, a partir de que dicha institución logró cruzar las fronteras de la península escandinava. Hoy en día en todo el mundo existen organismos protectores de los derechos inspirados en ella. El desarrollo y protección de los derechos humanos en México se lleva a cabo a través de diversos entes nacionales y locales que encuentran su origen común en el *ombudsman*.

En tanto que en el ámbito universitario en México la situación es muy similar, pues se cuenta con una protección de los derechos a través de las Defensorías de Derechos Universitarios, mismas que se han ido estableciendo a partir de la creación de la primera, que tuvo lugar en la Universidad Nacional Autónoma de México en 1985. De hecho, la primera experiencia de protección de estos, a través de una figura inspirada en el *ombudsman* en nuestro país, se dio justamente en sede universitaria hace 32 años.

A partir del establecimiento de la Defensoría de Derechos Universitarios de la UNAM en 1985, varias casas de estudio mexicanas comenzaron a replicar estos organismos, en algunos casos con nombres y características diversas, pero teniendo todas en común la defensa de los derechos de los universitarios. Y ha sido tal el desarrollo de estas instituciones, que no se limita solamente al sector público, sino que también han incursionado desde hace varios años en las universidades privadas. Lo anterior, a pesar de que en México no existe obligación legal para establecer entes de este tipo, como sí ocurre en otros países, por ejemplo en España.

Con la finalidad de crear un espacio común en la defensa de los derechos en el ámbito universitario, en la UNAM se estableció en 2005 la Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios (REDDU), misma que ha ido consolidándose a través de estos años y ha llegado a tener una fuerte presencia internacional, logrando contar con asociados provenientes de Europa, sobre todo de España; pero también con universidades de otros países hermanos latinoamericanos. En 2012 se acordó cambiar el nombre de la REDDU por el de Red de Organismos Defensores de los Derechos Universitarios, mismo que subsiste hasta la fecha.

Si bien la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que tuvo lugar en 2011, trajo cambios importantes e hizo evidente la necesidad de establecer más instrumentos protectores de los derechos humanos, lo cual ha incluido, desde luego, al sector universitario. No se ha hecho obligatorio por mandato de ley el establecimiento de organismos protectores al interior de las casas de estudio, por lo que se ha tenido que echar mano de otras estrategias para lograr fortalecer estos esfuerzos.

Un ejemplo de esos esfuerzos es el hecho de que en febrero de 2016 se haya firmado un convenio entre la Secretaría de Gobernación, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos CNDH y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, bajo el nombre de “Compromisos para la Difusión y Aplicación de los Principios Constitucionales en Materia de Derechos Humanos en la Comunidad Universitaria”, mismo que es conocido como la Carta Universitaria, y al cual se han suscrito, de manera independiente, las diferentes universidades asociadas a ANUIES, con lo cual se han obligado a fortalecer la defensa de los derechos humanos al interior de sus comunidades, a través de diversas acciones, entre ellas el establecimiento de defensorías, en los casos en que no existen; así como fortalecer aquellas que ya han sido establecidas.

A más de tres décadas del establecimiento de organismos de protección de los derechos humanos en el ámbito universitario en México, podemos decir que el saldo es completamente positivo, pues se han realizado grandes esfuerzos, que han contribuido a mejorar la realidad al interior de las casas de estudio; aunque el reto es grande y se necesita de la labor de todos aquellos sujetos involucrados en el este ámbito, pero sobre todo, de los académicos e investigadores, pues el camino será más sencillo en la medida que se difunda la importancia de la defensa de los derechos en sede universitaria.

Referencias

- ANUIES. (2016). *Carta universitaria. Compromiso por los derechos humanos*. México. Recuperado de <https://archivos.ceti.mx/wwwceti/ANUIES.pdf>.
- Boletín Oficial del Estado. (21 de diciembre de 2001). *Ley Orgánica 6/2001 de Universidades*. (307). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>.
- Carmona, J. U. (2013). La reforma constitucional en derechos humanos de junio de 2011 y su relación con los derechos universitarios. En Carmona, J. U. (Coord.). *La vinculación entre los derechos humanos y los derechos universitarios obra homenaje al Dr. Jorge Carpizo Mac Gregor*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-UNESCO.
- Carmona, J. U. (2014). La formación del estudiante universitario en la cultura de los derechos humanos. En Buenrostro C., A. F. (Coord.). *Los derechos humanos del estudiante universitario*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Carmona, J. U. (2011). Panorama y breves comentarios al sentido y alcance de la inminente reforma constitucional en materia de derechos humanos en México de 2011. En Abreu, J. P. y Le Clerq, J. A. (coords.) *La reforma humanista, derechos humanos y cambio constitucional en México*, México: Miguel Ángel Porrúa y Konrad Adenauer Stiftung.
- Conway, M. (2013). Defensorías y derechos humanos en las universidades y colegios canadienses. En: *La vinculación entre los derechos humanos y los derechos universitarios, obra en homenaje al Dr. Jorge Carpizo Mac Gregor*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-UNESCO.
- Ferrer M., E. (2011). Interpretación conforme y control difuso de convencionalidad el nuevo paradigma para el juez mexicano. En Carbonell, Miguel y Salazar, P. (Coords.), *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fix-Zamudio, H. (1986) Posibilidad del ombudsman en el derecho latinoamericano. En *La Defensoría de los Derechos Universitarios de la UNAM y la institución del ombudsman en Suecia*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- García, J. A. y Olivares, R. A. (2015). Hacia una red iberoamericana de defensa de derechos universitarios. En: Ramos Q., F. et al (coords.) *Los derechos humanos y la universidad. La defensa de los derechos universitarios*. Morelia: Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios Nicolaitas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. (10 de junio de 2011). *Diario Oficial de la Federación*. DCXCIII. Primera sección (8), p. 2. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011.

- Jiménez, I. (2009). *Derechos y deberes en la comunidad universitaria*. Madrid: Marcial Pons.
- Lara, L. (2012). La creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios. *Memoria del homenaje al maestro Jorge Barrera Graf, primer defensor de los derechos universitarios de la UNAM con motivo del XXV aniversario de su establecimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orozco, V. M. (2013). Las defensorías de los derechos universitarios. Propósitos y materia de trabajo. En Acevedo, J. (Coord.). *Memoria de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Aguascalientes*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Poder Judicial de la Federación. (abril 2007). *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*. Tomo XXV. Tesis aislada (172650), p. 6. Recuperado de <https://sjf.scjn.gob.mx/sjfsist/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?ID=172650&Clase=DetalleTesisBL>.
- Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios. (02 de junio 2005). *Acta Constitutiva de la Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios*. Recuperado de http://www.reddu.org.mx/reddu/documentos/Escritura_Reddu.pdf
- Sánchez-Castañeda, A. (2015). Introducción. En *Derechos humanos y ombudsman en México, selección de textos en homenaje a Héctor Fix-Zamudio*. México: Defensoría de Derechos Universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soberanes, J. L. (2009). *Sobre el origen de las declaraciones de derechos humanos*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Recibido: 30/4/2018

Aceptado: 2/5/2019



Liberando ecos: una propuesta metodológica contrahegemónica, colectiva y performática para la construcción de una dignidad en resistencia

Liberando Ecos: A Methodological, Counterhegemonic, Colective and Performative Proposal for the Construction of a Dignity in Resistance

Liberando ecos: uma proposta metodológica contra-hegemónica, coletiva e performática para a construção de uma dignidade em resistência

Círculo Literario Vertedero Satélite¹
Esteban Alfaro Orozco²
Sebastián Barquero Zúñiga³
Silvia Elena Guzmán Sierra⁴
Marcelo Valverde Morales⁵

- 1 El Círculo Literario Vertedero Satélite está compuesto por Esteban Alfaro Orozco, Sebastián Barquero Zúñiga, Silvia Elena Guzmán Sierra y Marcelo Valverde Morales. Las cuatro personas se dedican a la investigación, gestión e innovación en ciencias sociales, artes y gestión cultural. <https://vertederosatelite.wordpress.com/resena-de-trabajo/>
- 2 Psicólogo, Asistente Académico IDESCO – UNA.
- 3 Politólogo, Asistente Académico CIEP – UCR.
- 4 Internacionalista, Asistente Académica – IDELA – UNA.
- 5 Internacionalista, Asistente Académico – IDELA – UNA.



Resumen

El presente documento es la revisión teórico metodológica postvivencial del proyecto: Promoción de las artes literarias en el Centro Penitenciario Sandoval de Limón: liberando ecos (2016). Esta revisión pretende delimitar metodológica y teóricamente los aportes del Círculo Literario Vertedero Satélite, para la construcción de dignidades en resistencia a través de una concepción del arte contrahegemónica, colectiva y performática.

Palabras clave:

Cuerpo-dignificante, educación no formal, población privada de libertad, poesía

Summary

The present document is the post-experiential theoretical-methodological revision of the Literary Arts Promotion Project at the Sandoval de Limón Penitentiary Center: Liberando Ecos (2016). This review aims to delimit methodologically and theoretically the contributions of the Circulo Literario Vertedero Satellite for the construction of dignities in resistance through a counter hegemonic, collective and performative conception of art.

Keywords: Body-dignifying, Non-formal education, Population deprived of freedom, Poetry

Resumo

O presente documento é a revisão teórico-metodológica pós-vivencial do projeto Promoção das Artes Literárias do Centro Penitenciário Sandoval de Limón: Liberando Ecos (2016). Esta revisão pretende delimitar metodológica e teoricamente as contribuições do Círculo Literario do Aterro Satélite para a construção de dignidades em resistência por meio de uma concepção de arte contra hegemônica, coletiva e performática.

Palavras chave: Corpo dignificante, Educação não formal, População privada de liberdade, Poesia

Introducción

Dignidad y resistencia son dos palabras que deben ser tomadas en cuenta en el mundo de lo práctico, más allá de lo simbólico y lo discursivo. Dos sustantivos con necesidad de ser verbo, a través de la creatividad y los usos que los sujetos pueden dar a sus significaciones. Este trabajo pretende dar a conocer el análisis teórico y metodológico postvivencial de una experiencia que se construyó como una de las formas posibles de hacer arte que sea crítica y dignificadora. Por tanto, pretende compartir las aportaciones teóricas del colectivo de gestión cultural Círculo Literario Vertedero Satélite (CLVS) en el desarrollo de una metodología para la construcción participativa de una dignidad psicosocial en resistencia. Esta metodología se fundamenta en la experiencia del proyecto: Promoción de las artes literarias en el Centro Penitenciario Sandoval de la provincia de Limón, Costa Rica: liberando ecos.

Esta es además una metodología transdisciplinar que se sustenta en un quehacer performático, contrahegemónico y colectivo del CLVS, así como en las teorías decoloniales, los feminismos, las teorías críticas de los derechos humanos, la sociometría, la educación no formal, y la estética crítica. Transdisciplinar, también en el entendido de que las subjetividades de cada uno de los integrantes del círculo son, en una pretensión abstracta, un cúmulo de conocimientos científicos, filosóficos y culturales que se yuxtaponen para la creación de la metodología aquí presentada.

Por otro lado, es importante resaltar la importancia del cuerpo como concepto transversal en la propuesta, el cual no sería solo la materialización de la persona, sino la persona misma, no hay separación entre el ser y el cuerpo. Se introduce el concepto de Cuerpo-Dignificante como un sujeto histórico que carga en sí mismo en el nivel discursivo y estético un sin número de violencias simbólicas y por tanto, cargas sociales en la manifestación de su ser físico. Un cuerpo-dignificante es aquel que reconoce estas violencias a las cuales ha sido sometido sistemáticamente y a partir de ellas se reivindica para hacer visibles sus diferencias y las de aquellas personas con quienes se relaciona para, a partir de esta diversidad crear alternativas.

1. El proyecto Liberando Ecos: la poesía como herramienta para la transformación social

1.1. Origen de la iniciativa

CLVS surge del encuentro de un equipo facilitador compuesto por jóvenes interesados en el arte literario y la intervención e interacción social a través de ello. Como antecedente común compartían la experiencia de haber participado en el Taller Literario de la Universidad Nacional, iniciativa estudiantil independiente surgida en el año 2010.

Durante los años en los cuales los facilitadores formaron parte de este taller, organizaron diferentes recitales en espacios universitarios y comunitarios. Además, trabajaron con diversas poblaciones vulnerabilizadas, tales como grupos de personas con cuidados paliativos, jóvenes, grupos migrantes y adultos mayores, llevando a diferentes espacios el compartir literario.

Cada una de las personas facilitadoras que forman el Círculo Literario gestor del proyecto, cuenta con experiencia en la participación de iniciativas artístico-sociales que les han llevado de manera colectiva a la idea de transmitir la poesía a más poblaciones.



Es por ello, que se presenta el proyecto, como una forma de compartir no solamente la literatura, sino también la creación literaria y la publicación, con una población que particularmente no tendría la oportunidad de hacerlo.

1.2. Objetivos y metas propuestas

El proyecto denominado: Promoción de las artes literarias en el Centro Penitenciario Sandoval de Limón: liberando ecos, pretendió rescatar y promulgar el patrimonio artístico y cultural de las personas privadas de libertad, en el recinto penitenciario Sandoval de Limón, también aprender conjuntamente las numerosas formas de expresión escrita y artística inmersas en la creación poética, con el fin último de brindarles la oportunidad de ser publicados en un libro como portadores de una voz creativa.

Análogicamente, la experiencia vivida por los integrantes de CLVS y los participantes de la población beneficiada, fue plasmada mediante los poemas surgidos en el proceso de aprendizaje conjunto, se concluyó con la visibilización de los esfuerzos y los encuentros colectivos en torno a la expresión y la creación poética, desde una diversidad de sensibilidades, perspectivas e historias de vida.

El proyecto se compuso de tres objetivos específicos, el primero de ellos es: desarrollar laboratorios participativos de creación y expresión literaria con población penitenciaria, para la producción de textos de carácter vivencial – artístico de las personas participantes. De dicho objetivo se desprende respectivamente, la fase de los laboratorios de creación, dentro de la cual se desarrolla actividades dirigidas al conocimiento de este arte, para llevar a cabo en consecución, ejercicios de creación literaria, por parte de los participantes, facilitando un proceso de revisión y autoedición, propios de un taller.

El segundo objetivo del proyecto corresponde a: editar los textos producidos en los laboratorios a fin de la constitución estética del producto final, del cual se desprende correspondientemente, la fase de edición del material literario. Comprende además la edición filológica, la construcción y el diseño artístico del producto final, el cual consiste en un libro colectivo que presenta los poemas producidos por los participantes del proceso.

El tercer objetivo responde a: publicar los textos editados a fin de visibilizar la experiencia vivida, para este objetivo se realizó una fase de publicación y promoción del producto final, para alcanzar dicha meta, se realizaron actividades tales como el tiraje de los ejemplares del producto final (libro colectivo), la visualización en

medios de comunicación y la presentación, tanto en el centro penal, como en espacios culturales.

1.3. Período de ejecución

El proyecto tuvo una duración de ocho meses y se dividió en tres etapas: (1) laboratorios de creación literaria (marzo a agosto 2016). (2) Edición del material literario (setiembre 2016). (3) Publicación y promoción del producto final (octubre-noviembre 2016).

1.4. Metodología

El proyecto se desarrolló con los privados de libertad del Centro Penitenciario Sandoval de Limón, en el Caribe costarricense, que se encontraban cursando alguna carrera universitaria de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), en el mes de marzo del 2016. Se planteó una metodología participativa en donde la interacción vivencial de las partes (Círculo Literario Vertedero Satélite, población penitenciaria, público meta) es el núcleo metodológico.

a) Laboratorios de creación literaria

En esta primera fase, el Círculo Literario Vertedero Satélite trabajó junto con las personas privadas de libertad en la experimentación a través de ejercicios lúdicos de creación poética. Esta fase tiene una duración de 6 meses, una sesión al mes de cuatro horas cada día. A su vez se divide en tres partes:

- **Conocimiento:** este primer momento se planteaba como un espacio de identificación con la poesía, en el cual se intentaba llevar a los participantes a un acercamiento de las diferentes técnicas y estilos del quehacer literario, así como también, una introducción a las formas metodológicas lúdicas de aprender haciendo y aprender jugando.
- **Creación:** en este segundo momento se planteaba un proceso participativo de creación literaria, en el cual los colaboradores podían experimentar diferentes ejercicios de estimulación y así, obtener como resultado composiciones literarias. En esta etapa los participantes tendrían como tarea la creación individual de textos literarios, fuera del espacio de los laboratorios.
- **Revisión:** el objetivo de la primera fase fue la construcción del producto final, por lo que se planteó una primera edición y revisión colectiva de los escritos durante los laboratorios, para afinar detalles estéticos y definir cuáles eran los textos por publicar.

b) Edición del material literario

Una vez finalizados los laboratorios fue responsabilidad del Círculo Literario Vertedero Satélite junto con la editorial contactada, emprender el proceso de edición del libro por publicar. En esta etapa, se contempla la edición filológica, así como los aspectos estéticos referentes al arte. El diseño del libro tomó en cuenta las experiencias y las opiniones de los participantes de los laboratorios. Esta etapa comprendió aproximadamente un mes.

c) Publicación y promoción del producto final

La fase final del proyecto tuvo el objetivo de visibilizar la experiencia vivida y estuvo a cargo del Círculo Literario Vertedero Satélite, la editorial contactada y del Programa de la Defensoría Estudiantil UNED. Se compuso de tres momentos: 1. El tiraje de los ejemplares. 2. La visualización del proyecto en medios de comunicación (radio, televisión y prensa escrita de circulación nacional). 3. Dos recitales uno en el Centro Penitenciario Sandoval de Limón y otro en el espacio cultural la Casona Iluminada en San José.

2. La experiencia resultante del proyecto Liberando Ecos

Con la finalización de este proyecto el CLVS realizó una sistematización de la experiencia, con el objetivo de rescatar los aprendizajes teóricos, a partir del proceso de dignificación vivido por los participantes, se consideraron tres razones justificantes: (1) obtener y rescatar los descubrimientos y los aprendizajes teórico metodológicos, (2) recuperar la experiencia de aprendizaje colectivo o proceso de facilitación de un espacio formativo, y por último (3) determinar los descubrimientos que se obtuvieron en el nivel metodológico, con el fin de establecer parámetros conceptuales y prácticos para aplicar en propuestas futuras.

Los ámbitos de las experiencias en los cuales se pretende ahondar son: (1) relación objetivos planteados-resultados obtenidos, donde nos preguntamos: ¿se cumplió en la realidad lo que decía el papel? (2) la facilitación: ¿cuál es el rol del facilitador de un proyecto de gestión cultural en un centro penitenciario? (3) el grupo como plataforma para escribir: ¿cuál es el rol de la colectividad en la creación literaria? y (4) la construcción individual de persona escritora-privada de libertad: ¿cómo es el tránsito vivencial en el que está una persona escritora y privada de libertad?

2.1 Relación objetivos planteados-resultados obtenidos

La relación entre objetivos y resultados que acá se pretende exponer, es de carácter cualitativo. Por tanto, sus indicadores están asociados a la observación

participante de los facilitadores dentro del proceso, así como los testimonios de las personas participantes y los productos obtenidos. Además, es un espacio que permite contraponer el papel con la realidad, es decir, lo que se tenía planificado con lo que realmente sucedió.

Así entonces, el objetivo principal que era rescatar y promulgar el patrimonio artístico y cultural de las personas privadas de libertad en el CAI Sandoval de Limón, es cumplido a cabalidad en tanto:

- Se realizan todas las sesiones planificadas de manera ininterrumpida.
- Existe anuencia por parte de los participantes a ser parte del proceso.
- Se rescata el patrimonio artístico y cultural de los participantes, al registrarse en un libro llamado *Cementerio de los Vivos* (2016).
- Se promulga el patrimonio artístico y cultural de los participantes al exponer su libro en cuatro recitales, más de cinco medios de comunicación y todas las bibliotecas públicas del país.
- Se logra la constitución de un espacio llamado Taller Literario Reencuentro con los Vivos, instalado en el CAI Sandoval de Limón y con la participación de los 13 autores.

Para efectuar lo anterior se encontraron algunos obstáculos que dificultaron el cumplimiento del objetivo general; uno de carácter espacial, otro cultural y otro estructural. El primero de ellos es la lejanía entre el centro penitenciario y las casas de habitación de las personas facilitadoras. El otro obstáculo tiene su asidero en un problema cultural relacionado con el hábito de la lectura. A pesar de que se les facilitó una antología con más de 100 obras literarias y se les asignó tareas de lectura, la respuesta fue escasa o nula. El tercer obstáculo está relacionado con la divulgación del libro. Ya que solo medios de alcance moderado y universitarios le dieron difusión a los comunicados de prensa.

2.2 *La facilitación*

El recinto universitario donde se llevó a cabo el proyecto: Liberando ecos, fue en la Unidad de Educación del centro penitenciario. Este sitio es utilizado por el régimen de instituciones dedicadas a brindar posibilidades de educación a la población privada de libertad en el Centro de Atención Integral. El proyecto fue ubicado como parte de los cursos de extensión cultural de la Universidad Estatal a Distancia.



Por tanto, lo que podría denominarse la acción pedagógica (Gil, 2010), se sitúa en un escenario institucionalizado (UNED-CAI Sandoval), pero su sustrato pedagógico está asociado al tipo de educación no formal. Esta relación no es incompatible, de hecho, procesos de enseñanza a distancia, universidades, o campus virtuales, y en general, las denominadas formas flexibles de educación, mantienen un nexo visible con alguna institución de la educación formal, ya sea administrativa o económica y hasta políticamente. La distinción entre estos dos tipos de es básicamente jurídica, pues a pesar de que se dote a la educación no formal de una exclusividad en sus características pedagógicas, más bien pretende dar cuenta de los fenómenos educativos y de sus formas no convencionales, “no surge en oposición a, sino por la perentoria necesidad de que la labor de la escuela se desarrolle fuera de ella, en otros ámbitos sociales o cívicos, pues la necesidad de la educación se ve, a partir de los años setenta, como una necesidad plural y permanente.” (Colom, 2005, p. 15).

Los procesos llevados a cabo en el proyecto tienen una finalidad explícita relacionada con el aprendizaje, mediante nuevas estrategias pedagógicas, distintas o al menos independientes de la educación formal. El hecho de rescatar y promulgar el patrimonio artístico y cultural de las personas privadas de libertad en el recinto penitenciario Sandoval de Limón, tiene su origen en aprender conjuntamente las numerosas formas de expresión escrita y artística inmersas en la creación poética, con el fin último de brindarles la oportunidad de ser publicados como portadores de una voz creativa.

Las personas privadas de libertad son como comunidad cultural, una de las voces más silenciadas en la sociedad costarricense, esto debido a la marginalización que experimentan al ser juzgados socialmente por la comisión de algún delito, sin que una vez egresados de la prisión, la sociedad brinde oportunidades reivindicativas para estas personas. Al salir de los centros penitenciarios cargan consigo un estigma social que les limita sus posibilidades de desarrollo y al tener un documento legal (hoja de delincuencia) manchado, se limitan aún más nuevas posibilidades de empleo, lo cual pareciera obligarles nuevamente a una vida criminal. Aunado a esto las malas condiciones, el abandono y en general el colapso del sistema penitenciario costarricense hace más difícil una readaptación social eficaz.

Otro aspecto, donde se sitúa la acción pedagógica es la población con la cual se trabaja. Cómo se mencionaba anteriormente, los privados de libertad se encuentran en una posición de marginalización y de violación a gran cantidad de sus derechos humanos, principalmente en lo que se refiere a las problemáticas provenientes de la prisión preventiva y hacinamiento carcelario. (OEA, 2016) (Defensoría de los Habitantes de la República de Costa Rica, 2010). El CAI Sandoval, es un reflejo

de esta realidad. Además, poseen una historia de vida relacionada en muchos casos, con experiencias de violencia física y emocional, también de reflexiones asociadas con el cautiverio. (Trilla, 1993) Por otro lado, la privación de libertad provoca una desvalorización de la acción de la persona, que le va minando actitudes y aptitudes de carácter social. (Gil, 2010).

Esto produce que la acción pedagógica en centros penales tenga distinciones específicas a tomar en cuenta. Una de ellas es que las personas facilitadoras del proyecto desde su perspectiva como educadores sociales se posicionen a partir de sus ámbitos delimitados, por los objetivos del proyecto, es decir, contribuir “específicamente a mejorar la dimensión comunitaria y social de los aprendizajes de los internos” (Gil, 2016, p. 57) y no cumplan el rol de otros profesionales de psicología u orientación.

Lo anterior es de suma importancia, puesto que la gestión cultural en centros penitenciarios, como en cualquier otro lugar, despierta en las personas participantes emociones con las cuales, quienes facilitan, tendrán que lidiar y lograr canalizar hacia los objetivos propios del proyecto que se está ejecutando, siempre a través de herramientas de carácter participativo. En el caso de los centros penitenciarios, es una gestión cultural en los márgenes de la sociedad y debe construir la acción pedagógica de sus contenidos, contemplando la reclusión. Dicho de otra forma, quien participa facilitando un proyecto de extensión cultural debe habitar la cárcel como cualquier otro, debe aprender a lidiar con el cautiverio.

Así mismo, debe existir un imperativo dentro de los objetivos de un proyecto pedagógico en prisión que tenga origen en defender el derecho de los privados de libertad, en adquirir la condición de agente de sí mismo, a través de la actividad y la participación, promoviendo el principio de actividad de la persona privada de libertad. Como menciona Gil “la pasividad, la quietud, la inactividad, el estar tirado en el patio, aunque sea su derecho, despersonaliza a los sujetos convirtiéndoles en voluntades enajenadas, flojas, susceptibles de manipulación” (Gil, 2016, p. 60).

Sobre el proceso de “readaptación social” en los centros penitenciarios, Ana Evangelina Talavera afirma también que “la reflexión del sujeto sobre su propia vida dentro de la prisión es necesaria, sin embargo la institución penitenciaria sólo es vista como institución de corrección de los sujetos” (Talavera, 2010, p. 25). También, es posible percibir visiones sobre la gestión cultural en centros penitenciarios como eventos de mero entretenimiento o distracción (Mapelli, 2006). Es por tanto que un proceso reivindicativo, y reflexivo no puede venir si no es por una autorreflexión y un autoconocimiento de los participantes. En el

caso del proyecto, la construcción de procesos creativos y pedagógicos asociados a la poesía, tienen este objetivo ulterior.

Por tanto, la presencia de una metodología lúdica que cumpla con diferentes funciones se vuelve una acción pedagógica fundamental. La utilización de herramientas prácticas sirve en el desarrollo profesional de los participantes, una vez egresados del centro penitenciario, tales como habilidades de expresión oral y escrita, capacidad de síntesis y análisis, y trabajo en equipo.

Este espacio de creación y reflexión, permite también, que, a través del aprender desde su propia dignificación, se tenga la capacidad para afrontar la consecución de un objetivo común, el cual en este caso, fue la publicación de un libro colectivo, en donde se publicaron las subjetividades de los participantes. La consecución de esto se dio a través de un proceso en el que se reconocen como sujetos artísticos con un saber particular y válido. Proceso que además, les dote de herramientas para la construcción de una sana autoestima y confianza.

2.3 *El grupo como plataforma para escribir*

El Taller Literario Reencuentro con Los Vivos es el resultado de la concepción intracolectiva de la identidad que se logra construir durante el proceso. No es una coincidencia que el libro y el espacio tengan un vínculo nominal; corresponde a la toma de conciencia o introyección sobre el proceso. Según la observación realizada, esto se debe en gran parte al tránsito grupal hacia la educación no formal, tomando como punto de partida la educación formal.

El taller como espacio donde se editan grupalmente los textos de cada participante, fue un momento de construcción literaria, donde se contemplaron reglas básicas de edición como el respeto al texto del otro, la formulación de argumentos en posición de mejorar el texto del otro, también dar con la idea de que se construye un libro colectivo, en tanto, los textos que estén ahí tienen que ser los mejores y se debe ayudar a los compañeros a que den su mejor esfuerzo. Esta construcción de una otredad literaria es una muestra de esa realidad del cuerpo-dignificante como concepto operacionalizador de este proceso.

Esto último, también fue posible observarlo en los tres recitales posteriores a la publicación del libro. El acto colectivo y performático que significó la lectura de personas privadas de su libertad en un espacio abierto es situar sus cuerpos-dignificantes, a la vista de todas las personas presentes no privadas de libertad. Sobre todo, es importante visibilizar el papel del familiar que realiza la visita penitenciaria en un lugar totalmente diferente al que lo hace habitualmente. Este reencuentro

en libertad, también sitúa al familiar como cuerpo-dignificante y demuestra que proyectos de este tipo generan externalidades positivas en las poblaciones en prisionalización secundaria (Caldera, 2014).

2.4 La construcción individual de persona escritora-privada de libertad

Este ámbito de la observación vivencial es el más limitado de los facilitadores para observar, pues significaría un trabajo más extenso de observación individual y sobre todo, la posibilidad de un solo trabajo en específico, inclusive de un programa de investigación, sobre esta temática. Fue posible establecer un análisis a partir de entrevistas que se realizaron a tres participantes del proyecto y que fueron grabadas para darle divulgación a los productos confeccionados (Vertedero Satélite, 2016). También, podría realizarse un análisis de discurso sobre las obras literarias publicadas, pero se propone que la explicación de los textos debe reservarse, en este caso, a los autores.

Lo primero que se puede resaltar de este tránsito entre persona escritora y privación de libertad es la posibilidad de un nuevo plan de vida. Según los participantes, el ser una persona escritora engloba al menos tres beneficios (1) divulgar sus realidades hacia el afuera del centro penal, (2) comprender que la literatura es una expresión espontánea, (3) ser un actor sensibilizante sobre los derechos humanos de las personas privadas de libertad.

A partir de estos testimonios, el tránsito que acá se describe demuestra un cuerpo-dignificante que interseccionaliza su condición de escritor y también de ser una persona privada de libertad. El uso útil de ambos roles para la construcción de literatura, pero también para resignificar el concepto de persona privada de libertad es un efecto propio de la introyección, por parte de los participantes de la metodología utilizada durante el proceso.

En la entrevista, la pregunta más importante fue ¿qué se siente ser escritor? Esto permitió situar la conversación en su rol de escritores, solamente. Aun así, la lectura por parte de los participantes de esta pregunta fue situarse como escritores privados de libertad.

3. El punto de partida, lo teórico que nos precede

3.1 Una metodología desde las epistemologías del Sur

Se ha considerado pertinente para el análisis de la experiencia realizada en el CAI Limón, el establecer los puntos de encuentro hallados con nuevas apreciaciones de la ciencia y el conocimiento, en este sentido, resulta importante



para una experiencia del presente tipo, el caracterizarse como un proyecto que cuestiona la racionalidad moderna tradicional y se posiciona como una propuesta crítica/alternativa.

Esta intención de considerar en la experiencia aquello que se entrelaza a epistemologías críticas, radica en la necesidad de establecer una diferenciación del modelo global de Racionalidad Científica Imperante. Respecto a esta tendencia conservadora, el autor Boaventura de Sousa Santos menciona: “Siendo un modelo global, la nueva racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas.” (De Sousa Santos, 2009, p. 21).

Según los cuestionamientos, en la noción de la modernidad occidental, el elemento de la razón metonímica, ha estructurado el conocimiento en dicotomías excluyentes y jerarquizadas que no se contemplan de manera particular, sino a partir de un razonamiento binario, el cual fue uno de los pilares de la homogeneización del conocimiento, de manera que todos aquellos saberes ajenos a la racionalidad metonímica debían ser sometidos o alienados.

Al considerar lo anterior, el presente trabajo comprende el carácter de reivindicación de los saberes marginados, y las formas de conocimiento alternativas, punto trascendental con el cual se llevó a cabo la experiencia con los 13 autores del libro que resultó como producto del proyecto denominado: *Cementerio de los Vivos*.

Precisamente, para evidenciar los elementos del proyecto que contemplaron las epistemologías críticas del sur, se procederá a establecer una diferenciación de las variables que De Sousa Santos (2009), considera como: “Las cinco lógicas de producción de la no existencia”, dicha diferenciación se establecerá en cada una de las ecologías propuestas por De Sousa para la confrontación del conocimiento hegemónico, con las respectivas particularidades de la propuesta del colectivo, para la reivindicación de la dignidad, ejecutadas en el Proyecto Liberando Ecos y plasmadas en la constitución del libro mencionado como su producto.

La primera lógica es la denominada “monocultura del saber y del rigor del saber”, la cual establece que el saber de la ciencia moderna y la alta cultura son los únicos que se instauran como válidos en la legitimación y la producción de arte y conocimiento, a partir de los cánones existentes. En la experiencia del proyecto con los autores privados de libertad, se llevó a cabo una propuesta colectiva y contrahegemónica que estableció una diferenciación en ese sentido, pues al llevar el arte, las formas de expresión corporales, la expresión oral-escrita y otras diversas

herramientas de expresión a las personas privadas de libertad, estas pudieron comunicar y plasmar sus saberes y necesidades a partir de la poesía y la corporalidad.

La segunda lógica es la “monocultura del tiempo lineal”, la cual establece que el razonamiento tradicional moderno ha estipulado que el carácter rectilíneo del tiempo es la única forma de asimilar el mismo en términos de vida, historia y sociabilidad. Al considerar dicha visión, se estableció una diferencia que comprendió las diversas temporalidades de los actores sociales, comunidades y naturaleza, respetando que los tiempos de vida y principalmente, las experiencias, pueden desarrollarse y compartirse independientemente, de las construcciones y prejuicios de la sociedad y de la “monocultura del tiempo lineal”.

En este sentido, el trabajo que el colectivo ha desempeñado con personas privadas de libertad en centros penales, ha significado un desaprender de la temporalidad dentro y fuera del centro penal, así como también, de sus experiencias y sus vidas, según las penas carcelarias, elementos que evidencian la relatividad de dicho elemento temporal.

La tercera lógica gira en torno a la clasificación social, dentro de ella De Sousa Santos considera que ha sido instituida una naturalización de las diferencias, lo cual a su vez permite que se establezca una categorización de los individuos según su clase, de manera que este raciocinio lleva a la inexistencia de algunas personas o a la supremacía de otras. Para confrontar esta lógica, el autor propone una ecología de los reconocimientos en lo concreto, en el presente trabajo, se propuso la visibilización y la dignificación a partir de la autopercepción de los autores como escritores.

La cuarta lógica es la denominada de la escala dominante, a partir de ella se expone que la contemporaneidad está regida por la hegemonía de las escalas de lo global y lo universal, estas legitiman conceptos universales que a partir de una abstracción imponen un orden de mundo, entre ellos pueden encontrarse por ejemplo: “... el comercio libre, la democracia, la primacía del derecho, el individualismo y los derechos humanos tradicionales.” (De Sousa Santos, 2009, p. 121).

Para la experiencia abordada en el presente artículo, se dio una ruptura de la Lógica de escala dominante, a partir del sustento teórico de la ecología de las transescalas, de manera que se generó una revaloración de las escalas locales y particulares, trabajando directamente con las poblaciones que se encuentran dentro de ellas. De modo que la dignificación de su condición, su vulnerabilidad y sus luchas, se diera desde una revaloración a partir de la cultura local, en este caso la cultura del Caribe costarricense.



La última lógica de no existencia se adscribe a la productivista y se establece principalmente en la economización de la sociedad y el carácter productivista que el capitalismo y el neoliberalismo pregonan en el nivel global. Según esta lógica, el posicionarse dentro de las dinámicas de consumo y producción es una labor innegable de toda sociedad e individuo, al dejar de lado cualquier razonamiento o conocimiento que se aparte de la racionalidad capitalista.

Ante esta determinada lógica y tomando en cuenta la ecología de las productividades, la experiencia propuso cuando fue necesario, el revalorar las diversas formas de producción, y los muchos estilos de vida locales que se aparten de dicho razonamiento.

Otro elemento importante en la experiencia del proyecto el cual es abordado desde, las epistemologías del sur, es el concepto del pensamiento abismal, a partir del cual se establecen distinciones entre lo que De Sousa denomina: personas visibles e invisibles, constituidos a su vez en paralelos opuestos, de un lado de la línea o de otro lado de la línea.

La importancia de esta línea que se plasma con el pensamiento abismal, es que permite considerar de una forma gráfica las distinciones que se generan en el nivel social y humano, según el conocimiento moderno, De Sousa Santos lo denomina una “distinción universal entre lo verdadero y lo falso” (De Sousa Santos , 2009, p. 162), a partir de lo cual lo falso se manifiesta como los saberes no académicos o no modernos, tales como los conocimientos campesinos o indígenas, mientras que lo verdadero se establece como todo aquel conocimiento resguardado en una disciplina moderna.

El uso de este concepto en la exposición de la presente metodología y la experiencia del proyecto desarrollado, se justifica en el planteamiento que el colectivo establece del arte y de las metodologías lúdicas, como herramientas de dignificación de todo aquel conocimiento y todos aquellos individuos que se encuentran al otro lado del pensamiento abismal. Para lo cual, el proyecto pretendió afirmar que todo individuo (en este caso personas privadas de libertad), tiene saberes válidos independientemente de su legitimidad, dentro de la modernidad, y que además puede contar con diversas formas de manifestarlo y visibilizarlo para a su vez legitimarlo, de manera que todas aquellas “experiencias desechadas” (De Sousa Santos , 2009, p. 163), por la modernidad, por la institucionalidad o por los prejuicios sociales, se reivindican y se manifiestan con su dignidad plena.

3.2 *Sobre el cuerpo como espacio de conocimiento. Crítica a los pensamientos que plantea el arte, únicamente como herramienta didáctica*

Desde la multidisciplinariedad, se ha planteado la posibilidad de ver en las artes metodologías lúdicas, una manera de acompañamiento en los procesos de aprendizaje, así se plantean términos no formales (dentro y fuera de los espacios institucionales) que proponen la posibilidad de un acompañamiento desde las artes a los métodos lógico racionales de los conocimientos, de manera que se establecen innovaciones didácticas, en donde el estudio y el tratamiento de conflictos sociales se han acompañado de expresiones artísticas para la asimilación, la producción y la expresión de los conocimientos.

Estas iniciativas resultan fundamentales en la propiciación de espacios alternativos e integrales, generadores de un mejor y dignificado estilo de vida. Sin embargo, se considera fundamental reconocer como saberes igualmente válidos a los racionales, aquellos producidos en colectivo a través de la apropiación y el autoconocimiento del cuerpo, mediante la exploración creativa de las diferentes manifestaciones artísticas. Así, se plantea que las herramientas brindadas por las artes, no sean solo medios de acompañamiento para un fin específico sino, como parte del entramado complejo del quehacer educativo y social. En sí mismos, los procesos exploratorios y creativos son creadores de sentido y conocimiento, sin que estos deban necesariamente pasar por los sistemas racionales.

Así mismo, se plantea explorar las diferentes posibilidades del lenguaje, tanto corporal como escrito y oral, a través de lo metafórico, de las imágenes en la poesía, la expresión de este a través del cuerpo, el movimiento auténtico, el performance y en fin, la posibilidad espontánea de la comunicación por medio de todos los sentidos. De manera, que se extienden las fronteras de la comunicación, lo cual es un hecho contra hegemónico, en una cultura capitalista globalizada, donde se da privilegio al sentido de la vista y el oído en un segundo grado, en detrimento de las posibilidades cognoscitivas del resto del cuerpo. De manera que se plantea la corporalidad no como objeto de pertenencia de un sujeto abstracto, sino como la persona misma, con un sinnúmero de posibilidades de creación, las cuales se potenciarán en contacto con otros cuerpos-individuos. Esta concepción de lo corpóreo es la que el colectivo entiende como base para la comprensión y la manifestación física de un cuerpo-dignificante.

De tal manera, se cuestionan en el nivel epistemológico y ontológico, la lógica de la modernidad occidental que divide las disciplinas artísticas (el arte liberal), y que limita a las artes como conocimientos secundarios en virtud del privilegio epistemológico de lo racional. Siguiendo a De Sousa Santos se señala que: “Es

necesario, proponer un modelo diferente de racionalidad. Sin una crítica de dicho modelo de racionalidad occidental dominante al menos desde hace dos siglos, todas las propuestas presentadas por el nuevo análisis social por más alternativas que se juzguen tenderán a reproducir el mismo efecto de ocultación y descrédito”. (De Sousa Santos, 2009, p. 99, 100).

Esta propuesta estética y metodológica se piensa en función de la generación práctica de estilos de vida alternativos, dignos e integrales. De tal manera que se concuerda con la idea de Edgar Morin en “La cabeza bien puesta”, pues existe una necesidad de espacios (Morin se refiere específicamente, a los espacios de educación formal en las escuelas) que generen conocimiento de “la cualidad poética de la vida y, correlativamente de la emoción estética y del asombro”. (Morin, 2002, p. 50)

Se propone el cuerpo-dignificante como un sujeto histórico que carga en sí mismo en el nivel discursivo y estético, un sin número de símbolos y por tanto, cargas sociales en la manifestación de su ser físico. De manera que un cuerpo negro o indígena no significa a nivel social de igual manera que uno blanco; uno femenino no crea desde los mismos lugares, ni ejerce iguales poderes que los cuerpos masculinos; un cuerpo joven no posee los mismos privilegios que uno adulto y un cuerpo empobrecido no posee iguales facultades que uno con ventajas económicas.

Por dignidad, se comprende por lo tanto, el proceso progresivo en el que las personas ostentan una vida con las condiciones materiales, emocionales, sociales y espirituales que les permiten un desarrollo personal a plenitud. En este sentido, la dignidad es un proceso en construcción que desde una visión crítica de los derechos humanos involucra bienes materiales tales como: el acceso a una vida y ambiente sanos, así como a bienes inmateriales, como lo son la libertad, la paz, la expresión y la creatividad. La dignidad por lo tanto, es construida en colectivo, y no es, solamente, un estado subjetivo e individual, esta crece en la medida en que se entiende que el bienestar de las otras personas es parte de mi propio bienestar, de manera que la lucha por la dignidad es multifactorial y multiescala.

Al considerar los análisis interseccionales brindados por los feminismos poscoloniales, se interpreta que un cuerpo-dignificante es en sí mismo un espacio de creación y creatividad, que se ve tanto limitado como vetado por sus características socioeconómicas, étnicas, fenotípicas, de orientación sexual y de género. Por ello, la metodología propone encuentros artísticos y colectivos que en contra de un juzgamiento hegemónico de las personas, sea la diversidad corporal la mayor posibilidad de creación y creatividad.

Siguiendo a De Sousa Santos se trabaja a partir de una sociología de las emergencias en donde, el compromiso artístico y social, sea el de visibilizar en colectivo todo aquello que esté al alcance de las posibilidades del ser, no desde lo que se podría llamar una acción subversiva de la filosofía o el arte moderna en la que el filósofo o el artista representa la voz del pueblo, sino más bien un compromiso que conlleve construir nuevas formas de hacer y crear en colectivo.

De manera que se comprende la sociología de las emergencias como aquella que “consiste en sustituir el vacío del futuro, según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada), por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se van construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado”. (De Sousa Santos, 2009, p. 127).

Es por tanto, que más allá de inconmensurabilidad de los conocimientos diferenciados por la lógica de la modernidad, se plantea una complejidad de saberes que apunte no al conocimiento absoluto, sino a la posibilidad constante de una creación de conocimiento que haga uso de los conceptos y las categorías para plantear vías de comunicación y traducción entre los saberes. Esto en virtud de una constante revisión del apropiamiento del espacio por los participantes, que a su vez dé lugar al cuerpo-dignificante como fuente primaria de hacer y conocer, dando principalmente, un espacio al quehacer grupal y el apropiamiento subjetivo de la creación artística.

Esto es lo que se llamaría una metodología de la intersubjetividad, transdisciplinaria y traducción paradigmática de los conocimientos. Metodología propuesta como alternativa para lograr el fin último de la expresión y la visibilización de las injusticias, el apropiamiento crítico de los derechos humanos y la posibilidad de un futuro plural y concreto. El libro *Cementerio de los vivos* (producto final del proyecto: *Liberando ecos*), responde a esta metodología, en tanto es el producto sintetizado de un esfuerzo colectivo que comparte los conocimientos intersubjetivos, transdisciplinarios, y paradigmáticos de 17 sujetos a través de una antología poética.

3.3 *Sobre los procesos de aprendizaje creativo y la salud, entendidos desde la perspectiva de la espontaneidad sociométrica*

De manera tradicional o popular la espontaneidad puede ser vista como un impulso o una manifestación instintiva de las ideas y las acciones, una conducta sin freno, y no atendiéndose a norma alguna. Esta herencia conceptual de la doctrina secular de Rousseau y el cientificismo europeo, describe la espontaneidad al omitir los elementos creadores implicados en ella como instancia de la existencia humana, principios que implican un replanteamiento de las dicotomías de lo racional contra

lo irracional, del orden del cosmos olímpico contra el caos mundano, de la mente en diferenciación del cuerpo y de la salud frente a la enfermedad.

El rescate de esos principios omitidos y el replanteamiento de esas y otras dicotomías, es realizado en el abordaje de la teoría y la metodología de la sociometría, iniciada por Jacob Levy Moreno en 1934.

La espontaneidad es entonces entendida por este abordaje como el núcleo de los procesos de salud-enfermedad en el ser humano, y por lo tanto, también como el de la Teoría sociométrica en sí. La cual es vista como aquello que en el aquí y el ahora impulsa a la persona hacia contestaciones adecuadas en situaciones nuevas y a respuestas nuevas en situaciones conocidas. Según como lo describe la sociometría, la espontaneidad le permite a la persona encaminarse a la realización de acciones que transformen su realidad personal y social, sin enajenarse de ellas, a la vez que rompe con esquemas de comportamiento propios de una actitud mecánica y estereotipada generados por las conservas o las hegemonías en los discursos y la cultura, las cuales tenderían a su vez a ahogar el potencial creador de la persona, los grupos y la sociedad misma, y consecuentemente a enfermarles.

La espontaneidad en la sociometría supone dos dimensiones, una filosófica y otra psicológica, en profundidad filosófica la espontaneidad se opone a la noción física de la energía en estado de conservación, mientras en la psicológica describe la espontaneidad en tanto, desarrolla en la persona un estado de perpetua originalidad, y a la vez de adecuación personal y existencial, ante las circunstancias vitales. En resumen, supone la constante creatividad en el mundo, la realidad, y el inmanente potencial creador de la persona, quien se expresa principalmente, a través de sus acciones en el momento en que logra canalizarla adecuadamente.

Con base en la aplicación práctica de este concepto en la experiencia llevada a cabo, se vuelve ineludible rescatar lo también abordado en el apartado anterior; una (des)comprensión del aprendizaje, al supera la única noción de acumulación de contenido técnico, moral e intelectual, y donde entonces se permite integrar el entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto disposición vital o propia de la vida humana en su totalidad.

Los sucesos que formaron parte de la experiencia vivida con los autores del libro *Cementerio de los vivos* (2016), durante el desarrollo del proyecto que fundamenta esta metodología, integraron un proceso de aprendizaje horizontal constituido de herramientas y prácticas de escritura poético-literaria, pero también de momentos y acciones que evidenciaron la creación de un espacio de autodignificación de cada sujeto, de recursividad intersubjetiva ante acontecimientos biográficos sucedidos en

el pasado o el presente de cada participante, de generación de autonomía creativa en oposición a perfeccionismos estéticos o intelectuales que comúnmente supone la práctica hegemónica del sujeto que escribe, y de proyección personal en tanto personas creadoras y poseedoras de una práctica vital poética.

Sobre estos resultados se desarrollará un apartado siguiente, sin embargo, ante esto resulta necesario incorporar a la comprensión de la experiencia y lo que fundamenta la metodología, que ninguna de las personas participantes del proyecto, exceptuando claro al equipo facilitador, se concebían así mismos, como escritores previo a lo sucedido, por lo tanto, la invitación realizada consistió también, en construir en colectividad una experiencia de aprendizaje multidimensional de la escritura, basada en la improvisación, sobre este tipo de procesos, Garrido (1978) los describe de la siguiente manera:

Se analiza el sujeto y se ve dónde radica su defecto, y a partir de aquí se le obliga a improvisar estados psíquicos o circunstancias externas que intentan corregirlo. No se trata de aprender un hecho o un acto concreto, sino más bien una actitud que habilite al sujeto para solventar adecuadamente las diversas circunstancias que se le pueden presentar en la vida real, en el desempeño de su oficio. (Garrido, 1978, p. 164)

Si bien el autor describe el proceso en tanto sugestión del sujeto a un estado de improvisación ante lo desconocido, y a diferencia, la experiencia referenciada partió en favor de una invitación a la participación voluntaria y libre, esta descripción nos permite entonces dar cuenta de la implicancia de la improvisación como proceso psicosocial de aprendizaje, donde la práctica compartida en un ambiente que propicia la espontaneidad, genera una experiencia suficiente para incorporar como recursos de la subjetividad: comportamientos, principios, resonancias y relatos biográficos que pueden ser agregados a nuestra actitud cuando la vida misma lo requiera.

Los resultados enunciados así mismo, subrayan experiencias que implican un proceso de transformación positiva sobre determinadas condiciones psicosociales de los participantes del proyecto, esto debe leerse desde la espontaneidad, como condición de salud o *salutogénesis* en las personas participantes, en la medida en que las transformaciones descritas apuntan al aporte hacia una reconstitución gradual y grupal de condiciones de (auto)dignificación psicosocial de cada participante, frente a su realidad inmediata de privación de sus libertades individuales y grupales.

Por lo tanto, se incorpora de esta forma en la metodología una lectura de la salud basada en las capacidades creadoras de las personas como catalizadores de autodignificación, salud psicosocial y de recursividad subjetividad ante las circunstancias

y los contextos vitales que se enfrentan. Esta lectura, es desarrollada por la teoría sociométrica, la cual describe la salud de la espontaneidad en la medida en que deviene en el sujeto condiciones psicosociales de flexibilidad, poder y creatividad, de forma tal que la persona ha de lograr mantener aún frente a las conservas o hegemonías culturales que le oprimen, (1) una flexibilidad de su conducta a través del dominio recursivo de estas (evocando a la actitud de quien inició esas conservas), (2) una sensación de poder subjetivo frente al dominio que las hegemonías le imponen, y (3) la re-creación de su propia personalidad frente a lo socialmente establecido como legítimo, en oposición a la estereotipación de sus propias conductas y la expectación social de determinados patrones sociales de comportamiento. (Garrido, 1978).

4. Materiales y métodos para una metodología crítica, para la construcción de una dignidad en resistencia

Por lo tanto, se describen los principales postulados que apoyaron tanto el proyecto que da génesis a esta metodología. Estos corresponden a dos de los principales postulados desarrollados desde la sociometría (sociodrama y psicodrama), y el abordaje construido por el Circulo Literario Vertedero Satélite como el Taller de aprendizaje no formal y edición de la escritura poética.

4.1 Psicodrama

Para Reyes (2006), el psicodrama es un paradigma integrado por una teoría, un método y una serie de técnicas. Esto comprende nuevamente, según la misma autora, al ser humano como uno eminentemente social, por lo que desarrolla su teoría y metodología con base en las relaciones interpersonales y la intersubjetividad. Lo cual le permite al método psicodramático privilegiar el encuentro, las posibilidades del vínculo y la espontaneidad.

Reyes además señala que el psicodrama realiza su trabajo a través de momentos claves, Moreno, citado por la misma autora, los especifica como: caldeamiento, la representación dramática o acción y el *Sharing*.

4.2 Sociodrama

El sociodrama, según (Howie, 2014), puede ser utilizado en grupos pequeños condicionados por temáticas específicas, hasta conjuntos de mucha mayor amplitud y complejidad temática; su devenir parte de propósitos de indagación y exploración de situaciones micro- y macrosociales, o con la intención de resolver conflictos o enseñar al respecto de problemáticas sociales determinadas. El sociodrama,

aunque parte de los mismos supuestos y herramientas teórico-metodológicas que el psicodrama, se centra en la transformación específica de roles y temas sociales, sacrificando el enfoque respectivo de la terapia psicodramática de los trastornos emocionales y psicopatológicos.

4.3 Taller de aprendizaje no formal y edición de la escritura poética

Este taller de aprendizaje no formal y edición de la escritura poética se plantea como una metodología de desarrollo empírico para la edición participativa de poemas, por escritores que producen creativamente este tipo de literatura (poesía). La cual surge como una propuesta de desarrollo propia que toma como base la sistematización de saberes, técnicas y protocolos de edición desarrollados, por talleres de poesía en la provincia heredia, así como las experiencias prácticas de los integrantes del Circulo Literario Vertedero Satélite, en el desarrollo de una implementación propia de dichos conocimientos.

El cual a la vez se fundamenta en la práctica de la Educación No Formal, entendida como toda actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera del ámbito oficial, que apela a facilitar ciertos aprendizajes particulares. Como su nombre lo indica, se define desde la negativa y la oposición a la educación formal, aquella reconocida e institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada. Y que además, se caracteriza por tener una mayor flexibilidad que el sistema educativo formal, promover prácticas voluntarias, generar mayor variedad temática, implementarse bajo una heterogeneidad del grupo participante; y no pretende homogeneizar el aprendizaje, no se estructura en niveles jerárquico, aspira a logros independientes, no culmina con la entrega de acreditaciones, aunque suele reconocerse, y donde los educadores no siempre son profesionales.

El método consiste en un proceso de edición colectiva del texto producido creativamente por el autor, a través del auscultado rítmico, sintáctico, semántico y pragmático del poema en sus dos dimensiones de expresión o comunicación: oralidad y textualidad. En su expresión oral, el texto es analizado con base a la performática, estética rítmica y su musicalidad, en su lectura del idioma castellano. Para el análisis de esta dimensión, se procede a través de la técnica del foro de discusión, con la cual el trabajo es auscultado a partir de la apreciación de un grupo participante que lee y escucha el poema, primero a voz del autor y posteriormente, leído por una segunda persona, que luego expresan sus opiniones o apreciaciones en esta dimensión.

En su expresión textual, el trabajo es analizado con base en su composición sintáctica, semántica, pragmática y literaria, tomando como fuente el producto literario

del autor plasmado sobre una hoja de papel. Para el análisis de esta dimensión, se realiza una lectura y revisión colectiva de las distintas semiosis identificadas, así como de otros elementos representativos de estilos literarios analógicos al poema, la revisión entonces finaliza con una retroalimentación al escritor de los resultados de este auscultado individual y colectivo del escrito a través del foro de discusión. Las observaciones recibidas tácitamente por el autor son entonces implementadas o no para futuras modificaciones del poema, como producto creativo, a través de una edición personal de su trabajo.

Por tanto, la presencia de una metodología de creación y edición de los poemas que cumpliera con diferentes funciones se vuelve un hecho pedagógico fundamental. La utilización de estas herramientas prácticas sirve en el desarrollo profesional de los participantes del proceso pedagógico, en términos del desarrollo de sus habilidades de expresión oral y escrita, capacidad de síntesis y análisis, y de trabajo en equipo.

5. Los tres principios contrahegemónico, colectivo y performático

5.1 Lo contrahegemónico

Por contrahegemónico se entienden todas aquellas posibilidades creativas de los sujetos de establecer imaginarios dinámicos, alternativos, intersubjetivos y complejos creados desde el lugar del no ser de la línea abismal, y que por, tanto se posicionan antagónicamente frente a los discursos hegemónicos de la cultura moderna. Para los fines concretos, lo contrahegemónico se opone al discurso oficial de los derechos humanos y del arte liberal.

5.1.1 Dignificación de las vidas, derechos humanos y las posibilidades del arte literario

Desde un enfoque crítico de los derechos humanos, el planteamiento se hace fundamental en virtud de la dignificación de las vidas a través de la apropiación de todas las áreas, en este caso el espacio artístico por medio de la literatura. La dignidad humana, en un sistema de derechos normado por los preceptos morales y biopolíticos de la modernidad patriarcal capitalista y racializada, está sujeta a las condiciones materiales y culturales de los individuos. De tal manera que se pueden evidenciar clases de seres humanos, no solo desde la categoría de lo material, sino al ampliar el concepto a parámetros culturales, étnicos y sociopolíticos, por tanto, existen dignidades diferenciadas de acuerdo a las posibilidades adquisitivas de los individuos, su condición de género, su origen étnico y cultural, y su contexto sociopolítico. Esta diferenciación de la dignidad entre seres humanos si bien es desdibujada en documentos, convenciones y tratados

de derechos humanos, en la cotidianidad se hace evidente al limitar los derechos de las personas no privilegiadas.

Ante la normativa formal de los Derechos Humanos, se pretenden acciones participativas y resistentes, que impulsen desde la autonomía, la apropiación de derechos y la dignificación autogestionada de las vidas, ya sea como procesos formales o al margen de la normatividad de los Derechos Humanos. Siguiendo a Herrera Flores, se presenta el apropiamiento de los espacios literarios como contra propuesta, como el sí, al cual subyace el reclamo por las injusticias y desigualdades sociales.

Las personas validan sus vidas, quehaceres y orígenes socioculturales a través de un espacio lúdico, participativo y abierto en donde las historias son igualmente válidas. Ellas, se convierten en las protagonistas de sus propios poemas, cuentos y relatos, generando una validación de sus sentires, dando paso además a la exploración creativa, el asombro y la espontaneidad constante, producto de los ejercicios creativos. La autonomía y la validación de derechos a la vida, a la dignidad, a la igualdad, a la libertad, a la diversidad, a la opinión y expresión, no solo se hacen manifiesto en los productos de creación colectiva, sino que también, se recrean y construyen desde las dinámicas del quehacer grupal. No se trata de un conocimiento racional de los derechos desde la norma, sino de la apropiación de estos en la práctica cotidiana.

Esta visión crítica de los derechos humanos sirve de sustento teórico para la validación de una metodología que en la práctica artística se posiciona contra los privilegios asignados a unos cuantos dueños del saber literario, y así crear en colectivo un discurso estético que prima todas las posibilidades de expresión a través de los recursos metafóricos e imaginativos.

5.1.2 Una estética activa y grupal

Ante la propuesta de un discurso moralista y sublime del arte, se plantea la posibilidad de hacer del este una vivencia reivindicadora, si bien estética también y principalmente, epistemológica, y crítica en donde los parámetros establecidos en el nivel político y moral no tengan en sí mismos un deber ser más que el hecho de generar un espacio para la voz de las personas que han sido silenciadas sistemáticamente. Es decir, se plantea la posibilidad de la creación artística alejada de la reproducción de un discurso hegemónico que dirige el quehacer artístico como herramienta sistémica, para la prevalencia de lo socialmente (cultural y moral) establecido.

Así tomamos parte de la aseveración sobre la estética de lo de oblicuo de Ana del Sarto en *Una estética de los residuos: Nelly Richard y la crítica cultural en Chile*:

En consecuencia, lo estético permite intervenir el paisaje social, cultural y político (actualmente, aplanado por la lógica dominante de la transparencia) y construir una mirada crítica: esa es precisamente “la dislocación estética y la mirada política [que propone] la crítica cultural”. Su objetivo es revelar lo transparente, lo completamente naturalizado por el sentido común como un artificio más de los lenguajes y, a través de mayores torsiones y giros retóricos, opacar los referentes hasta multiplicar sus significados. Esa es la consigna de las estéticas de la oblicuidad. (Del Sarto, 2008, p. 161).

Lo que se propone no es una revolución únicamente formal de los procesos artísticos es decir no se proyecta como fundamento contra hegemónico, una vanguardia o revolución en lo estético, aunque estas son o podrían ser una manifestación del fondo epistemológico que se defiende. La base principal de esta idea se plasma en la posibilidad de abandonar la idea de que el arte es para unos cuantos privilegiados con dones o talentos específicos que además deben pasar por procesos formales de educación, para poder ser llamados artistas. Esta propuesta, por tanto, invita a la generación de espacios, momentos y posibilidades de creación artística como medio no formal de empoderamiento, que además emprenda el camino del autoconocimiento y la experiencia de creación artística, como medio para la instauración de conocimiento.

5.2 *Lo colectivo*

Se entiende por hechos colectivos, todos aquellos actos o procesos que asuman entre sus razones de ser, el existir por y para la construcción intersubjetiva de conocimientos. De manera que los procesos socioculturales y artísticos adscritos o que echen mano de esta metodología serán aquellos que entiendan que para que el arte reivindique modos de vida y dignifique a los sujetos, no debe ser visto de manera concreta el producto, ni de manera idealista el proceso de inspiración como acto sublime, sino que este tipo de arte se planta como un proceso intersubjetivo en donde las personas participantes crean en un suscitado momento espacio-temporal, todo aquello que el medio y los participantes de este (emociones, vínculos y vivencias) estimulen para la creación artística.

Lo colectivo deviene a su vez del sentido libre de interpretación que dan las personas creadoras, así como los “receptores” de la “obra”, quienes haciendo uso de sus facultades lingüísticas y estéticas crean el “producto final” en abstracto, uno inacabado, abierto a la posibilidad de interpretación de sus receptores. La

experiencia estética es colectiva, aun cuando esta no se asuma como tal, en el tanto cada interpretación es a su vez una nueva forma del producto.

5.2.1 El proceso creativo en colectividad

El proceso conlleva cargas epistemológicas y culturales y por tanto, se encuentra a su vez permeado de los saberes emocionales y semánticos de las personas que de él participan. En el nivel didáctico, se trata de llevar a un extremo creativo la propuesta epistemológica de la investigación temática de Paulo y Elza Freire la cual “es dialéctica, busca un conocimiento científico de la realidad, no un conocimiento puro y real de ella; tiene como objetivo el estudio de la creación cultural de las comunidades” (Bosco, J., 1975 p. 12).

Bajo la afirmación de que el ser humano es creador de cultura y lenguaje como expresión de su visión de mundo, se rescatan los universos vocabulares de las personas participantes de las propuestas artísticas, no solo para el reconocimiento cultural de las personas, y la incorporación de un aprendizaje específico, sino que también, ese rescate de los universos tiene la intención de generar a través de la poesía, incalculables repercusiones semánticas, tanto en los creadores como en los receptores de la obra.

La propuesta da prioridad al proceso creativo y no al producto final, es decir no se plantea una alternativa solo en los productos generados, sino principalmente, una maximización de los procesos cognitivos de la creación en las etapas de exploración creativa y gestación de los resultados finales (que pueden o no existir como producto de mercado). Así, se introduce el hecho de que esta nueva forma de vivenciar el arte es principalmente colectiva y es la experiencia con otros creadores la que enriquece de manera especial los procesos artísticos. Se plantea por tanto, que en la riqueza de los conocimientos previos de cada persona y en la congregación de estos, se hace de los procesos artísticos experiencias personales, cargadas de valor epistemológico, psicológico y semántico. A diferencia de las producciones artísticas convencionales son estas individuales o colectivas, los procesos de creación no tienen como objetivo el producto final, sino la experiencia misma de la creación.

Estos son por tanto, procesos colectivos artísticos y espacios para la dignificación de las personas, en tanto: a) se reconocen sus orígenes y saberes culturales, b) los saberes y los orígenes culturales son rescatados por los participantes como base de sus quehacer artístico, c) existe una autovaloración subjetiva e histórica por parte de las personas participantes, d) en la colectivización de los productos artísticos hay un reconocimiento intersubjetivo, por parte de los participantes a través de los procesos dialógicos, e) el reconocimiento cultural y de las subjetividades encuentra

posibilidades creativas de expansión y por tanto, el proceso de dignificación tendrá límite en los receptores posibles.

5.3 Lo performático

Por performático se comprende en el presente trabajo la posibilidad de adjetivar todas aquellas acciones que se planteen a propósito y voluntariamente estéticas, y que además hacen un ejercicio consciente por la expresión de algún o algunos determinados discursos comunicados a través de los diferentes lenguajes artísticos. Por performance no se entiende únicamente lo derivado del anglicismo, es decir no se ve únicamente en el sentido de espectáculo o presentación. Lo performático se manifestaría en la expresión de aquella capacidad con la que cuentan los sujetos como seres creativos, para irrumpir la realidad a través del arte, en afán de la apropiación del espacio y a favor de una experiencia estética. En resumen, un acto performático es todo aquel que a través del lenguaje artístico propone una experiencia estética que irrumpa con la realidad tempo-espacial. Pero aunado a la experiencia misma, lo performático tiene un carácter político fundamental. Los contextos sociales de la contemporaneidad son infinitamente opresores, las reglas sociales, estatales y de mercado son cada vez más alienantes y rígidas para con la libertad humana, y es por tanto que los seres humanos se ven cada vez más limitados a la toma espontánea de espacios en donde sus facultades creativas no estén asociadas a lógicas productivistas.

Es por eso, que una metodología dignificatoria y que haga manifiesto el accionar humano por sus derechos debe, francamente, proponerse como una metodología performática, que irrumpa la realidad de manera dialéctica entre los saberes culturales y artísticos, y que además prime los conocimientos sensibles, sin otro objetivo más que la vivencia como manifestación de la libertad, para la dignificación de quienes de ella participan. Lo performático es entonces una no instrumentalizada forma de hacer política, gracias a su carácter espontáneo que le permite hacer uso de las formas, sin serlas o depender de ellas. En el entendido de política como ejercicio ciudadano lo performático desafía la estructuración moderna del poder, flexibilizando la comunicación de las ideas más allá de los alcances racionales, para hacer de la experiencia política una práctica a su vez sensible.

Conclusiones

A modo de conclusión puede afirmarse que el desarrollo del proyecto Liberando Ecos apostó a una metodología radicalmente performática, colectiva y contrahegemónica en la que los participantes, comprendidos por su condición en el

proceso como cuerpos-dignificantes, ejercían de manera voluntaria y consciente sus capacidades creativas a partir de un lenguaje artístico.

El desarrollo del proceso primó la experiencia estética y epistemológica, la cual a su vez validó el modo de vida y saberes de los participantes por encima de la materialización del arte, ya sea por la creación de un producto artístico final y concreto, o bien por la obtención de recursos económicos.

La experiencia artística de la metodología del proyecto Liberando Ecos, es además una constante en el tiempo y no acaba con el hecho creativo (la creación colectiva), ni con el producto (la obra), pero tampoco con su presentación (el espectáculo). Las repercusiones simbólicas crearon transformaciones emocionales en los sujetos participantes, que en el caso de Liberando Ecos significaron la evolución de personas privadas de libertad a autores de un libro, el cual no es objeto sino medio.

Para ejemplificar esta transformación pueden observarse las metáforas del poema “Olvidados” de Jonathan Cubillo Mora uno de los autores del libro *Cementerio de los vivos*:

Olvidados

¿Qué hacen hombres cubiertos, cubiertos de armaduras?

Sus rostros reflejan todas las desgracias de una vida.

Inmersos en la cápsula del tiempo.

En la noche fría del inmenso silencio

se escuchan aullidos del alma,

inquebrantables, corazones olvidados

escondidos en las sombras de la muerte.

(Álvarez, 2016, pág. 32).

Liberando Ecos permitió que se ejercieran los Derechos Humanos de manera vivencial, utilizando medios artísticos y grupales para la expresión de las necesidades y las voluntades, de manera que mediante la poesía se hiciera efectivo el reclamo por las injusticias, tal y como lo expresa el poeta los “*hombres cubiertos de armadura*”, “*aúllan*”, gritan, reclaman ya no “*En la noche fría del inmenso silencio*”, sino en los recitales realizados en los teatros, bibliotecas, universidades, pero especialmente, en las repercusiones subjetivas de cada lector o lectora del libro, estos hombres ya no serán olvidados.

Referencias

- Álvarez, O. B. (2016). *Cementerio de los vivos*. San José: Circulo literario vertedero satélite.
- Bezanilla, J. (2011). *Sociometría: un método de investigación psicosocial*. México D. F.: PEI Editorial.
- Bosco, J., Arnulfo, M., Reyes, V. (1975). Metodología de la investigación temática: supuestos teóricos y desarrollo. *Chasqui: Revista latinoamericana de comunicación*. Núm. 10. CIESPAL. Ecuador.
- Carnacea, Á. R. (2012). Arte, intervención y acción social. Hacia la construcción de comunidades inclusivas. *Congreso de culturas vivas comunitarias*. (Pp. 1-10). San José.
- Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación* (338), 9-22. Madrid, España.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México D. F.: CLACSO Ediciones / Siglo XXI Editores.
- Del Sarto, A. (2008). *Una estética de los residuos: Nelly Richard y la crítica cultural*. En Chile. Ohio, Estados Unidos.: Ohio State University.
- Garrido, E. (1978). *Jacob Levi Moreno. Psicología del encuentro*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas. S. A.
- Gil, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. *Revista de educación social* (22). Barcelona, España.
- Herrera, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Andalucía: Editorial Atrapasueños.
- Howie, P. (2014). Using sociodrama to explore and engage with complex thematic metaphors. *Gestalt Journal of Australia and New Zealand*, 11(1), 78-90.
- Moreno, J. (1993). *Psicodrama*. Buenos Aires: Editorial LUMEN.
- Moreno, J. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, J. (1977). *El teatro de la espontaneidad*. Buenos Aires: Editorial Vancu.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- OEA (2016). *Relatoría sobre los Derechos de Personas Privadas de Libertad realiza visita a Costa Rica*. Washington, D. C.: OEA.
- Renes, V. (2007). Realidad, pensamiento e intervención social. *Documentación socia: Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* (145) ,11 - 35.
- Reyes, G. (2006). *Psicodrama: paradigma*. Chile: Editorial Cuatro Vientos. Santiago, Chile.
- Síntes, R. (1995). *Aquí y ahora: El psicodrama*. Uruguay: Ediciones Multiplicidades.
- Síntes, R. (2008). *La terapia de los dioses caídos*. Uruguay: Psicolibros.
- Talavera, A. (2010). *Teatro penitenciario en el centro de readaptación social de Morelia Michoacán: un análisis de las identificaciones construidas a través del escenario*. Morelia: UMSNH.
- Trilla, B. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Vivos, T. L. (Noviembre de 2016). ¿Qué significa ser escritor? (S. B. Zúñiga, entrevistador) Recuperado el 21 de enero de 2018, de <https://www.youtube.com/channel/UCKvRYfmT0MAmRo1B7X77PYg>

Recibido: 4/12/2018
Aceptados: 2/5/2019





EN EL SISTEMA INTERAMERICANO DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

.....





El estado actual del cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la corte interamericana de derechos humanos, en las sentencias condenatorias contra el estado colombiano

Current State of the Compliance with the Measures of Satisfaction Ordered by the Inter-American Court of Human Rights in the Condemnatory Judgments Against the Colombian State

O status atual do cumprimento das medidas de satisfação ordenada pela corte interamericana de direitos humanos nas sentenças condenatorias contra o estado colombiano

Luisa Fernanda Martínez Espinosa¹
Karen Vanessa Peláez Lozada²

- 1 Doctora en Derecho con mención de reconocimiento por la Universidad Externado de Colombia. Consejera de la Facultad de Derecho USC. Integrante del Grupo de Investigación en Ciencia Política, Derecho y Relaciones Internacionales. Profesora y directora del Semillero Eduardo Umaña Seccional Palmira de la Universidad Santiago de Cali.
- 2 Abogada de la Universidad Santiago de Cali. Integrante del Semillero Eduardo Umaña Seccional Palmira de la Universidad Santiago de Cali, adscrita al Grupo de Investigación en Ciencia Política, Derecho y Relaciones Internacionales.



Resumen

El propósito de este artículo es evaluar el estado actual del cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en las sentencias condenatorias contra el Estado colombiano, a partir de la revisión de las resoluciones de supervisión de cumplimiento. El SIDH consagra acciones judiciales en favor de las personas que han sido víctimas de violaciones de Derechos Humanos, no solo se busca la creación de instrumentos jurídicos para su protección, sino medidas que aseguren su cumplimiento y garanticen que lo ordenado no se convierta en un desafío, sino en una realidad persistente en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. A través de un riguroso análisis jurisprudencial, doctrinal y estadístico se evalúa el grado de cumplimiento individual y global de todas las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos contra el Estado colombiano: 1) reconocimiento de la responsabilidad internacional, 2) investigación de los hechos y sanción de los responsables, 3) verdad, 4) búsqueda de personas desaparecidas y entrega de restos mortales, 5) publicación y difusión de las sentencias y medidas educativas y de capacitación para víctimas, 6) creación de monumentos bustos y placas, 7) realización y difusión de audiovisuales documentales. Esta investigación jurídica con un nivel de profundidad evaluativo constituye un valioso aporte para los Derechos Humanos, al presentar un estudio pormenorizado de cada una de las medidas de satisfacción. Se concluye que su grado de cumplimiento es del 48 % lo que genera una gran problemática, ya que el índice de incumplimiento tan solo es menor por un margen del 4 %, incluso existen medidas, donde su cumplimiento oscila entre el 0 % y el 8 %.

Palabras clave

Sistema Interamericano de Derechos Humanos, víctimas, reparación, medidas de satisfacción, supervisión de cumplimiento

Summary

The purpose of this article is to evaluate the current status of compliance with the measures of satisfaction ordered by the Inter-American Court in the sentencing against the Colombian State, based on the review of compliance monitoring resolutions. The CIDH enshrines legal actions in favor of people who have been victims of human rights violations, not only seeking the creation of legal instruments for their protection, but also measures to ensure compliance and make sure that what is ordered does not become a challenge but rather a persistent reality within the framework of the international law of Human Rights. Through a rigorous jurisprudential, doctrinal and statistical analysis, the degree of individual and global compliance of all the measures of satisfaction ordered by the Inter-American Court of Human Rights against the Colombian State is evaluated: 1) recognition of international responsibility, 2) investigation of the facts and punishment for those responsible, 3) truth, 4) search for missing people and delivering of mortal remains, 5) publication and dissemination of sentences and educational and training measures for victims, 7) creation of monuments, busts and plates, 8) production and dissemination of documentary audiovisuals. This legal research with a level of evaluative depth constitutes a valuable contribution to Human Rights by presenting a detailed study of each of the measures of satisfaction. It is concluded that the degree of compliance of the

satisfaction measures is 48%, which generates a great problem since the default rate is only lower by a margin of 6%, there are measures where compliance even ranges from 0% to 8%.

Keywords: Inter-American System of Human Rights, Victims, Repair, Satisfaction Measures, Compliance Monitoring

Resumo

O objetivo deste artigo é avaliar a situação atual do cumprimento das medidas de satisfação ordenadas pela Corte Interamericana de Direitos Humanos nas sentenças condenatórias contra o Estado colombiano, a partir da revisão das resoluções de supervisão de cumprimento. O SIDH consagra ações judiciais em favor de pessoas que foram Vítimas de violações de direitos humanos, não apenas buscando a criação de instrumentos jurídicos para sua proteção, mas medidas que assegurem seu cumprimento e garantem que o que é ordenado não se torne um desafio, senão uma realidade persistente no marco do direito internacional dos direitos humanos. Por meio de uma rigorosa análise jurisprudencial, doutrinária e estatística, avalia-se o grau de cumprimento individual e global de todas as medidas de satisfação ordenadas pela Corte Interamericana de Direitos Humanos contra o Estado colombiano: 1) reconhecimento de responsabilidade internacional, 2) investigação dos fatos e castigos dos responsáveis, 3) verdade, 4) busca de pessoas desaparecidas e restos mortais entregues, 5) publicação e divulgação de sentenças e medidas educativas e de capacitação para vítimas, 7) criação de monumentos, efígies e placas, 8) realização e difusão de audiovisuais documentários. Esta pesquisa jurídica com um nível de profundidade avaliativa constitui uma contribuição valiosa para os Direitos Humanos, apresentando um estudo detalhado de cada uma das medidas de satisfação. Conclui-se que o grau de cumprimento das medidas de satisfação é de 48%, o que gera um grande problema, já que o índice de descumprimento é menor apenas pela margem de 6%, existem inclusive medidas em que o grau de cumprimento é de 0% e 8%.

Palavras chave: Sistema Interamericano de Direitos Humanos, Vítimas, Reparação, Medidas de satisfação, Supervisão de descumprimento

INTRODUCCIÓN

No solo se busca la creación de instrumentos jurídicos para la protección de los derechos humanos, sino medidas que aseguren su cumplimiento y garanticen que lo ordenado por las altas cortes no se convierta en un desafío, sino en una realidad persistente en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. La Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante Corte IDH) en sus sentencias condenatorias ordena diferentes tipos de reparación, dentro de las cuales se encuentran la material y la inmaterial, ambas con la finalidad de devolver a las víctimas a la situación anterior a la violación manifiesta.

Cuando el caso no puede ser restituido completamente se incorporan a la reparación:



Las medidas de satisfacción que tienen el objetivo de reintegrar la dignidad de las víctimas y ayudar a reorientar su vida o memoria. Así la Corte IDH ha establecido que estas medidas buscan, *inter alia*, el reconocimiento de la dignidad de las víctimas o transmitir un mensaje de reprobación oficial de las violaciones de los derechos humanos de que se trata, así como evitar que se repitan violaciones a las de los casos presentes. Si bien algunas medidas también tienen un efecto de no repetición, estas se caracterizan principalmente por su efecto satisfactorio, lo cual no excluye otros alcances. (Calderón, 2013, p. 177)

El Estado colombiano a través de un instrumento de aceptación reconoció la competencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (en adelante SIDH). La Corte IDH en ejercicio de su función de aplicación de la Convención Americana sobre Derechos Humanos ha condenado al Estado colombiano en diez y nueve oportunidades, en dichas sentencias la Corte IDH ha ordenado diferentes medidas de satisfacción.

Con base en lo expuesto se formula la pregunta de investigación ¿cuál es el estado actual del cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en las sentencias condenatorias contra el Estado colombiano? Para dar respuesta a esta pregunta se identifican las medidas de satisfacción en las sentencias condenatorias contra el Estado colombiano, ordenadas por la Corte IDH y se evalúa el cumplimiento de las medidas de satisfacción en las sentencias condenatorias contra el Estado colombiano ordenadas por la Corte IDH a partir de la revisión de las resoluciones de supervisión de cumplimiento.

En lo que respecta a la metodología es una investigación básica jurídica, con un nivel de profundidad evaluativo a partir del análisis del estado actual del cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte IDH, en las sentencias condenatorias contra el Estado colombiano. El método es hermenéutico, ya que se interpreta el Sistema Interamericano de Derechos Humanos y la normatividad internacional de Derechos Humanos. Para el desarrollo de esta investigación se emplearon como fuentes los instrumentos jurídicos (convenciones, tratados, convenios), doctrina, sentencias de la Corte IDH, libros y artículos científicos.

En el apartado 1, titulado: Medidas de satisfacción ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en las sentencias condenatorias contra el Estado colombiano, se abordan las medidas de satisfacción, las cuales son consideradas como aquellas que:

Tienen el objetivo de reintegrar la dignidad de las víctimas y ayudar a reorientar su vida o memoria. Estas medidas buscan, *inter alia*, el reconocimiento de la dignidad de las víctimas o transmitir un mensaje de reprobación oficial de las violaciones de

los derechos humanos de que se trata, así como evitar que se repitan violaciones a las de los casos presentes. Si bien algunas medidas también tienen un efecto de no repetición, estas se caracterizan principalmente por su efecto satisfactorio, lo cual no excluye otros alcances. (Calderón, 2013, p. 177)

Con base en este precepto la Corte IDH ordenó en sus sentencias condenatorias contra el Estado colombiano diferentes medidas de satisfacción, las cuales son: 1) Reconocimiento de la responsabilidad internacional, 2) Investigación de los hechos y sanción de los responsables, 3) Verdad, 4) Búsqueda de personas desaparecidas y entrega de restos mortales, 5) Publicación y difusión de la sentencia, 6) Medidas educativas y de capacitación para víctimas, 7) Creación de monumentos, bustos y placas y 8) Realización y difusión de audiovisuales documentales. Por ello, se analizan los elementos y las características de las medidas de satisfacción que han sido ordenadas por la Corte IDH contra el Estado colombiano con la finalidad de comprender su relevancia y correcta aplicación en pro de las víctimas.

Por su parte, en el segundo apartado titulado: evaluación del cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte IDH contra el Estado colombiano, se estudia la función de supervisión de cumplimiento de la Corte IDH, posteriormente, a través del análisis de las revisiones de supervisión de cumplimiento en las sentencias condenatorias contra el Estado colombiano, se elaboraron gráficas estadísticas en las que se evidencia el grado de cumplimiento de las medidas de satisfacción por parte del Estado colombiano.

Esta investigación hace un aporte importante a la ciencia del derecho, a través del análisis de las medidas de satisfacción en el marco del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, la elaboración propia de gráficas y análisis estadístico sobre el grado de cumplimiento de los estándares internacionales de reparación, por parte del Estado colombiano respecto de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte IDH, en todos los casos en los que se ha sentenciado al Estado colombiano por esta corporación, y de esta manera evaluar los factores que inciden en su cumplimiento.

1. MEDIDAS DE SATISFACCIÓN ORDENADAS POR LA CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS EN LAS SENTENCIAS CONDENATORIAS CONTRA EL ESTADO COLOMBIANO

La Corte Interamericana de Derechos Humanos en ejercicio de su función jurisdiccional ha condenado al Estado colombiano en 19 oportunidades, y ha ordenado diferentes medidas de reparación encaminadas a subsanar la afectación de los daños causados, tanto en la esfera material como en la moral de las víctimas que

se han visto afectadas en sus derechos humanos; en consecuencia se abordará el concepto, la relevancia y la aplicación de las medidas de satisfacción.

1.1. Medidas de satisfacción en el marco del Sistema Interamericano de Derechos Humanos

Dentro del universo de reparaciones, las medidas de satisfacción son aquellas de naturaleza no pecuniaria que tienen como finalidad compensar la violación de bienes que no son patrimoniales (por ejemplo, el honor de las personas), lograr la reivindicación social de las víctimas y restaurar su dignidad. Estas son ordenadas con independencia de que pudiera corresponder, además, el otorgamiento de sumas de dinero en concepto de daño inmaterial. La Corte ha desarrollado a través de su jurisprudencia una gran diversidad de medidas de satisfacción destinadas a las víctimas aunque, como se verá, en muchas ocasiones lo ordenado redundaba también en beneficio de sus familias y de la sociedad en su conjunto. (Bruno, 2013, p. 55)

La satisfacción ha de incluir, cuando sea pertinente y procedente, la totalidad o parte de las medidas siguientes: a) Medidas eficaces para conseguir la cesación de las violaciones continuadas; b) La verificación de los hechos y la revelación pública y completa de la verdad, en la medida en que esa revelación no provoque más daños o amenace la seguridad y los intereses de la víctima, de sus familiares, de los testigos o de personas que han intervenido para ayudar a la víctima o impedir que se produzcan nuevas violaciones; c) La búsqueda de las personas desaparecidas, de las identidades de los niños secuestrados y de los cadáveres de las personas asesinadas, y la ayuda para recuperarlos, identificarlos y volver a inhumarlos según el deseo explícito o presunto de la víctima o las prácticas culturales de su familia y comunidad; d) Una declaración oficial o decisión judicial que restablezca la dignidad, la reputación y los derechos de la víctima y de las personas estrechamente vinculadas a ella; e) Una disculpa pública que incluya el reconocimiento de los hechos y la aceptación de responsabilidades; f) La aplicación de sanciones judiciales o administrativas a los responsables de las violaciones; g) Conmemoraciones y homenajes a las víctimas; h) La inclusión de una exposición precisa de las violaciones ocurridas en la enseñanza de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, así como en el material didáctico a todos los niveles. (Kemelmajer, 2011, p. 76)

De acuerdo a estos preceptos la Corte IDH en sus sentencias condenatorias contra el Estado colombiano ha ordenado las siguientes medidas de satisfacción:

- 1.1.1 Reconocimiento de la responsabilidad internacional.
- 1.1.2 Investigación de los hechos y sanción de los responsables.

- 1.1.3 Verdad.
- 1.1.4 Búsqueda de personas desaparecidas y entrega de restos mortales.
- 1.1.5 Publicación y difusión de la sentencia.
- 1.1.6 Medidas educativas y de capacitación para víctimas.
- 1.1.7 Creación de monumentos, bustos y placas.
- 1.1.8 Realización y difusión de audiovisuales documentales.

1.1.1 Reconocimiento de la responsabilidad internacional

El SIDH es subsidiario o complementario del derecho interno de los Estados respecto de la protección de los Derechos Humanos y este se basa en la responsabilidad de los Estados frente a violaciones manifiestas de Derechos Humanos en su territorio, dicha violación puede darse ya sea por una acción u omisión de cualquier funcionario o agente del Estado respecto de su deber de hacer respetar y garantizar el goce efectivo sin discriminación de los Derechos Humanos (Gros, 2004).

En este sentido es importante aclarar que dicha responsabilidad no se puede entender desde un punto de vista penal, ya que esta no busca la sanción y la penalización de las personas o los individuos que cometieron la violación, sino que va dirigida a garantizar el pleno ejercicio de los derechos violados y a lograr una efectiva reparación en favor de las víctimas. Dentro del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la protección de ellos se da si el Estado no respeta los derechos de la persona humana y no garantiza su pleno y libre ejercicio o ante su violación no actúa, para que dicha situación cese, de esta manera y habiendo agotado la jurisdicción interna en búsqueda de la protección y cuando esta no sea efectiva se acude al SIDH (Gros, 2004).

- **Reconocimiento de la responsabilidad internacional como medida de satisfacción**

En algunos casos, especialmente en casos de mayor gravedad la Corte IDH ordena a los Estados que realicen actos públicos de reconocimiento de la responsabilidad internacional en relación con las violaciones declaradas en las sentencias condenatorias emitidas por este órgano. (Bruno, 2013, p. 58)

El acto público de reconocimiento de la responsabilidad internacional se ordena con el objeto de reparar violaciones a los derechos, a la vida, a la integridad y libertad personales. De modo general la Corte IDH establece que estos actos se deben realizar en una ceremonia pública, con la presencia de altas autoridades estatales. (Bruno, 2013, p. 59)

Y de las víctimas y si estas no viven en el territorio también ha dispuesto que el Estado ordene auxilios y demás facilidades que garanticen la presencia de ellas. Dependiendo del caso específico dichos actos deben tener unas condiciones especiales, por ejemplo, si el caso es referente a una comunidad indígena que tiene una lengua autóctona el acto deberá ser celebrado en los dos idiomas o debe celebrarse en un escenario determinado, como por ejemplo el lugar donde sucedieron los hechos y de esta manera honrar la memoria y las costumbres de las víctimas (Bruno, 2013).

En algunas ocasiones se suele ordenar que los Estados realicen un pedido de disculpa pública a los familiares de las víctimas o incluso a los miembros de la comunidad, lo que ha ocurrido generalmente respecto de graves violaciones a derechos humanos, donde es común que existan expresos reconocimientos de responsabilidad por parte de los Estados involucrados. (Bruno, 2013, p. 60)

Por otra parte, la doctrina ha indicado que existen cuestiones de gran relevancia para lograr que estos actos sean eficaces para la reparación integral de las víctimas como lo son a) la sensibilidad frente a las diferencias culturales, respetar los idiomas o las costumbres de las comunidades con el fin de honrar su memoria; b) tener en cuenta la participación de las víctimas, es decir escuchar las expectativas de estas y sus diferentes puntos de vista de manera que el acto se ajuste en mayor medida al grado de satisfacción esperado por estas; c) cuidado con los detalles e implicaciones, este punto hace referencia a la preparación idónea de las condiciones de modo, tiempo y lugar, y frente a la claridad del mensaje que se pretende llevar a cabo; d) cambiar la perspectiva del Estado, ya que muchos de sus integrantes pueden considerar que su participación no es del todo pertinente, ya que estos funcionarios pueden no tener una relación con las violaciones atribuidas al Estado, a través de esta concientización se busca tomar con una visión positiva estos actos, no desde un cuestionamiento, sino desde un esfuerzo y compromiso por la defensa y la garantía de los derechos humanos; e) peticiones de perdón, las que se hacen de forma públicas y genuinas son importantes y pueden tener un impacto positivo en las víctimas y los sobrevivientes. Suponen un marco de reconocimiento social y una forma de valorar la dignidad de las víctimas (Martín, 2009).

Para que un acto de reconocimiento de la responsabilidad internacional se considere genuino y no como una mera formalidad, estos deben tener ciertas características que vayan en pro de la lucha, la defensa y la protección de los derechos humanos:

1. Condiciones para lograr un impacto positivo:
 - a) Reconocimiento de los hechos y de la responsabilidad del Estado: se especifican claramente los hechos, las violaciones y el tipo de responsabilidad que se asume; b)

expresiones de respeto hacia las víctimas: se dirige a ellas, nombra a los familiares o víctimas, se les da un lugar protagónico, participan o toman la palabra; c) muestras de sinceridad y gestos demostrativos: se acompañan de compromisos, se mencionan pasos o nuevas acciones; d) aceptación de la responsabilidad y evitar la justificación de las acciones (como que fueron “excesos”, y declaraciones por el estilo); e) nombrar a los perpetradores o a la institución implicada; f) reconocer que eso no debió suceder nunca y criticar acciones similares; g) expresar la voluntad de cambio en términos concretos (qué se va a hacer para que eso no se repita); h) emplear el idioma de los participantes, en caso de otras etnias o culturas.

2. Participación de las víctimas:

a) Texto acordado o negociado en parte con ellas; b) participación activa en la ceremonia y el acto; c) tiempo de preparación mínimo; d) espacio para expresar su sentir.

3. Presencia de medios de comunicación:

a) invitación amplia a los medios; b) se difunde la información recogida en medios públicos, c) se mantiene la privacidad del acto, si así lo requieren las víctimas.

4. Presencia de integrantes del Estado:

a) Quiénes participan: reconocimiento a familiares y efecto educativo en funcionarios; b) reconocimiento de la responsabilidad del Estado: autoridades con capacidad de asumir la posición estatal; c) referencia a la responsabilidad del Estado, evitando alusiones a que fueron otros gobiernos los responsables.

5. Presencia de ONG o/y otras comunidades:

a) Facilitar las condiciones para la presencia de actores sociales considerados relevantes por las víctimas; b) propiciar, en caso necesario, la presencia de otras víctimas con un sentido de reconocimiento y solidaridad.

6. Tiempo posterior a la sentencia en que se realiza el acto:

a) Cercanía a la sentencia en el tiempo, como muestra de compromiso; b) relación con las restantes medidas de reparación e investigación.

7. Grado de satisfacción de las víctimas:

a) Valoración de factores positivos y negativos; b) aprendizajes y compromiso para nuevos actos. (Martín, 2009, p. 223-224)

1.1.2 Investigación de los hechos y sanción de los responsables

La Corte IDH ordena cuando resulta pertinente y necesario medidas encaminadas a que los Estados responsables realicen de modo adecuado, diligente y serio, las investigaciones necesarias para esclarecer los hechos y lograr la sanción de los responsables (Bruno, 2013). Esta medida tiene una particularidad y es que se puede clasificar tanto en las medidas de satisfacción como en las garantías de no repetición, ya que su finalidad tiene por objeto satisfacer a las víctimas en el sentido de ejercer justicia frente a la violación manifiesta de sus derechos, además que estas sepan con exactitud lo sucedido, pero a la vez son una garantía de no repetición, tanto para las víctimas como para la comunidad en general (Bruno, 2013).

Frente a este precepto la Corte IDH en su jurisprudencia ha expresado que la obligación de garantía y efectividad frente a la sanción de los responsables:

Es autónoma y distinta de la de reparación. La razón de esta diferencia radica en que la reparación prevista en el artículo 63.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos, tiende a borrar y subsanar las consecuencias que el acto ilícito pudo provocar sobre las víctimas, ya que es una medida dirigida a reparar una situación personal y por este carácter estas pueden renunciar a ella. Sin embargo, la Corte no podría oponerse a que una persona víctima de una violación de derechos humanos, renuncie a la indemnización que a esta le corresponde. En cambio, aun cuando la víctima perdona al autor de la violación, el Estado está obligado a sancionarlo, ya que la obligación del Estado de investigar los hechos y sancionar a los culpables no tiende a borrar las consecuencias del acto ilícito en la persona afectada, sino que persigue que cada Estado parte de la Convención asegure en su orden jurídico los derechos y libertades consagrados en esta Convención. (Corte IDH Caso Garrido y Baigorria Vs. Argentina, 1998, p. 17)

Es necesario tener en cuenta que la Corte, al disponer que los Estados investiguen lo ocurrido, no hace más que ordenar el cumplimiento de la obligación que estos tienen de garantizar el efectivo goce de los derechos humanos a todas las personas sometidas a su jurisdicción. Ese deber estatal, que incluye múltiples aspectos de suma importancia (entre los que se encuentran la obligación de investigar y sancionar eventualmente a los responsables, el derecho a conocer la verdad de lo sucedido, el acceso a la justicia, etc.) al ser ordenado en casos concretos cumple una innegable función reparatoria, tanto respecto de las víctimas como de la sociedad en su conjunto, tal como ha sido reiterado por la Corte. (Bruno, 2013, p. 95)

La Corte IDH ha tomado en cuenta que el esclarecimiento de los hechos permite a los familiares aliviar la angustia y el sufrimiento causados por la incertidumbre

respecto del destino de sus familiares. Por ello, la Corte ha establecido que la privación al acceso a la verdad de los hechos constituye una forma de trato cruel e inhumano para los familiares cercanos, por lo cual dicha violación del derecho a la integridad personal puede estar vinculada a una violación de su derecho a conocer la verdad (CIDH, 2014).

1.1.3 Verdad

La verdad en el marco del SIDH se ha establecido en dos vertientes, una como derecho y la otra como medida de satisfacción, es por esto que en este acápite se abordará desde ambas ópticas.

- **Derecho a la verdad**

La verdad como derecho no está explícitamente acogida en los instrumentos interamericanos de derechos humanos, sin embargo, este surgió a través del análisis de otros ya establecidos tanto en la Declaración Americana sobre los Derechos y Deberes del Hombre como en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CIDH, 2014).

El derecho a la verdad ha surgido como respuesta a la falta de esclarecimiento, investigación, juzgamiento y sanción en casos de graves violaciones de derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario, por parte de los Estados. Dentro del SIDH el derecho a la verdad tuvo sus inicios frente a la preocupación latente sobre casos de desaparición forzada, ya que se considera que estos actos tienen un carácter permanente o continuado que afectan una pluralidad de derechos como lo son el derecho a la libertad personal, integridad personal, a la vida y al reconocimiento de la personalidad jurídica (CIDH, 2014).

- **Verdad como medida de reparación**

La verdad contribuye a la consecución de dos objetivos intermedios que son el de ofrecer reconocimiento a las víctimas y fomentar su confianza, así como dos objetivos finales los cuales son contribuir a la reconciliación y reforzar el Estado de derecho, esto actuando de manera conjunta con las demás medidas de reparación y garantías de no repetición, encaminadas a subsanar las afectaciones generadas por violaciones manifiestas a los derechos humanos, por parte de los Estados (CIDH, 2014).

Se entiende que la falta de acceso a la información o el desconocimiento de la verdad en casos de graves violaciones a los derechos humanos es un procedimiento cruel e inhumano, ya que generalmente, el derecho a conocer la verdad se ordena

en casos de desaparición forzada y dicha desaparición trae consigo la violación sistemática de otros derechos, además que genera un grave peligro para la víctima directa y una grave angustia e incertidumbre frente a las víctimas indirectas sobre la suerte y la imposibilidad en que se hallan de darle asistencia legal, moral y material a la persona desaparecida (CIDH, 2014).

La Corte IDH en su jurisprudencia ha establecido que el deber de reparar es propio del Estado, por lo que si bien las víctimas o sus familiares tienen amplias oportunidades para la búsqueda de una reparación eficaz, y frente a una justa compensación en el derecho interno, este deber no puede descansar exclusivamente, en su iniciativa procesal o en la aportación privada de elementos probatorios. Se puede decir entonces que el derecho a la verdad se desprende de las garantías de justicia, por lo cual se convierte también en una medida de reparación, así como otras buscan el restablecimiento de la situación en la que se encontraba la víctima antes de la violación manifiesta de sus derechos o su reconocimiento, el derecho a la verdad a través del conocimiento de las circunstancias de modo, tiempo y lugar, las motivaciones y la identificación de los perpetradores son elementos fundamentales para reparar integralmente a las víctimas de violaciones de derechos humanos (CIDH, 2014).

La CIDH ha establecido que forma parte del derecho a reparación por violaciones de los derechos humanos, en su modalidad de satisfacción y garantías de no repetición, el derecho que tiene toda persona y la sociedad a conocer la verdad íntegra, completa y pública sobre los hechos ocurridos, sus circunstancias específicas y quiénes participaron en ellos. El derecho de una sociedad a conocer íntegramente su pasado no sólo se erige como un modo de reparación y esclarecimiento de los hechos ocurridos, sino que tiene el objeto de prevenir futuras violaciones. (CIDH, 2014, p. 59)

En el mismo sentido, la Corte ha considerado la obligación de investigar como una forma de reparación, se da ante la necesidad de remediar la violación del derecho a conocer la verdad en el caso concreto. En consecuencia, la Corte ha establecido de manera detallada y pormenorizada los elementos que conducen al cumplimiento del derecho a la verdad como medida de reparación (CIDH, 2014).

En particular, la Corte ha ordenado medidas que permitan la óptima aplicación del plazo razonable, al igual que la abstención de figuras como la amnistía en favor de los responsables, la identificación de los autores materiales e intelectuales, de la misma manera la Corte ha indicado la necesidad de realizar las investigaciones correspondientes *ex officio*, por parte de las autoridades, y garantizar que los distintos órganos del sistema de justicia cuenten con los recursos humanos, económicos, logísticos, científicos o de cualquier índole necesarios para desempeñar

sus tareas de manera adecuada, asegurar el pleno acceso y capacidad de actuar de las víctimas en todas las etapas del proceso, publicar los resultados de los procesos correspondientes, garantizar el acceso a los archivos que contengan información útil y relevante en casos de violaciones a derechos humanos, promover acciones pertinentes de cooperación internacional con otros Estados, ejecutar las órdenes de captura de los presuntos responsables que se encuentran pendientes y emitir las que sean pertinentes (CIDH, 2014).

1.1.4 Búsqueda de personas desaparecidas y entrega de restos mortales

En algunos casos la Corte IDH dispone medidas tendientes a optimizar la búsqueda de personas desaparecidas, a pesar que esta se vincula con la efectiva investigación de los hechos, y también cumple una importante función de satisfacción para los familiares que iniciaron dichas búsquedas (Bruno, 2013).

La CIDH resalta que los Estados tienen la obligación de adoptar distintas medidas, tales como la averiguación y oportuna comunicación a los familiares de la situación en que se encuentran las personas desaparecidas. Es necesario establecer con toda certeza si estas personas viven o han muerto; si están vivas, dónde se encuentran, y si han muerto, dónde, cuándo y en qué circunstancias perdieron la vida y dónde fueron inhumados sus restos. (CIDH, 2014, p. 27)

La búsqueda de las víctimas está ligada directamente a un proceso psicológico que se hace necesario para poder avanzar o en su caso cerrar un duelo que se deriva de las circunstancias de incertidumbre e impunidad, al tener en cuenta que la desaparición es sentida como una forma de desprecio por la vida, tanto de los familiares como de la víctima (Martín, 2009).

La investigación sobre el destino de las personas desaparecidas, acerca de lo que les sucedió, la identificación y entrega de sus restos son exigencias universales. Frente a estos requerimientos hay dos aspectos por considerar en este tema: 1) la entrega de los restos tiene una importancia, ya que forman parte del proceso de duelo y al entender que la imposibilidad de realizar un entierro y demás honras fúnebres, acompañados de rituales religiosos de cada cultura, supone un impacto psicológico para los familiares, que hace de esta una experiencia prolongada, traumática y dolorosa; 2) los restos de las personas desaparecidas son una prueba inminente frente a lo sucedido, además que puede establecer una responsabilidad frente a los victimarios (Martín, 2009).

Estos procesos producen un impacto altamente positivo, puesto que les permite a los familiares rescatar algo de los suyos, conocer parte de la verdad por la que han estado

luchando tanto tiempo y poder realizar sus ritos. En muchos países, adquieren una dimensión cultural y colectiva enorme, especialmente en comunidades indígenas, cuya cosmovisión marca una relación distinta entre la vida y la muerte, asociada está a otra forma de vida. Para ellas, la imposibilidad de encontrar los restos o realizar sus ritos es un grave impacto adicional. (Martín, 2009, p. 323)

El derecho de los familiares de las víctimas de conocer dónde se encuentran los restos mortales de éstas, constituye una medida de reparación y por tanto una expectativa que el Estado debe satisfacer a los familiares de las víctimas. Asimismo, (...) los restos mortales de una persona merecen ser tratados con respeto ante sus deudos, por la significación que tienen para éstos. La Corte considera que la entrega de los restos mortales en casos de detenidos-desaparecidos es un acto de justicia y reparación en sí mismo. Es un acto de justicia saber el paradero del desaparecido, y es una forma de reparación porque permite dignificar a las víctimas, al reconocer el valor que su memoria tiene para los que fueron sus seres queridos y permitirles a éstos darles una adecuada sepultura. La privación continua de la verdad acerca del destino de un desaparecido constituye una forma de trato cruel e inhumano para los familiares cercanos. (Bruno, 2013, p. 64)

La entrega de restos mortales tienen un fin terapéutico, toda vez que expertos en psicología han indicado que posee mayor eficacia que cualquier terapia, ya que con estos se puede realizar un proceso de duelo, además tiene un componente simbólico, porque en la mayoría de “las culturas, las personas muertas son enterradas en lugares considerados sagrados o de recuerdo espiritual y esta posibilidad de enterrar al familiar está asociada a un lugar simbólico de la pérdida, donde la familia puede acudir a hacer sus ritos o celebraciones, con un componente religioso o cultural” (Martín, 2009, p. 324).

1.1.5 Publicación y difusión de la sentencia

En el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos resulta de suma relevancia el reconocimiento de las violaciones de los derechos humanos, además que la sociedad sepa lo que sucedió sobre los hechos que ocasionaron la violación; los derechos que fueron violados y sobre todo las circunstancias específicas en la que el Estado incurrió en una violación a la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Bruno, 2013).

Bajo este precepto la publicación y la difusión de la sentencia tiene una doble finalidad, una es institucional, donde se pretende hacer conocer el Sistema Interamericano de Derechos Humanos frente a los Estado que han ratificado la Convención Americana sobre Derechos Humanos, sus medidas de protección y

sus modelos de reparación, y la otra como una medida de satisfacción donde se exprese la condena del Estado y su responsabilidad sobre los hechos, además de configurar también una garantía de no repetición través del conocimiento del sistema y los mecanismos para evitar futuras violaciones (Bruno, 2013).

La Corte IDH ordena la publicación de las partes pertinentes de sus sentencias (capítulos relativos a los hechos probados, las violaciones declaradas y la parte resolutive), o bien, más recientemente, del resumen oficial, por una sola vez, en un diario oficial y en otro de amplia circulación nacional. También suele ordenar la difusión de la totalidad del texto de la sentencia en internet, generalmente en los sitios web oficiales y por el plazo de un año. (Bruno, 2013, p. 57)

Esta medida busca que las víctimas tengan acceso a la sentencia y que se difunda, por ejemplo, en casos donde las víctimas pertenecen a pueblos indígenas se ha ordenado que la difusión se dé a través de un medido de fácil acceso para para ellas como medios radiales y en su idioma natal (Bruno, 2013).

1.1.6 Medidas educativas y de capacitación para víctimas

La Corte IDH en sus sentencias ordena medidas de apoyo a la educación, especialmente becas de estudio, ya sea en favor o a nombre de las víctimas. En diferentes ocasiones los beneficiarios de estas medidas pueden ser las víctimas directas como personas que han sido privadas de la libertad o que han sufrido desaparición forzada, en su mayoría los beneficiarios son los hijos de las víctimas que no pudieron estudiar debido a condiciones de pobreza, o derivadas del impacto de las violaciones que han sufrido. En otros casos se dan estos beneficios a terceras personas y son gestionadas por las víctimas con el interés de promover a personas que no cuenta con acceso a la educación, ya sea por su escasez de recursos o en su defecto falta de oportunidades (Martín, 2009).

Las medidas de educación son especialmente sensibles al tiempo de los beneficiarios, sus posibilidades de estudio y sus intentos de reconstruir su proyecto de vida. El incumplimiento o la prolongación de tiempos de negociación sobre los aspectos prácticos, suponen un condicionamiento de las posibilidades de reintegrarse al estudio, en el momento y circunstancias más beneficiosas para las víctimas. (Martín, 2009, p. 313)

Las medidas educativas tienen un sentido de reparación transformadora, mediante el cual se pretende ayudar a cambiar las circunstancias que dieron origen a las violaciones y a su vez que se otorguen para generar nuevas oportunidades, para contribuir al cambio y facilitar la promoción social de víctimas o familiares. Para

garantizar la utilidad de estas medidas se deben considerar diferentes aspectos sobre los beneficiarios de ellas como:

1) El nivel de impacto de las violaciones y las dificultades de estudio como consecuencia de ello; 2) las condiciones socioeconómicas y el contexto, más o menos favorecedor, del acceso a la educación; 3) la posibilidad de un acompañamiento para superar las dificultades, o de utilizar el derecho a la educación para otros beneficiarios de la familia, que puedan aprovechar más las oportunidades. Buena parte de los beneficiarios de estas medidas son hijos e hijas de personas que fueron detenidas o desaparecidas. Muchos de estos jóvenes se han visto afectados entonces por tres situaciones: a) el impacto psicológico de los hechos; b) el impacto a mediano plazo de la pérdida de sus seres queridos, en sus procesos de socialización y apoyo familiar, y c) una pérdida de oportunidades de educación o desarrollo. Las medidas de reparación no pueden obviar estos factores para lograr que los jóvenes logren ejercer ese derecho de manera efectiva. En ausencia de criterios específicos, el derecho a obtener becas de estudio puede convertirse más bien en la confirmación de su impotencia. Se necesitan oportunidades y condiciones más favorables para evitarlo. (Martín, 2009, p. 315)

1.1.7 Creación de monumentos, bustos y placas

La Corte IDH ordena en sus reparaciones la creación de monumentos, bustos y placas, la cual debe realizarse mediante una ceremonia pública y en presencia de sus familiares, a través de la cual se exprese la existencia del cumplimiento de las reparaciones ordenadas por la Corte, además que esta medida contribuye a despertar la conciencia para evitar la repetición de hechos lesivos como los ocurridos en el caso, pero sobre todo garantizar la conservación viva, la memoria de las víctimas (Bruno, 2013).

Sobre esta medida la Corte IDH ha precisado que estos monumentos, bustos y placas se deben realizar en los sitios donde ocurrieron los hechos o en sitios aledaños, además se deben situar en fácil acceso al público y deben hacer alusión a los sucesos y a las actividades que las víctimas realizaban con el fin de tener su recuerdo y memoria (Bruno, 2013).

1.1.8 Realización y difusión de audiovisuales documentales

En diferentes oportunidades la Corte IDH ha ordenado la realización y la difusión de audiovisuales documentales, estos deben hacer referencia al caso y su contenido debe acordarse previamente. En este sentido, la Corte expresamente ha indicado que los Estados deben hacerse cargo de todos los gastos generados,

tanto en la producción como en la difusión, teniendo en cuenta que debía ser divulgado lo más ampliamente posible entre las víctimas, sus representantes, las escuelas y las universidades del país, y además, de su transmisión en canales de televisión nacionales en horarios de mayor audiencia y colocarlo en páginas web que se relacionan con los hechos del caso concreto, esta medida tiende a dar un mensaje de reprobación oficial frente a los actos constitutivos de violaciones de derechos humanos, además de honrar a las víctimas (Bruno, 2013).

2. EVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LAS MEDIDAS DE SATISFACCIÓN ORDENADAS POR LA CORTE IDH CONTRA EL ESTADO COLOMBIANO

2.1 Supervisión de cumplimiento de sentencia por parte de la Corte IDH

La Convención Americana de Derechos Humanos, específicamente en su Artículo 68 expresa que las sentencias emitidas por la Corte IDH son de obligatorio cumplimiento por parte de los Estados. La Corte IDH en diferentes oportunidades ha expresado que sus pronunciamientos son vinculantes y por ello, sus decisiones deben ser acatadas sin restricciones, ni obstáculos (Hitters, 2012).

La Corte IDH no solo condena a los Estados cuando estos infrinjan los Tratados Internacionales que regulan los derechos humanos en América, sino que, además, ejerce una labor donde esta se convierte en una especie de juez de ejecución de sus fallos, controlando y supervisando su cumplimiento (Hitters, 2012).

La Convención Americana de Derechos Humanos, inicialmente no contempló la función de supervisión de cumplimiento de sentencias por parte de la Corte IDH, sin embargo, al estudiar el Sistema Europeo de Derechos Humanos, el cual si contemplaba dicha medida, se evidenció la necesidad y la relevancia de la implementación de dicha figura con el objeto de cumplir con los fines del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Sin embargo, la Corte IDH estimó que esta función era necesaria para dar un efectivo cumplimiento a lo establecido por el Artículo 65 de la Convención Americana de Derechos Humanos, mediante el cual se expresa la labor de señalar los casos en los que los Estados no han cumplido con lo ordenado a través de sus sentencias. De esta manera y mediante la jurisprudencia de la Corte IDH se enmarcó la función de supervisión de cumplimiento de las sentencias (Miranda, 2014).

La función de supervisión de cumplimiento de sentencias que efectúa la Corte IDH se encuentra regulada en el Artículo 69 de su nuevo reglamento, el cual establece que esta se da a través de:

- a) los informes a presentar por el Estado
- b) las observaciones a los mismos hechas por la víctima o su representante, y
- c) las observaciones de la CIDH tanto a los informes estatales como a las consideraciones de la víctima o su representante.

Añade dicho precepto que sin perjuicio de ello, el Tribunal puede acudir a otras fuentes de información (incluidos peritajes e informes) que considere oportunos, requiriéndoles datos relevantes sobre el caso que permitan apreciar el cumplimiento. De igual modo, a ese mismo objeto, está en condiciones de convocar al Estado y a los representantes de las víctimas a una audiencia, en la que escuchará la opinión de la Comisión. Una vez que se considere suficientemente informada, la Corte determina el estado de cumplimiento de lo fallado y emite las resoluciones que considere pertinentes. (Hitters, 2012, p. 545)

El cumplimiento de las sentencias y la incorporación de la supervisión de cumplimiento de sentencia como función de la Corte IDH, garantiza que estas no se conviertan en simples declaraciones, sino que sean efectivas. La reparación hacia las víctimas constituye en sí la cristalización y la materialización del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, por esto la efectividad de las sentencias depende de su ejecución y cumplimiento por parte de los Estados. En este sentido la materialización del derecho que ha sido reconocido mediante la sentencia emitida por la Corte IDH, se da a través de la aplicación idónea de la reparación. “La ejecución de tales decisiones y sentencias debe ser vista como parte integrante del derecho de acceso a la justicia, entendiéndolo en sentido amplio, que abarque también el cumplimiento pleno de la providencia pertinente” (Hitters, 2012, p. 546).

Para ejercer la supervisión sobre los Estados condenados, en todas las sentencias que la Corte dicta se ordena a los Estados informar en un periodo específico acerca de las medidas tomadas para cumplir con lo resuelto, pues de ninguna otra manera podría revisar el avance del resarcimiento a la víctimas o de la adecuación de las normas internas, de ser el caso. Durante el mismo tiempo, la Corte obtiene los alegatos u observaciones de las víctimas o sus representantes y de la Comisión, en el sentido si en efecto se están cumpliendo o no las obligaciones que adquirió el Estado. Con la documentación obtenida y puesta a conocimiento de las partes, la Corte emite una resolución. Pero en algunos casos la misma se da a través de una audiencia. (Miranda, 2014, p. 138, 139)

La función de supervisión de cumplimiento es complementaria de la ejecución efectiva de las medidas ordenadas por la Corte IDH en sus sentencias condenatorias,

toda vez que su cumplimiento resulta ser lo más importante del caso. Frente a esta función la Corte Europea sostiene que el derecho al acceso a la justicia sería irrelevante, ilusorio e ineficaz si dentro del ordenamiento jurídico interno de cada Estado se permite que una decisión judicial sea inoperante, además añade que la ejecución de las sentencias se debe tomar como una parte que integra el juicio (Miranda, 2014).

De esta manera la Corte IDH sostiene que:

La efectividad de las sentencias depende de su ejecución. El proceso debe tender a la materialización de la protección del derecho reconocido en el pronunciamiento judicial mediante la aplicación idónea de dicho pronunciamiento [...] para satisfacer el derecho de acceso a la justicia, no es suficiente con que en el respectivo proceso o recurso se emita una decisión definitiva, en la cual se declaren derechos y obligaciones o se proporcione la protección a las personas. Además es preciso que existan mecanismos efectivos para ejecutar las decisiones o sentencias, de manera que se protejan efectivamente los derechos declarados. La ejecución de tales decisiones y sentencias debe ser considerada como parte integrante del derecho de acceso a la justicia, entendido éste en sentido amplio, que abarque también el cumplimiento pleno de la decisión respectiva. Lo contrario supone la negación misma de este derecho. (Miranda, 2014, p. 141)

Sobre estos preceptos se puede decir que cuando se cumple a cabalidad con lo ordenado por una sentencia se está completando el propósito del caso, que es brindar justicia. La ejecución de la sentencia es entonces un pilar del derecho, pues es la medida en la que efectivamente se repara a la persona a quien se le ha vulnerado uno o varios de sus derechos (Miranda, 2014).

2.2 Estado actual del cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte IDH contra el Estado colombiano

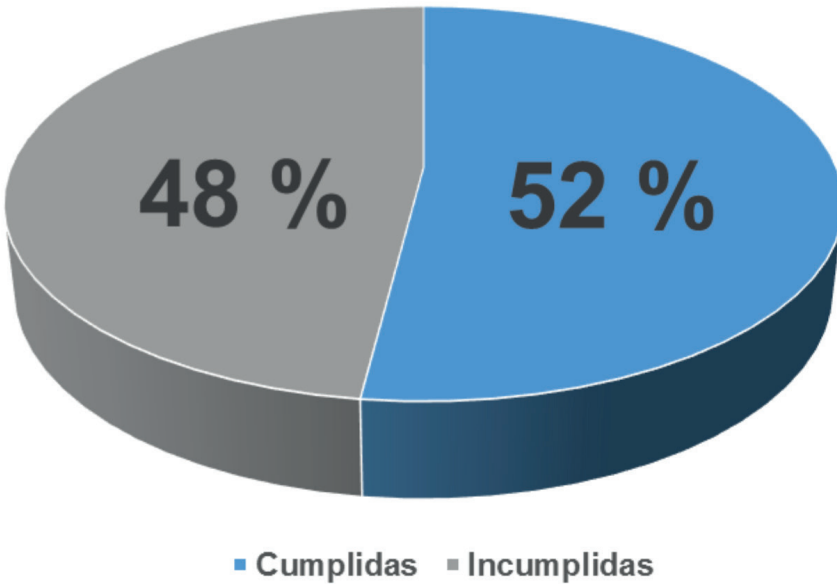
La Corte IDH en sus sentencias condenatorias contra el Estado colombiano ha ordenado diferentes medidas de satisfacción con la finalidad de subsanar los daños morales que se desprenden de las violaciones a los derechos humanos por parte del Estado, la Corte IDH dentro de su función de supervisión estudia que dichas medidas hayan sido cumplidas por los Estados; es por esto que en este acápite se evaluará el cumplimiento de las medidas de satisfacción por parte del Estado colombiano, a través del análisis de las supervisiones de cumplimiento emitidas por la Corte IDH, mediante la elaboración de tablas que permitan establecer el grado de cumplimiento de cada medida de satisfacción ordenada en cada caso concreto.

2.2.1 Grado de cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte IDH contra el Estado colombiano

Entre los años 1995 y 2019 la Corte IDH ha condenado al Estado colombiano en 19 oportunidades. En estas sentencias se han ordenado 54 medidas de satisfacción encaminadas a subsanar los efectos generados por las violaciones manifiestas de derechos humanos. Se observa que el grado de cumplimiento e incumplimiento de estas medidas por parte del Estado colombiano es relativamente equivalente como se puede observar a continuación:

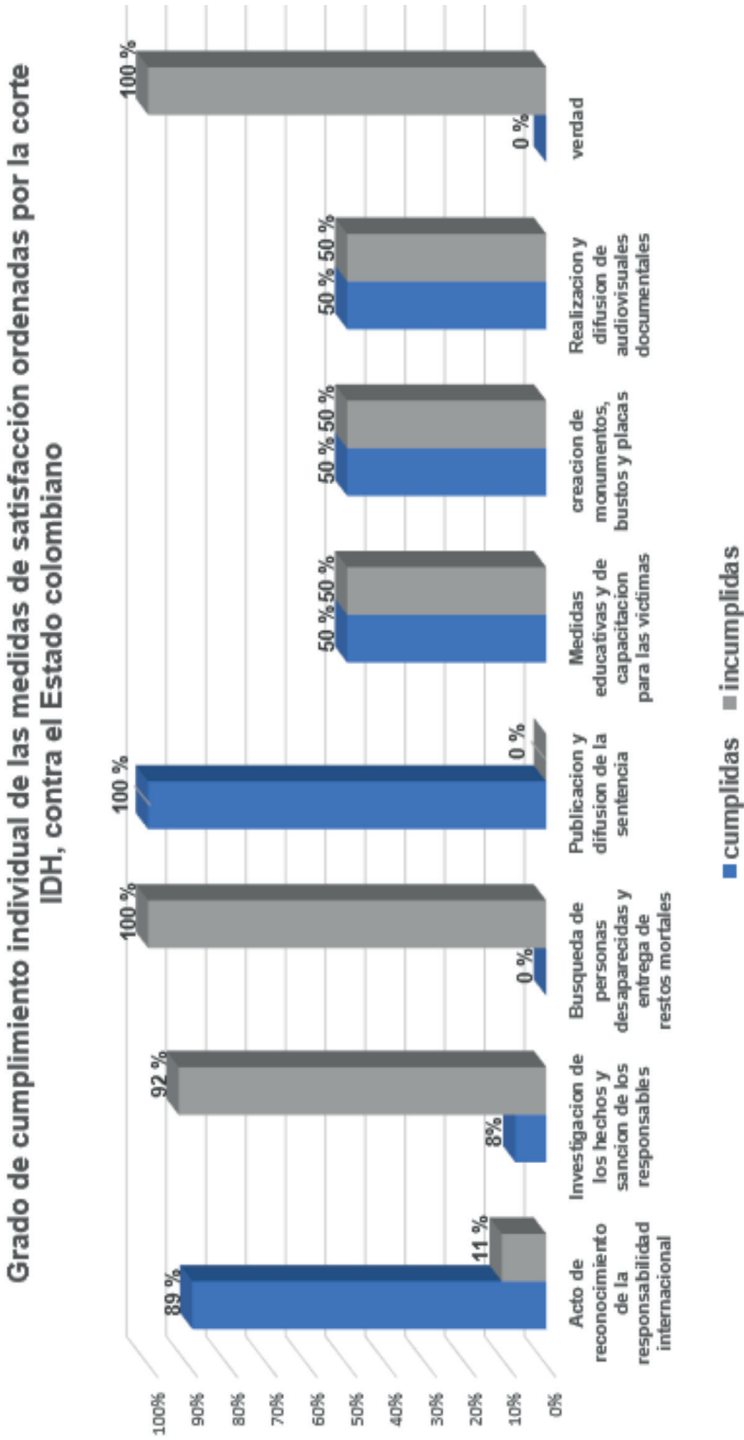
Figura 1.

Grado de cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenada por la Corte IDH, contra el Estado colombiano



Elaboración propia.

Figura 2



Elaboración propia.

2.3 Factores que inciden en el cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte IDH contra el Estado colombiano

El cumplimiento efectivo de las medidas ordenadas por la Corte IDH depende de diferentes factores que pueden incidir positiva o negativamente frente a la ejecución de estas, es por esto que este acápite estudiará los diferentes factores y su relevancia respecto del cumplimiento.

2.3.1 Factores jurídicos

Los factores jurídicos hacen referencia a la implementación y el cumplimiento de las medidas ordenadas por la Corte IDH dentro del ordenamiento jurídico colombiano. La obligación de cumplimiento por parte del Estado colombiano, se desprende del bloque de constitucionalidad, ya que a través de esta figura se incorporan al ordenamiento jurídico interno normas o principios que no se presentan de manera expresa en la constitución, pero que funcionan como parámetros de control constitucional (Anzola, Sanchez & Urueña, 2015).

En el derecho colombiano el control de convencionalidad se da de manera abstracta por parte de la Corte Constitucional en el proceso de inclusión de las sentencias de constitucionalidad frente a las sentencias emitidas por la Corte IDH y demás normas y tratados internacionales que integran el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Este proceso tiene dos dimensiones operatorias que son la normativa y la jurisprudencial. En la primera la Corte se limita a aplicar directamente la Convención Americana de Derechos Humanos en temas puntuales de manera sistemática. En la segunda, es decir en la jurisprudencia se dio en dos momentos, el primero fue inorgánico, ya que no se tenía un procedimiento adecuado para la inserción de las sentencias de la Corte IDH dentro del derecho interno y el segundo se enmarcó por dar un tratamiento más sistemático e integral en temas de derecho internacional (Rincón, 2013).

La Corte Constitucional mediante Sentencia T-653 de 2012 Magistrado Ponente Jorge Iván Palacio Palacio resalta que la función jurisdiccional de la Corte IDH se enmarca, entre otros objetivos, dentro del artículo 22 de nuestra Constitución, que reconoce la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. Si así es, el acatamiento de las decisiones emanadas de los tribunales internacionales es una garantía de paz. Ahora bien, los derechos humanos reconocidos en la Convención pertenecen a lo que esta Corte ha llamado bloque de constitucionalidad en sentido estricto. De acuerdo con el contenido del artículo 93 constitucional, las normas que contiene se entienden incorporadas al ordenamiento interno y surten efectos directos. Al aplicar el concepto de bloque de constitucionalidad, la declaratoria que

hacen los jueces de la Corte IDH no solo repercute sobre la esfera internacional sino sobre el ordenamiento interno. Así, la violación declarada por la Corte IDH surte efectos en el ámbito de las relaciones entre países soberanos y miembros de la OEA donde se reconoce a la nación como infractora y, a la vez, proyecta directamente consecuencias dentro del Estado. En diversos fallos esta Corporación se ha referido puntualmente a la Corte IDH, indicando que su jurisprudencia es un criterio relevante para fijar el parámetro de control de las normas que hacen parte del ordenamiento interno colombiano, precisamente porque establece el alcance de distintos instrumentos internacionales de derechos humanos. La Corporación ha sostenido que la jurisprudencia de la Corte IDH contiene la interpretación auténtica de los derechos contenidos en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, instrumento internacional que integra el parámetro de control de constitucionalidad. (Corte Constitucional, Sentencia T-653 de 2012, Magistrado Ponente Jorge Iván Palacio Palacio, p. 23)

2.3.2 Factores institucionales

Los factores institucionales operan sobre los mecanismos, los procesos y las instituciones que el Estado colombiano ha implementado para efectuar el cumplimiento de las órdenes emitidas por la Corte IDH. En este sentido el Estado colombiano:

Optó por crear un foro deliberativo compuesto por distintas entidades gubernamentales, el cual tiene la obligación general de dar cumplimiento a los compromisos asumidos por el Estado en materia de Derechos Humanos. En síntesis, no existe entonces ninguna ley o disposición que, por ejemplo, señale que todas las medidas de reparación simbólica (por ejemplo la construcción de un monumento en honor a la memoria de las víctimas) decretadas por la CORIDH serán implementadas, por ejemplo, por la Vicepresidencia de la República o el Ministerio de Cultura. Por el contrario, el Estado optó por la creación de la Comisión Intersectorial para la Coordinación y Seguimiento de la Política Nacional en Materia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (en adelante Comisión Intersectorial), creada por el Decreto 3120 de 2000 y actualmente regulada por el Decreto 4100 de 2011, con el propósito de asignarle la función específica de Impulsar el cumplimiento y seguimiento de los compromisos y obligaciones internacionales en materia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Esta Comisión funciona como un foro deliberativo y decisivo en el cual, una vez recibida la sentencia de la CORIDH, se debate y decide en su interior qué entidad estatal dará cumplimiento a cada una de las órdenes. (Anzola, Sanchez & Urueña, 2015 p. 476)

Este foro se encuentra compuesto por los órganos del poder estatal y los órganos de control, sin embargo, el poder de voto solo recae sobre entidades del poder

ejecutivo. Este grupo operativo es el encargado de articular la defensa del Estado ante el SIDH y hacer un seguimiento sobre el cumplimiento de las ordenes emitidas por la Corte IDH, sin embargo, este grupo no es el encargado de dar la ejecución de las sentencias, sino que este es una secretaria técnica que recopila y facilita información y comunicación entre el Estado y las víctimas (Anzola, Sánchez & Urueña, 2015).

El Estado colombiano por disposición de la Corte IDH solo ha regulado dentro de su ordenamiento jurídico interno el cumplimiento de las medidas de indemnización, sin embargo la investigación de los hechos y la sanción de los responsables también hace referencia al derecho interno, ya que recae sobre el Estado dar a cabalidad con la justicia material, sobre este particular el Estado colombiano lo ha regulado a través de una acción de revisión por parte de la Procuraduría General de la Nación a fin de cumplir con el requerimiento de la Corte IDH. El cumplimiento de esta orden depende en gran medida de las determinaciones que adopte en el nivel interno la rama judicial, ya que no existe un camino más seguro que garantice sin restricciones el cumplimiento de esta obligación (Anzola, Sánchez & Urueña, 2015).

CONCLUSIONES

1. Las medidas de satisfacción son de naturaleza no pecuniaria y buscan la reivindicación social y la restauración de la dignidad de las víctimas. La Jurisprudencia de la Corte IDH ha determinado que la satisfacción debe incluir medidas que sean eficaces para la cesación de las violaciones continuadas, verificación de los hechos y sanción de los responsables, actos de reconocimiento de la responsabilidad internacional, verdad, búsqueda de personas desaparecidas y entrega de restos mortales, publicación y difusión de la sentencia, medidas educativas y de capacitación para las víctimas, creación de monumentos, realización y difusión de audiovisuales, todas encaminadas a salvaguardar y honrar la memoria de las víctimas, pues su no aplicación se puede entender como un acto inhumano y cruel, ya que estas en mayor medida buscan aliviar una grave angustia.

2. A través de la evaluación del cumplimiento de las medidas de satisfacción ordenadas por la Corte IDH, por parte del Estado colombiano se encontró que su grado de cumplimiento es del 48 %, lo que genera una gran problemática, ya que el índice de incumplimiento tan solo es menor por un margen del 4 %, estas estadísticas son alarmantes, pues existen medidas donde su cumplimiento oscila entre el 0 % y 8%.

Al analizar diferentes factores que pueden incidir de manera positiva o negativa respecto del cumplimiento y ejecución de las medidas de satisfacción se encontró que jurídicamente las sentencias de la Corte IDH son de carácter obligatorio, acudiendo al principio del *pacta sunt servanda*, además que a través del bloque de constitucionalidad consagrado en el Artículo 93 de la Constitución Política de Colombia, se incorporan al derecho interno las disposiciones internacionales ratificadas por el Estado, es decir que el factor jurídico incide de manera positiva sobre el cumplimiento de las ordenes de la Corte IDH. Por otra parte, el factor institucional u organizacional que se da con la creación de un foro deliberativo que ejerce funciones de seguimiento de la ejecución de las ordenes emitidas por la Corte IDH, supone un gran avance dentro del objetivo del cumplimiento de las obligaciones del Estado colombiano sobre las sentencias de la Corte IDH, sin embargo dicho foro carece de mecanismos que garanticen el cumplimiento efectivo de las ordenes, pues de acuerdo a los índices actuales del incumplimiento por parte del Estado, se encuentra que este factor no es eficaz en la ejecución y el cumplimiento efectivo de las sentencias emitidas por la Corte IDH, toda vez que falta regulación interna sobre medidas que se desprenden del daño inmaterial, además que este no tiene claridad sobre a que rama y que institución debe ejercer la función no solo de seguimiento, sino de ejecución de las medidas.

Referencias

- Anzola, S., Sánchez, B. E., & Urueña, R. (2015). *Después del fallo: el cumplimiento de las decisiones del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Una propuesta de metodología*. Recuperado de: https://www.academia.edu/32058658/Despu%C3%A9s_Del_Fallo_EL_Cumplimiento_De_Las_Decisiones_Del_Sistema_Inter-Americano_De_Derechos_Humanos_Una_Propuesta_De_Metodolog%C3%ADa
- Bruno, R. M. (2013). *Las medidas de reparación en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: alcances y criterios para su determinación*. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/37558/Documento_completo_.pdf?sequence=3
- Calderón, J. F. (2013). *La reparación integral en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos; estándares aplicables al nuevo paradigma mexicano*. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3567/11.pdf>
- CIDH (2014). *Derecho a la verdad en las Américas*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Derecho-Verdad-es.pdf>
- Corte Constitucional. *Sentencia T-653 de 2012. Magistrado Ponente Jorge Iván Palacio Palacio*. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/t-653-12.htm>

- Corte IDH (1998). *Caso Garrido y Baigorria Vs. Argentina*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_39_esp.pdf
- Gros, H. (2004). *Responsabilidad internacional del Estado y responsabilidad penal individual en la protección internacional de los derechos humanos*. Recuperado de: <http://revistaderecho.um.edu.uy/wp-content/uploads/2012/10/DERECHO-6.pdf>
- Hitters, J. C. (2012). *El control de convencionalidad y el cumplimiento de las sentencias de la Corte Interamericana*. <https://doi.org/10.4067/S0718-52002012000200014>
- Kemelmajer, A. (2011). *Las medidas de reparación en las sentencias en las que la Argentina resultó condenada por la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r31647.pdf>
- Martín, C. (2009). *Diálogos sobre la reparación. Qué reparar en los casos de violaciones de derechos humanos*. Recuperado de: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1585/dialogos-sobre-la-reparacion-2010.pdf>
- Miranda, M. J. (2014). *La ejecución de las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el ordenamiento jurídico interno*. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r34021.pdf>
- Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 17 de noviembre de 2004. *Caso las palmeras vs. Colombia cumplimiento de sentencia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/LasPalmeras_17_11_04.pdf
- Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 31 de enero de 2008. *Caso Gutiérrez Soler vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/gutierrez_31_01_08.pdf
- Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 3 de febrero de 2010. *Caso las palmeras vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/LasPalmeras_03_02_10.pdf
- Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 28 febrero de 2011. *Caso Valle Jaramillo Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/jaramillo_28_02_11.pdf
- Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 15 de mayo de 2011. *Caso Valle Jaramillo Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/jaramillo_15_05_11.pdf
- Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 30 de noviembre de 2011. *Caso Manuel Cepeda Vargas Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/cepeda_30_11_11.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 8 de febrero de 2012. *Caso Gutiérrez Soler vs Colombia*. Recuperado de http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/gutierrez_08_02_12.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 8 de febrero de 2012. *Caso Masacre de Pueblo Bello Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/bello_08_02_12.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 23 de noviembre de 2012. *Caso “Masacre de Mapiripán” Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/mapiripan_23_11_12.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 21 de mayo de 2013. *Caso Masacre de Ituango Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/masacres_21_05_13.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 3 de junio de 2015. *Caso 19 comerciantes Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/19comerciantes_23_06_16.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 31 de agosto de 2015. *Caso La Masacre de la Rochela Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/rochela_31_08_15.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 20 de octubre de 2016. *Caso de las Comunidades Afrodescendientes Desplazadas de la Cuenca del Río Cacarica (Operación Génesis) Vs. Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/operaciongenesis_20_10_16.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 22 de noviembre de 2016. *Caso Escué Zapata Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/escue_22_11_16.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 10 de febrero de 2017. *Caso Rodríguez Vera y otros (Desaparecidos del Palacio de Justicia) Vs. Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/rodriguez_10_02_17.pdf

Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 30 de agosto de 2017. *Caso Vélez Restrepo y familiares Vs Colombia*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/vlezrestrepo_30_08_17.pdf

Recibido: 2/10/2018

Aceptado: 2/5/2019





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: revistaderechoshumanos@una.cr
 - c. Escritos en Word, letra Times New Roman 12, espacio 1.5, 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>

Correo electrónico: revistaderechoshumanos@una.cr

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: _____



