

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

ISSN: 1659-4304
EISSN: 2215-4221

Volumen 33, número 2
Julio-diciembre 2022



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. Victor Rodriguez 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

Dra. Iliana Araya Ramírez, presidente
Dr. Francisco Vargas Gómez
Dr. Jorge Herrera Murillo
Dr. Marco Vinicio Méndez Coto
M.Sc. Patricia Vásquez Hernández
Ing. Erick Álvarez Ramírez
Licda. Andrea Morales Méndez

Directora, editora: M DH.Evelyn Cerdas Agüero

Director del IDELA: Dra. Marybel Soto Ramírez

Estudiante asistente: Shirley Araya Morales

Imagen de portada: Título: Apoyos educativos para estudiantes con discapacidad visual. Fotografía.
Autora: María Madrigal Flores. Año: 2021.

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.



Producción editorial: Marianela Camacho Alfaro,
marianela.camacho.alfaro@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.ac.cr

Telefax: (506) 2562-4057

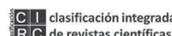
323

D323d Revista Latinoamericana de Derechos Humanos.
- Año 2021, Vol. 33, N.º 1 (2022) - Heredia, C.
R.: Universidad Nacional, Instituto de Estudios
Latinoamericanos, 2021-. v. il. ; 28 cm. Semestral

ISSN: 1659-4304 EISSN: 2215-4221

1. DERECHOS HUMANOS 2. EDUCACIÓN
PARA LA PAZ 3. PUBLICACIONES PERIÓ-
DICAS 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 del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Se publica de forma electrónica e impresa. Su periodicidad es semestral, el primer número comprende de enero a junio y el segundo de julio a diciembre.

La *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* se enfoca en publicar diversos trabajos cuyo eje central son los derechos humanos desde diversas disciplinas y enfoques. Su propósito es abrir un espacio de reflexión, discusión, análisis crítico 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 y estudiantil de la UNA; así como personas y organizaciones que trabajan en el tema de los derechos humanos en Costa Rica y América Latina. El público meta de la revista es la comunidad nacional, la región latinoamericana y países de otras regiones del mundo interesadas en las áreas temáticas vinculadas a los derechos humanos.

La revista es de acceso abierto y gratuito, no existe costo para por la recepción, revisión de propuestas o publicación de manuscritos, también es una publicación arbitrada, ha establecido el sistema doble ciego para la revisión por pares externos de los manuscritos.





CONTENIDO

Presentación	9
<i>Evelyn Cerdas Agüero</i>	
Editorial	15
ARTÍCULOS	
Derecho al olvido. Libertad de expresión e información	
<i>Morfis Estarkin Olivero Cepeda</i>	15
El derecho humano a la educación primaria ante el COVID-19, en Tecpan de Galeana, Guerrero, México	
<i>Cinthia Ramírez Izazaga</i>	45
La deconstrucción del enemigo: Aportes para edificar la paz en Colombia	
<i>Elkin Aleixi Ballesteros Guerrero</i> <i>Andrés Ricardo Inampúés Borda</i> <i>Andrés Felipe Rivera Gómez</i>	63
Variación en el cumplimiento de las sentencias emitidas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos	
<i>Eduardo Andrés Estrada Vargas</i>	83
Uso del tiempo en las relaciones de pareja y en el ejercicio de la maternidad y la paternidad en Costa Rica: un análisis crítico desde la perspectiva sociológica	
<i>Adriana Salazar Miranda</i> <i>Carolina Sánchez Hernández</i>	105



El fenómeno del feminicidio: una revisión sistemática <i>Jonathan Harry Ochoipoma Guerrero</i> <i>Néstor Neptali Carpio Soto</i> <i>Edgar William Meza Ninanya</i> <i>Santos Marquiños Riveros Gerónimo</i>	127
Protección integral de la infancia ante el uso de las tecnologías de información y comunicación en México <i>Irasema López Muñoz</i>	143
La ética del cuidado como forma de organización política feminista en Costa Rica <i>Silvia Elena Guzmán Sierra</i> <i>Sharon López Céspedes</i>	163
¿A mayor punitivismo, mayor justicia de género? Una mirada crítica al sistema penal y sus consecuencias sobre las mujeres <i>Camila Ristoff</i>	183
Acuerdos de solución amistosa bajo la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Periodo 2010-2020): Un análisis de las medidas de reparación acordadas y su grado de cumplimiento <i>R. Adelaida Otero Rodríguez</i>	199
El aula de ingreso como lugar curricular donde mirar la comunicación no verbal del discurso docente en la Universidad de la República, Uruguay <i>Graciela B. Plachot González</i>	223
La mirada estudiantil acerca de la motivación por aprender: el derecho a una educación de calidad <i>MAP. Rolando Barrantes Pereira</i> <i>M. Sc. Marianella Castro Pérez</i>	249
NORMAS E INSTRUCCIONES PARA AUTORES Y AUTORAS	279



Presentación

La *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* volumen 33, número 2 del 2022 incluye doce trabajos que abordan de forma amplia, reflexiva y crítica varias temáticas vinculadas con los derechos humanos en América Latina. En esta ocasión el número incluye temas generales sobre América Latina y también, específicos, vinculados con países como México, Colombia, Uruguay y Costa Rica.

El artículo **Derecho al olvido. Libertad de expresión e información** de Morfis Estarkin Olivero Cepeda, hace referencia a la situación actual, con respecto al crecimiento del tratamiento de datos en masa y la digitalización de los mismos, lo cual implica que hay un acceso y circulación de información individual de las personas que permanece disponible en los medios digitales por largos periodos de tiempo, tal escenario es preocupante, según el autor, especialmente para las personas que ven afectada su reputación y honor debido a información personal del pasado que circula en internet y porque esto puede resultar en el menoscabo de sus derechos humanos. En este sentido, se plantea que ante tales circunstancias presentes, en la realidad, hay un derecho al olvido, al cual se alude en diversas concepciones, adicional al análisis de algunas sentencias y resoluciones sobre la protección de datos, el derecho a la libertad de expresión y de la información.

Aunado a este, el texto **El derecho humano a la educación primaria ante el COVID-19, en Tecpan de Galeana, Guerrero, México** escrito por Cinthia Ramírez Izazaga, presenta los resultados de investigación del proyecto “El derecho humano a la educación primaria ante el COVID-19, en Tecpan de Galeana, Guerrero”, México, realizado con el respaldo de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO), el mismo muestra los retos y dificultades, que enfrenta el alumnado de primaria residente en el municipio a partir de la pandemia de COVID-19. Para reflexionar sobre esta realidad en el texto se exponen las medidas que el Estado mexicano tomó, así como su efectividad; también, la autora expone las recomendaciones de diversos organismos internacionales con respecto al derecho a la educación primaria, que, además, fortalecen lo que está reconocido por la Constitución Política de México, las constituciones Estatales y leyes generales, que evidencian la responsabilidad del Estado en relación con este derecho específico.



Las medidas tomadas, como el cambio de clases presenciales a virtuales, evidenció los problemas de acceso; por ejemplo, a internet y a la señal telefónica, lo cual afectó el ciclo escolar de forma significativa y mostró una serie de problemáticas vinculadas con las desigualdades sociales, económicas y educativas existentes entre las zonas urbanas y rurales, que afectan la educación primaria en este Estado. De acuerdo con la autora, los efectos negativos de la pandemia, que el Estado mexicano no ha logrado enfrentar de una manera efectiva, claramente han afectado el acceso a la educación de los niños y las niñas de este municipio.

También se presenta el título **La deconstrucción del enemigo: Aportes para edificar la paz en Colombia**, de Elkin Aleixi Ballesteros Guerrero, Andrés Ricardo Inampué Borda y Andrés Felipe Rivera Gómez. El cual es resultado de una investigación en la que participaron docentes de la Institución Educativa Técnico Integrado de Trinidad, Casanare (Colombia), en esta se analizó la construcción del enemigo desde contextos educativos en Colombia. Los autores se proponen “presentar la necesidad de la no estigmatización del otro y la deconstrucción del enemigo en una institución educativa para lograr la edificación de la paz en el territorio”. El trabajo hace énfasis en conceptos como: imaginarios sociales, la construcción del enemigo en el aula, la deconstrucción del enemigo en el aula y la edificación de la paz; además, se centra en la importancia de evidenciar prácticas y discursos en los espacios escolares que establecen imaginarios “sobre el otro ser”, con la finalidad de generar propuestas hacia nuevas estrategias para deconstruir las prácticas asociadas a estos imaginarios, entre ellas la violencia escolar, la búsqueda de control y los estigmas. Uno de los elementos mencionados como trascendentales para deconstruir los imaginarios sobre el enemigo es la empatía, en la cual, según el autor, “se reconoce al otro como tal y no se le condiciona”.

Otro de los textos es **Variación en el cumplimiento de las sentencias emitidas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos** de Eduardo Andrés Estrada Vargas. Su objetivo se centra en “estudiar el nivel de cumplimiento de las reparaciones ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos a sus Estados miembros, en la cual se busca esclarecer si el nivel de cumplimiento varía cuando las violaciones de derechos humanos las comete el Estado como responsable directo o bien un ente privado como responsable indirecto”. Así, el autor plantea un análisis cuantitativo de casos entre 1989 y 2020 para conocer la efectividad del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH) por medio de la función de la Corte IDH. En el análisis se plantean dos criterios nuevos de monitoreo, la responsabilidad directa y la responsabilidad indirecta para medir el nivel de cumplimiento anual de las sentencias. Además, con este aporte se pretende contribuir a entender mejor las reparaciones ordenadas por la Corte a sus Estados miembros y apoyar la labor de supervisión de las sentencias emitidas.

Uso del tiempo en las relaciones de pareja y en el ejercicio de la maternidad y la paternidad en Costa Rica: un análisis crítico desde la perspectiva sociológica escrito por Adriana Salazar Miranda y Carolina Sánchez Hernández es una pesquisa que desarrolla “un análisis sobre las asimetrías y brechas existentes en el uso del tiempo entre hombres y mujeres, tanto en su relación de pareja como en el ejercicio de la maternidad y la paternidad”, específicamente en el caso costarricense. Se busca una comprensión sobre la distribución del tiempo de las personas que son madres y padres y su relación con los roles de género, desde una visión sociológica crítica, para lo cual, las autoras tomaron como insumo los datos estadísticos de la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT), del 2017 llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Además, la investigación incluyó la revisión de elementos importantes como las labores vinculadas al trabajo doméstico no remunerado, el cuidado y la crianza de personas menores de edad, así como el tiempo para actividades recreativas, deportivas y de cuidado personal.

Una de las conclusiones planteadas en el texto es que la encuesta mencionada, ENUT (2017), muestra que hay “un uso desigual en el tiempo de las mujeres y los hombres, al presentar amplias brechas entre las condiciones reales” que poseen, lo cual evidencia repercusiones negativas en el proyecto de vida, en particular para las mujeres, porque se tiene la certeza que hay una recarga del trabajo doméstico no remunerado, situación que ha sido invisibilizada, naturalizada y romantizada por la sociedad costarricense.

Otra contribución es **El fenómeno del feminicidio: una revisión sistemática** de los autores Jonathan Harry Ochoipoma Guerrero, Néstor Neptali Carpio Soto, Edgar William Meza Ninanya y Gerónimo Santos Marquiños Riveros, cuyo objetivo es “determinar la definición del feminicidio e identificar sus causas y tipos”, la investigación se basó en la revisión de 41 artículos de Scopus y de Scielo, en los últimos 5 años. El trabajo se justifica ante una preocupación por el aumento de feminicidios en América Latina, tipificado como delito en 14 países, pero que debería tener mayor desarrollo jurídico y formas de prevención, pues es una flagrante violación a los derechos humanos. La investigación buscó responder a tres cuestionamientos: ¿cómo se define el feminicidio en los distintos artículos? ¿Cuáles son las causas del feminicidio? Y ¿cuáles son los tipos de feminicidio? Los resultados identifican que el 81.82 % de los artículos plantean el término feminicidio asociado al *asesinato de mujeres*, con respecto a la causa de este, en el 33.33 % se encontró que son *los celos, aunado al odio, la incapacidad para aceptar el fin de la relación y la infidelidad*; además, el 100 % de los artículos mostraron que la tipología más frecuente es el *íntimo seguido por el no íntimo*.



Protección integral de la infancia ante el uso de las tecnologías de información y comunicación en México es una exploración de Irasema López Muñoz, la cual tiene como propósito “analizar el interés superior del niño como norma de procedimiento en la protección de los infantes y adolescentes frente al uso de las tecnologías de la información para identificar algunos de sus principales riesgos y medidas de protección en el sistema jurídico mexicano”. De igual manera, se reconoce la existencia de un nuevo paradigma en el que los niños, las niñas y adolescentes son titulares de derechos, por esto se sostiene que la protección integral es una concepción amplia que implica su reconocimiento como sujetos de derechos. Este interés superior debe ser aplicado, también, en lo que se refiere al uso de internet y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) debido a que, en los últimos años, se ha evidenciado que problemáticas asociadas a su uso causan daños en esta población y lesionan sus derechos, como por ejemplo, la pérdida de privacidad. La autora menciona que los riesgos se clasifican en tres categorías: los de contenido, contacto y conducta, entre los cuales identifica los que son más frecuentes en México y que constituyen delitos de los cuales los niños, las niñas y adolescentes deben ser protegidos, el *ciberbullying*, el *grooming* y el *sexting*.

Asimismo, el trabajo **La ética del cuidado como forma de organización política feminista en Costa Rica** de Silvia Elena Guzmán Sierra y Sharon López Céspedes es un texto que presenta la sistematización de experiencias a partir de una actividad académica denominada “Autocuidado y cuidado colectivo: experiencias de activistas feministas trabajando en prevención de la violencia”, la cual buscó “promover un espacio de reconocimiento y vinculación entre las mujeres activistas feministas”. La acción se llevó a cabo como parte del proyecto Manifestaciones y representaciones de las mujeres en la constitución y (re)presentación del sujeto político, desarrollado desde el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), de la Universidad Nacional, Costa Rica. Las participantes fueron 8 mujeres de 4 colectivas feministas que dieron paso a la reflexión sobre una ética del cuidado desde sus prácticas, partiendo de tres ejes: la organización vincular, el cuidado colectivo y la afectividad. Según mencionan las autoras, fue un proceso horizontal y dialógico, el cual permitió construir de forma colectiva el conocimiento desde ellas mismas, situándolo y constituyéndose como un eje de su experiencia dentro de un contexto específico.

Por otra parte, **¿A mayor punitivismo, mayor justicia de género? Una mirada crítica al sistema penal y sus consecuencias sobre las mujeres** de Camila Ristoff es un artículo en el cual la autora realiza un abordaje sobre algunos de los obstáculos a los que tienen que hacer frente las mujeres en el sistema de justicia penal, ya sea como imputadas o como víctimas. El documento identifica la existencia de una serie de mecanismos y organismos en el nivel interamericano e internacional para la protección de los derechos humanos de las mujeres, entre los cuales menciona la

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979), su Protocolo Facultativo y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, 1994).

Lo anterior también compromete al Estado a cumplir lo firmado y, por ende, “la implementación de políticas públicas efectivas y de una perspectiva de género transversal a todos los ámbitos”. Así las autoras plantean definir “si la ampliación del aparato represivo es una respuesta concordante con las obligaciones internacionales de protección y promoción de los derechos de las mujeres, o si dicha respuesta, por el contrario, termina manteniendo un *statu quo* social, en el cual siguen existiendo y reproduciéndose jerarquías y estereotipos de género”. Algunas de las conclusiones a las que se llega se enmarcan en torno a que los sistemas de justicia no son neutrales, objetivos, por el contrario “reproducen los estereotipos y sesgos de nuestra sociedad, asentando a las mujeres en un lugar subalterno y de inferioridad”.

El número también incluye **Acuerdos de solución amistosa bajo la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Periodo 2010-2020): Un análisis de las medidas de reparación acordadas y su grado de cumplimiento** de R. Adelaida Otero Rodríguez. Este escrito tiene como propósito dar a conocer el grado de cumplimiento de los Acuerdos de Solución Amistosa homologados por la Comisión Interamericana de Derechos humanos (CIDH) entre los años 2010 y 2020 (100 casos), esto, considerando la trascendencia que tiene el procedimiento de soluciones amistosas ya que se piensa en un espacio participativo, dialógico, para llegar a arreglos y mediaciones de forma no contenciosa y acordada entre las partes. Además, permite mayor agilidad generando, según la autora, “impactos económicos positivos para las víctimas y el Estado, debido a que se resuelven con mayor prontitud” y representa “una oportunidad para que los Estados demuestren su nivel de compromiso con el respeto a los derechos humanos y su deber de velar por su protección y el cumplimiento de estos”. En el texto se plantea la importancia de las modalidades de reparación que se adoptan en estos acuerdos tales como: la rehabilitación médica, psicológica y social, medidas de satisfacción, compensación económica y medidas de no repetición.

Los resultados obtenidos muestran que la CIDH aprobó 592 medidas de reparación en 100 informes referidos a 16 países, del total, 53 presentan un nivel de cumplimiento parcial y los Estados que más se someten a este proceso son Argentina, Colombia y México. Las medidas de reparación más frecuentes son las de satisfacción, que representan un 34 %, las medidas de rehabilitación con un 23 % y las de compensación económica que representan el 21 %.



El aula de ingreso como lugar curricular donde mirar la comunicación no verbal del discurso docente en la Universidad de la República, Uruguay es un trabajo a través del cual Graciela B. Plachot González presenta una discusión teórica “la noción del aula de ingreso como lugar curricular y el valor de la comunicación no verbal docente en las interacciones comunicacionales de los inicios de la formación”. En este, la autora hace referencia a la construcción de un espacio discursivo, didáctico-pedagógico y físico-temporal que permite promover la comunicación y la permanencia estudiantil al inicio de la formación, específicamente en el caso de la Universidad de la República en Uruguay. Se expone la importancia de estos espacios de ingreso en los cuales se modelan experiencias que “afectan la persistencia estudiantil en los primeros tiempos de hospedaje institucional”, una de estas experiencias se refiere a las interacciones comunicacionales no verbales. Así, se realiza un análisis de dos aspectos fundamentales: el aula universitaria de ingreso como lugar y el currículo oculto como expresión de la comunicación no violenta del discurso docente.

Se concluye con el artículo **La mirada estudiantil acerca de la motivación por aprender: el derecho a una educación de calidad** escrito por Rolando Barrantes Pereira y Marianella Castro Pérez, producto de una investigación realizada en el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de la Universidad Nacional, Costa Rica, el cual busca “determinar cuáles son los factores que generan motivación en las personas estudiantes para que se logre un proceso de aprendizaje significativo”. En este aporte se presentan los resultados del trabajo realizado con estudiantes de una institución pública y una privada de la provincia de Heredia. Los cuales muestran que el estudiantado, como parte del proceso de motivación y una educación de calidad, desea el reconocimiento por parte del personal docente, la innovación con respecto a estrategias para el aprendizaje, así como una mejor infraestructura. El autor y la autora establecen tres grandes categorías de conclusiones a partir de las participaciones del estudiantado como lo son, las características y condiciones de los centros educativos, aspectos pedagógicos y metodológicos en el aprendizaje y las características de las personas docentes.

Dra. Evelyn Cerdas Agüero

Directora, editora

Revista Latinoamericana de Derechos Humanos



Derecho al olvido. Libertad de expresión e información

Right to be forgotten. Freedom of expression and information

Direito a ser esquecido. Liberdade de expressão e informação

Morfis Estarkin Olivero Cepeda¹

Resumen

Con el auge de las nuevas tecnologías, el crecimiento del tratamiento de datos en masa y la digitalización de las hemerotecas ha comenzado a preocupar, de sobremanera, la información individual de las personas que aún permanece disponible en los medios digitales. No es extraño ver a las personas constantemente preocupadas por la información personal suya que aparece en internet, y es que cada día nuestra imagen en línea nos preocupa más. De esta manera, personas que consideraron afectada su reputación y honor por información personal alojada en internet y ligada a su nombre y apellido, por cuestiones que sucedieron en el pasado o por las que fueron investigadas, sometieron, ante autoridades europeas, sus correspondientes reclamos. Las autoridades decidieron, a través de importantes resoluciones y sentencias que se exponen en el presente trabajo, y que principalmente versan sobre la prevalencia del derecho a la protección de datos del interesado, del derecho a la libertad de expresión o el derecho a la libertad de información que tienen los usuarios. Se busca a través de estas líneas lograr que el público lector conozca la línea jurisprudencial que tienen los tribunales europeos sobre la prevalencia de estos derechos.

Palabras clave: Derecho al olvido, libertad de expresión, libertad de información, derechos humanos.

Recibido: 3-2-2021 - Aceptado: 13-5-2022

¹ Abogado, con especialidad en Criminalística, pericia caligráfica y documental. Actualmente doctorando del Departamento de Derecho y Economía de la Universidad Camilo José Cela, Madrid, España; cursando investigación en Protección de Datos de Carácter Personal. Afiliación Institucional: Universidad Camilo José Cela, Madrid, España. País de nacionalidad: República Dominicana. Correos electrónicos: m.olivero@alumno.ucjc.edu / morfis.olivero.cepeda@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6684-137X>



Abstract

With the rise of new technologies, the growth of mass data processing and the digitization of newspaper archives, the individual information of people that is available in digital media has begun to cause great concern. It is not uncommon to see people constantly concerned about their personal information that appears on the internet, and it is that our image online worries us more every day. In this way, people who considered their reputation and honor affected by personal information hosted on the Internet and linked to their name and surname, due to issues that happened in the past or for which they were investigated, submitted their corresponding claims to European authorities. The authorities decided, through important resolutions and sentences that are exposed in the present work, and that mainly deal with the prevalence of the right to data protection of the interested party, the right to freedom of expression or the right to freedom of information that users have. It is sought through these lines to ensure that readers get to know the jurisprudential line that the European courts have on the prevalence of these rights.

Keywords: Right to be forgotten; Freedom of expression; Freedom of information; Human rights.

Resumo

Com o surgimento de novas tecnologias, o crescimento do processamento de dados em massa e a digitalização dos arquivos de jornais, as informações individuais das pessoas que ainda estão disponíveis nos meios digitais começaram a causar grande preocupação. Não é incomum vermos pessoas constantemente preocupadas com suas informações pessoais que aparecem na internet, e é que nossa imagem online nos preocupa cada dia mais. Dessa forma, pessoas que consideravam sua reputação e honra afetadas por informações pessoais postas na Internet e vinculadas ao seu nome e sobrenome, devido a questões que aconteceram no passado ou pelas quais foram investigadas, submeteram diante das autoridades europeias, suas reivindicações correspondentes. As autoridades decidiram, por meio de importantes resoluções e sentenças que são expostas no presente trabalho, e que tratam principalmente da predominância do direito à proteção de dados do interessado, o direito à liberdade de expressão ou o direito à liberdade de informação que os usuários tenham. Busca-se através dessas linhas garantir que o público leitor conheça a linha jurisprudencial que os tribunais europeus possuem sobre a predominância desses direitos.

Palavras-chave: Direito ao esquecimento; Liberdade de expressão; Liberdade de informação; Direitos humanos.

Introducción

A casi tres años de haber puesto en marcha el Reglamento General de Protección de Datos [en adelante RGPD] (2016)², resulta interesante poner de manifiesto

2 Mejor conocido como Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y

algunas de las decisiones jurisprudenciales de tribunales europeos que se han dictado y que han dado lugar a que el derecho al olvido plasmado en el RGPD se conciba como lo es actualmente. Con esta finalidad, abordaremos en un principio los temas concernientes a la configuración del derecho al olvido, su significado y alcance, y luego se desarrollarán aspectos relacionados con el derecho a la libertad de expresión y de información, los muros más fuertes a los que se ha tenido que enfrentar el derecho al olvido a través del tiempo.

Posterior a ello, se abordarán algunas de las aportaciones realizadas a través de la jurisprudencia de importantes tribunales de Europa y las decisiones que han sentado precedente en la valoración y ponderación del conflicto entre estos derechos fundamentales, el derecho al olvido y el derecho a la libertad de expresión e información. Concluiremos realizando un balance de dichas jurisprudencias, así como de sus límites y asuntos que puedan ser de consideración para el futuro.

A qué llamamos derecho al olvido?

El derecho al olvido, según lo que establece Palermo (2010), podría definirse como el interés razonable que tiene toda persona de no permanecer expuesta de una manera indeterminada a un daño que pueda atentar contra su honor y prestigio por la publicación de una noticia que se hizo pública en el pasado de manera legítima.

En este sentido, Zárate (2013) estima que “el contenido esencial del derecho al olvido consiste en un derecho a no diseminar información personal pasada que, siendo inexacta o habiendo dejado de cumplir su finalidad, es capaz de producir un daño a la persona, que motiva el ejercicio de los derechos de cancelación, rectificación y oposición” (p.3). De esta manera, para estar protegido por este derecho, la autorización para la cual fue otorgado el consentimiento tiene que haber dejado de tener objeto, o haber sido colocada de forma errada.

Si nos remontamos a la sentencia del caso *Melvin v. Reid*, de 28 de febrero de 1931, emanada de la Corte de Apelaciones de California en el cuarto distrito (Cal. Ct. App., 1931), podríamos considerar que el derecho al olvido tiene aproximadamente un siglo. La terminología puede parecer un poco confusa, de hecho, la Sentencia del Tribunal Supremo de España 2918/2020 (Sala de lo Contencioso), de 17 de septiembre de 2020 (recurso 2099/2019), establece que en la normativa que rige la materia de manera específica a nivel europeo, no detalla como tal una definición concreta del derecho al olvido (FD 2).

a la libre circulación de estos datos.



En el mismo sentido, la Agencia Española de Protección de Datos (2020) define el derecho al olvido como “[e]l derecho que tiene un ciudadano a impedir la difusión de información personal a través de Internet cuando su publicación no cumple los requisitos de adecuación y pertinencia previstos en la normativa” (Agencia Española de Protección de Datos [AEPD], 2020).

El derecho al olvido podría definirse, según la Sentencia del Tribunal de Justicia Europeo de 24 de septiembre de 2019, C-507/2017, caso Google contra CNIL y otros, como “el derecho a la retirada de enlaces de una lista de resultados siempre que la cuestión que se esté intentando buscar sea una persona física a través de su nombre” (ap. 40).

Al igual que sucede con otros derechos, el derecho al olvido no es absoluto, por lo que su vulneración dependerá de los factores intrínsecos al caso en cuestión objeto del ejercicio de dicho derecho por ante la AEPD o por ante los tribunales europeos.

La Sentencia del Tribunal Supremo de España 2918/2020 (sala de lo contencioso), de 17 de septiembre de 2020 (recurso 2099/2019), establece que el objetivo principal del derecho al olvido es otorgar a las personas la oportunidad de realizar una vida sin que sus acciones pasadas puedan significar una carga, en el entendido de que dichas acciones personales, en el momento de la solicitud, no sean de utilidad común o de interés general, sino que, como consecuencia del tiempo, han perdido importancia o relevancia pública.

La misma sentencia 2918/2020 (citando a Palermo, 2010) establece que el objetivo del derecho al olvido tiene su base en que “ciertas informaciones del pasado no continúen siendo difundidas cuando son capaces de provocar más daños que beneficios, de modo que hechos públicos, por razón del paso del tiempo, vuelven al área de privacidad o reserva, la esfera privada” (p.4).

De acuerdo con esto, podríamos encausar el derecho al olvido [derecho a la supresión] con su vinculación inherente con el internet, puesto que la aparición de dicha herramienta ha significado que lo que se pretenda olvidar o dejar en el pasado, por no tener significación o valor público en el presente, se perpetúe en el tiempo y pueda ser utilizado en menoscabo de los intereses de la persona perjudicada, con base en los criterios establecidos respecto de la libertad de prensa y expresión, así como la importancia de la digitalización de las hemerotecas.

El derecho a la supresión a través de tiempo ha venido evolucionando, por lo que las posiciones doctrinales y jurisprudenciales han tenido que ir acoplándose a las distintas realidades, toda vez que, aunque es una misma figura jurídica, dependiendo

el caso en cuestión, puede ser evaluada de forma distinta, situación que se evidenciará en el repaso jurisprudencial que se abordará, aunque antes resulta conveniente proceder a realizar unas puntualizaciones respecto de la libertad de expresión e información y la protección de datos.

Hay que destacar que, según Ortega (2017), “en los últimos años se ha planteado el derecho al olvido como una especificidad del derecho al honor y a la intimidad, donde una persona quiere limitar o suprimir el conocimiento que sobre ella existe en la red” (p. 686).

Protección de datos y libertad de expresión

La protección de datos es un derecho fundamental consagrado en el art. 18.4 de la Constitución Española (CE)³, por medio del cual se busca limitar el uso de los sistemas informáticos para garantizar el honor y la intimidad de las personas en el entendido de que estos puedan desarrollar libremente sus derechos. Como todo derecho fundamental no es absoluto, en todo caso, es tendente a entrar en contienda con otros derechos fundamentales.

Los derechos fundamentales ilimitados o absolutos no existen, pura y simplemente, porque deben coordinarse unos con otros y porque hay otros derechos no fundamentales con los que, a veces, es también precisa una coordinación equilibrada. Nos indica Bettermann (1964), que no existe tal cosa como un derecho ilimitado, debido a que no puede existir una libertad que no conozca límites en un Estado social y democrático.

Por su parte, la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, de fecha 12 de diciembre de 2007, así como el Convenio de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, del 4 de noviembre de 1950⁴, rezan en su artículo 11, sobre la libertad de expresión y de información que todas las personas cuentan con las más amplias garantías del ejercicio del derecho a la libertad de expresión, además, “este derecho comprende la libertad de opinión y la libertad de recibir o comunicar informaciones o ideas sin que pueda haber injerencia de autoridades públicas y sin consideración de fronteras”. Así, amparado en esta carta, se garantizan las más amplias coberturas en el ámbito europeo a la libertad de expresión y de información.

Amplía, en este sentido, el Convenio (1950), en el artículo 10.2:

3 Artículo 18.4 de la Constitución Española: “La ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos”.

4 También conocido como <<Convenio de Roma>>.



El ejercicio de estas libertades, que entrañan deberes y responsabilidades, podrá ser sometido a ciertas formalidades, condiciones, restricciones o sanciones previstas por la ley, que constituyan medidas necesarias, en una sociedad democrática, para la seguridad nacional, la integridad territorial o la seguridad pública, la defensa del orden y la prevención del delito, la protección de la salud o de la moral, la protección de la reputación o de los derechos ajenos, para impedir la divulgación de informaciones confidenciales o para garantizar la autoridad y la imparcialidad del poder judicial.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece que los individuos de manera general cuentan con el derecho a la libertad de expresión y de opinión, además, “este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (art. 19).

Al respecto, también se puede referenciar lo que establece la Convención Americana de los Derechos Humanos⁵ (1969), sobre la libertad de pensamiento y de expresión, así como las sentencias vinculadas exclusivamente al derecho a la privacidad y protección de datos personales, lo cual aparece ampliamente detallado en una publicación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre la Libertad de Expresión, en su informe anual de 2016.

La Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) establece que se reconoce el derecho que tienen todas las personas a “la libertad de pensamiento y de expresión” (ap. 1). En relación con su alcance, establece que se encuentra comprendida, dentro de este derecho, la libertad de “buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística” (art. 13).

En el sentido de la contraposición entre los derechos fundamentales a la protección de datos personales y el derecho a la libre expresión, destaca una sentencia emitida por la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina, de 28 de octubre de 2014 caso R.M.B c. Google y otros, en el que se realiza un estudio y valoración por medio del cual se debate la admisibilidad o no del bloqueo y filtrado de unos datos y su concurrencia con las pautas que establece el derecho a la libertad de expresión⁶.

5 Conocida también como <<Pacto San José>>.

6 La demandante apeló la decisión del tribunal de apelación por haber dejado sin efecto la sentencia de primera instancia que sí le favorecía, este instaba a los demandados a eliminar toda vinculación relacionada con la imagen y nombre de la demandante, específicamente en webs de tipo erótico, sexual y pornográfico.

El Tribunal Argentino hizo el señalamiento de que ante esta situación lo que cobra interés es establecer si en este tipo de casos, en los que se debate el derecho a la libertad de expresión, “resulta procedente la tutela preventiva con el objeto de evitar que se produzca la repetición de la difusión de información lesiva para los derechos personalísimos de un sujeto” (ap. 24).

Es evidente que, para lograr el correcto equilibrio entre el derecho a la libertad de expresión y el derecho de protección de datos, resulta necesario que los tribunales o autoridades de control realicen una ponderación apropiada entre la pretensión del solicitante y la factibilidad de la acción, con el fin principal de garantizar el equilibrio justo que se necesita entre los requerimientos de las cuestiones de interés general como el derecho a la información y la defensa de los derechos individuales (STEDH (plenario), caso James y otros contra Reino Unido, 21 de febrero de 1986, ap. 50).

Corresponde a los tribunales la ardua tarea de descifrar el justo equilibrio entre estos derechos, y determinar aquel que prevalezca sobre el otro. No resulta una tarea fácil, ni mucho menos un asunto que pueda resolverse rutinariamente; en todas las decisiones de esta índole, los tribunales han valorado las situaciones caso por caso, buscando encontrar un equilibrio entre el derecho a la libertad de expresión e información y el derecho a la protección de datos personales.

El Tribunal de Justicia de la Unión Europea ha sido claro en este asunto, y establece que los derechos fundamentales deben considerarse a la vista de la función social que tienen y de los bienes y actividades que protegen, por lo que, “sólo se garantiza por regla general a reserva de las limitaciones establecidas en aras del interés público” (STJUE de 14 de mayo de 1974, asunto 4/73, caso J. Nold y otros contra CCE, ap. 2).

Finalmente, es importante realizar el señalamiento de que los derechos constitucionalmente reconocidos de libertad de expresión e información, según Ortega (2017), “ha[n] modificado profundamente la problemática de los delitos contra el honor ... pues se produce un conflicto entre derechos fundamentales, cuya dimensión constitucional convierte insuficiente el criterio subjetivo del *animus injuriandi*”⁷⁷ (p.685).

Caso Lindqvist, asunto C-101/01

El Tribunal de Justicia de la Unión Europea en fecha 6 de noviembre de 2003 dictó la sentencia del asunto C-101/01 mejor conocida como caso Lindqvist. El

77 Consiste en la voluntad de alguien para injuriar o acusar a otro con acciones que atenten contra su honor.

requerimiento llegó a manos del tribunal luego de haberse acusado a la Sra. Lindqvist de haber infringido la Directiva 95/46/CE⁸.

El asunto resalta que el origen de la cuestión radica en la probable conculcación de los artículos 8.1 sobre el tratamiento de categorías de datos especiales, así como el artículo 25 que versa sobre los principios que han de cumplirse para la transferencia de datos personales a países terceros.

A manera de resumen, la cuestión versaba sobre la Sra. Lindqvist, una catequista en una parroquia del pueblo de Alseda en Suecia. La señora, que contaba con conocimientos de diseño de páginas web, con la finalidad de brindar información a los feligreses creó una serie de páginas en las que compartía actualizaciones y datos de interés general para la comunidad. La Sra. Lindqvist solicitó a la persona que administraba la web de la iglesia de Suecia que creara una especie de enlace entre ambas plataformas. Las páginas creadas por la Sra. Lindqvist contenían información suya y de dieciocho de sus compañeros, como el nombre, además de la descripción de su labor en la iglesia, hobbies, teléfonos y en ciertos casos mencionaba la situación del entorno familiar y sobre una baja médica por lesión de una de sus compañeras (Piñar Mañas & Recio Gayo, 2018, p. 39).

Para la creación de las páginas web, relata el asunto que no medió consentimiento alguno entre la Sra. Lindqvist y sus compañeros, mucho menos se había notificado al organismo encargado de la protección de datos en Suecia, denominado *Datainspektion*. (STJUE de 6 de noviembre de 2003, C-101/01, ap. 14).

Algunos de los perjudicados no tardaron en expresar su desacuerdo con la colocación de sus datos personales en dichas páginas, por lo que, una vez la Sra. Lindqvist se dio cuenta del asunto, procedió a suprimir toda la información que había colocado en dichas páginas sobre sus compañeros. No obstante, se inició un proceso legal por presuntamente haber infringido la Ley de Protección de Datos sueca, denominada *personuppgiftslag* (en lo sucesivo [PUL]).

Dentro de las acusaciones a la Sra. Lindqvist, constaba el tratamiento automatizado de los datos sin comunicar a la autoridad competente, haber transferido datos de carácter personal a terceros países sin la autorización debida y de tratar datos sensibles como los relacionados con la salud.

La Sentencia del Tribunal de Justicia Europeo, de 6 de noviembre de 2003, asunto C-101/01, establece que, a pesar de la gravedad de los asuntos, la Sra. Lindqvist

8 Del parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 1995, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos.

aceptó los hechos que se habían planteado, aunque hizo la salvedad de que no habría cometido infracción alguna. Finalmente fue condenada al pago de una multa por el Tribunal del Distrito de Eksjö, decisión que posteriormente fue apelada (STJUE de 6 de noviembre de 2003, C-101/01, ap.16).

El caso terminó elevándose al Tribunal de Justicia Europeo por decisión del Tribunal de Apelaciones de Göta, enmarcándose como asunto C-101/01, y en la que se le formularon siete cuestiones. Sobre estas, en lo relativo a la protección de datos de carácter personal y el derecho a la libertad de expresión, se enmarca la sexta cuestión, la cual establece:

¿Puede considerarse en un caso como el presente que las disposiciones de la Directiva [95/46] implican una restricción contraria al principio general de libertad de expresión, o a otras libertades y derechos vigentes en la Unión Europea y que tienen su equivalente, entre otros, en el artículo 10 del Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales? (STJUE de 6 de noviembre de 2003, párr. 18.6).

Es decir, lo que cuestiona el Tribunal de Apelaciones de Göta es, si lo que establece la derogada normativa de protección de datos, mejor conocida como Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 1995, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos (en lo sucesivo <<Directiva 95/46>>), podría conllevar una limitación que pueda ir en contra del principio general de la libertad de expresión o a algún otro derecho que se encuentre vigente en la Unión, como el artículo 10 del CEDH sobre el derecho a la libertad de expresión.

La Sra. Lindqvist estableció que la Directiva 95/46 y la PUL son contrarias al principio general que se le otorga a la libertad de expresión, reconocido ampliamente por el Derecho de la Comunidad Europea. Esgrimía que los datos que se encontraban alojados dentro de las páginas web por esta creada, era información de carácter público “notoriamente conocida o trivial”, por lo que, a su entender, no entrañaba una violación al derecho de intimidad de las personas (STJUE de 6 de noviembre de 2003, C-101/01, ap. 73–74).

El Tribunal de Justicia terminó fijando su posición en el sentido de que según lo que establece el séptimo considerando de la Directiva 95/46, de manera específica sobre la afectación en la correcta labor del mercado que puede tener la aplicación de la Directiva en relación con el tratamiento de los datos de carácter personal y la transferencia de estos mismos, así como la armonía de las legislaciones nacionales con la Directiva 95/46, debe tener como objetivo principal la circulación libre entre

los Estados miembros de los datos, y al mismo tiempo tutelar los “derechos fundamentales que les asisten a las personas, aunque los objetivos planteados puedan encontrarse en conflicto” (STJUE de 6 de noviembre de 2003, C-101/01, ap. 79).

Piñar Mañas & Recio Gayo (2018) consideran que “para ponderar los diferentes derechos e intereses, existen disposiciones en la propia Directiva y deben tenerse en cuenta asimismo las disposiciones nacionales” (p. 41), pues, como estas disposiciones son el marco normativo que rige la materia de que trata el caso Lindqvist, son estas las que deben referenciarse para emitir una decisión al respecto.

Por tanto, la Directiva lo que hace es establecer los lineamientos generales de los asuntos que pudieran presentarse en el curso del tratamiento de datos de carácter personal, y en el momento del planteamiento de un reclamo, los tribunales nacionales tendrían la obligación de complementar el lineamiento general establecido en la Directiva con el ordenamiento jurídico nacional y, en consecuencia, dar solución al asunto.

El Tribunal a quo le indica a la solicitante que la Directiva 95/46 lo que hace es brindar a los Estados miembros una idea general dentro de sus disposiciones, porque las situaciones que pueden suscitarse son muchas y diversas, por lo que se caracterizan por ser de cierta manera flexibles. La tarea de regular ampliamente lo que establece la Directiva corresponde a los Estados miembros. Continúa el tribunal que, con la finalidad de conseguir un equilibrio justo entre los derechos que se ponen de manifiesto en los casos en los que sea de aplicación la Directiva, debe buscarse dentro del ámbito interno dicho balance al aplicar la normativa dictada por el Estado y que adapta su derecho a la Directiva 95/46 con los casos concretos que se susciten (STJUE de 6 de noviembre de 2003, C-101/01, ap. 83–85).

En cuanto a los derechos fundamentales a la libertad de expresión e información que alega la Sra. Lindqvist le asisten, así como la tutela al derecho de intimidad y protección de datos de sus compañeros cuyos datos fueron tratados, el Tribunal de Justicia señala que se debe realizar un ponderación entre derechos fundamentales.

De manera específica, en el apartado 85 el Tribunal de Justicia Europeo en el asunto c-101/01 indica que “el justo equilibrio entre los derechos e intereses en juego debe buscarse más bien en el ámbito nacional, al aplicar a los casos concretos la normativa que adapta el Derecho interno a la Directiva 95/46” (STJUE de 6 de noviembre de 2003, C-101/01).

9 En este sentido también se manifiesta el considerando 3 de la Directiva 95/46, el cual establece que, para el correcto funcionamiento del mercado de los países miembros, es necesario procurar la circulación libre de los datos y la protección de los derechos fundamentales de las personas.

Finalmente, terminan respondiendo a la sexta cuestión de la siguiente manera:

Las disposiciones de la Directiva 95/46 no entrañan, por sí mismas, una restricción contraria al principio general de la libertad de expresión o a otros derechos y libertades vigentes en la Unión Europea y que tienen su equivalente, entre otros, en el artículo 10 del CEDH. Incumbe a las autoridades y a los órganos jurisdiccionales nacionales encargados de aplicar la normativa nacional que adapta el Derecho interno a la Directiva 95/46 garantizar el justo equilibrio entre los derechos e intereses en juego, incluidos los derechos fundamentales tutelados por el ordenamiento jurídico comunitario. (STJUE de 6 de noviembre de 2003, C-101/01 párr. 90).

Caso Satakunnan Markkinapörssi Oy y Satamedia Oy, asunto C-73/07

Otro caso que en el que cobra interés la contraposición de la prevalencia de derechos fundamentales de protección de datos y libertad de expresión es el asunto C-73/07, de fecha 16 de diciembre de 2008, Tietosuojavaltuutettu c. Satakunnan Markkinapörssi Oy y Satamedia Oy.

Satakunnan Markkinapörssi Oy (en adelante Markkinapörssi) era una empresa establecida en Finlandia que se encargaba principalmente de la recogida de información pública de la administración fiscal de dicho país, estos datos posteriormente los clasificaba y los publicaba en el periódico Veropörssi. La cantidad de datos allí contenida alcanzaba aproximadamente los nombres y apellidos de 1 200 000 personas, y era posible identificar datos sobre el umbral de sus ingresos, la información de sus rentas por el trabajo que realizaban (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 25–26).

Según Piñar Mañas & Recio Gayo (2018), el objetivo principal de la publicación de esta información por el periódico Veropörssi, aunque se ha de aclarar que también realizaban publicaciones de artículos y anuncios, era hacer pública “información de carácter fiscal” (p. 43). Se debe hacer la salvedad de que, según el apartado 27 de la sentencia del Tribunal de Justicia, los datos que se publicaban en el periódico Veropörssi a instancia de parte y de manera gratuita se podían eliminar.

La relación fáctica de los hechos establece que Markkinapörssi y Satamedia eran empresas que compartían el mismo capital social, y que, en un momento dado, la primera transfirió a la segunda una serie de discos compactos (CD-ROM) con información relacionada con los datos fiscales de personas, información que ya se había publicado anteriormente en el periódico Veropörssi. El objetivo de dicha cesión era publicar esa información a través de mensajería de texto o SMS. Este



sistema les permitía a las personas, a través de su teléfono móvil, recibir información acerca de los datos que habían sido publicados en el periódico Veropörssi. El costo del servicio ascendía a 2 euros. Si el interesado lo consideraba apropiado, podía solicitar la eliminación de su información personal de dicho servicio, aunque no especifica si la solicitud de la eliminación conllevaba algún costo (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 29).

En Finlandia, las autoridades encargadas de velar por la protección de datos de carácter personal son el tietosuojavaltuutettu¹⁰ y el tietosuojalautakunta¹¹. Ante las denuncias recibidas de los tratamientos realizados por Markkinapörssi y Satamedia, el tietosuojavaltuutettu, requirió a la tietosuojalautakunta a que instara a dicha empresa a no continuar realizando esas actividades (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 31).

En ese mismo sentido, se expresó Kokott (2008), abogada general designada para el planteamiento de su posición relativa al caso, la cual puntualizó que el tietosuojavaltuutettu solicitó a la comisión de protección de datos, es decir, a la tietosuojalautakunta, que prohibiera Markkinapörssi lo siguiente:

Recabar y registrar o tratar de alguna otra manera datos relativos a los rendimientos del trabajo y del capital, así como al patrimonio de las personas físicas con la amplitud y de la manera que lo hizo en relación con los datos de carácter fiscal correspondientes al año 2001, y ceder los datos personales mencionados que haya recabado de este modo y registrado en un archivo a efectos supuestamente editoriales con el fin de alimentar un servicio de mensajes de texto o cualquier otro uso. (ap. 21)

Respecto a Satamedia, se solicitó que dejara de archivar datos personales recibidos de Satakunnan Markkinapörssi Oy, así como abstenerse a cederlos para nutrir el servicio de mensajería que se había creado o para cualquier otro uso (Kokott, 2008).

A pesar de la petición realizada por el tietosuojavaltuutettu y con las debidas alegaciones, la tietosuojalautakunta denegó la solicitud, por lo que el primero se vio en la necesidad de interponer un recurso ante el Tribunal Contencioso-Administrativo de Helsinki, denominado en Finlandia Helsingin hallinto-oikeus, órgano que también terminó desestimando el recurso. A pesar del rechazo de las solicitudes, el tietosuojavaltuutettu continuó insistiendo y elevó la instancia ante el Tribunal Supremo de lo contencioso administrativo, denominado en Finlandia Korkein hallinto-oikeus (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 32).

10 Delegado de protección de datos <<traducción informal>>.

11 Junta de protección de datos <<traducción informal>>.

Con arreglo a lo que establecía el art. 234 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, el Korkein hallinto-oikeus solicitó al Tribunal de Justicia que se pronunciara sobre una serie de cuestiones relacionadas con el tratamiento de datos personales, que incluyen, aunque no se limitan, lo que sigue: a) la recogida de datos en documentos públicos, b) su publicación de manera organizada, c) la facilitación de esos datos en discos compactos para usarlos con fines comerciales y d) el posterior tratamiento a través de un servicio de mensajería (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 34).

En el mismo sentido, también cuestionaba el Tribunal Supremo finlandés que si era correcta la interpretación de lo que establece la Directiva 95/46, en cuanto a considerar que las actividades que se mencionan anteriormente constituyen un “tratamiento de datos personales realizado con fines exclusivamente periodísticos”, de acuerdo con lo establecido en el artículo 9 de la Directiva, teniendo presente que los datos que se han recolectado se encuentran en documentos de carácter público en virtud a la normativa aplicable en dicho país (Finlandia). Cuestionan también, si “¿es pertinente para el análisis del presente asunto el hecho de que la finalidad primordial de dicha actividad consista en publicar los datos de que se trata?” (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 34.2).

En la respuesta al asunto, el Tribunal de Justicia determinó que la cesión de datos y el posterior tratamiento del que fueron objeto, a través del envío de mensajería de texto de las informaciones obtenidas de los ficheros de la Administración Pública, eran cuestiones que se encontraban comprendidas dentro del ámbito en que se puede aplicar la Directiva 95/46 (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 49).

Sopesando el derecho a la libertad de expresión y el derecho a la protección de datos, consideraciones enmarcadas dentro de las cuestiones planteadas, y soslayando el objetivo principal de la Directiva, el Tribunal establece que el propósito principal radica en:

Los Estados miembros, al tiempo que permiten la libre circulación de datos personales, garanticen no obstante la protección de las libertades y de los derechos fundamentales de las personas físicas, y, en particular, del derecho a la intimidad, en lo que resp[ec]ta al tratamiento de dichos datos. Aunque también afirma que es imposible conseguir ese objetivo sin poner en conciliación esos derechos fundamentales con el derecho a la libertad de expresión. (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 52-53)

Teniendo presente que la Directiva aplicable en dicho momento era la 95/46, resulta importante destacar que dicha Directiva en el considerando 37 y en el artículo 9



hacia énfasis en la conciliación del derecho a la intimidad con aquellas normas que tutelan el derecho a la libertad de expresión. A lo que el Tribunal estima que la función de realizar dicha conciliación es una tarea que corresponde a los Estados miembros (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap.54).

Para conseguir esa anhelada conciliación, los Estados deben prever las excepciones y restricciones que se le confieren a la protección de datos en los capítulos II, IV y VI de la Directiva 95/46. Por lo que el Tribunal estima que los Estados miembros deben realizar “una ponderación equilibrada de los dos derechos fundamentales, la protección del derecho fundamental a la intimidad exige que las excepciones y restricciones a la protección de datos ... se establezcan dentro de los límites de lo que resulte estrictamente necesario” (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 55-56).

La Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, caso Tietosuojavaltuutettu c. Satakunnan Markkinapörssi Oy y Satamedia Oy, indica que deben tenerse en cuenta los elementos siguientes:

- Las exenciones y excepciones previstas en el artículo 9 de la Directiva se aplican tanto a empresas y medios de comunicación como a toda persona que desempeñe una actividad periodística (ap. 58).
- La realización de actividades entendidas como <<exclusivamente con fines periodísticos>>, puede considerarse como una publicación de datos con la finalidad de obtener un beneficio económico: “El hecho de que se publiquen datos personales con ánimo de lucro no excluye a priori que pueda considerarse una actividad exclusivamente con fines periodísticos ... toda empresa persigue obtener un beneficio de su actividad. Un cierto éxito comercial puede ser incluso la condición sine qua non para la subsistencia de un periodismo profesional” (ap. 59).
- Los medios de comunicación se han multiplicado y evolucionado, así como los canales de difusión. No puede apreciarse solamente el soporte por medio del cual se transmiten los datos para determinar si se trata de una actividad cuya finalidad es <<exclusivamente periodística>> (ap. 60).

A consecuencia de lo anterior, el Tribunal de Justicia estima que dichas actividades realizadas por Markkinapörssi y Satamedia, cuyo origen se encontraba en documentos de carácter público, según la normativa interna, “pueden clasificarse de actividades periodísticas si su finalidad es divulgar al público información, opiniones o ideas, por cualquier medio de transmisión. No están reservadas a las empresas de los medios de comunicación y pueden ejercerse con ánimo de lucro” (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 61).

Concluye que la realización de una actividad que consista en el tratamiento de datos, con las características que lo hizo Markkinapörssi y Satamedia, se puede calificar como un tratamiento realizado “exclusivamente con fines periodísticos”, debido a que dichas “actividades se ejercen exclusivamente con la finalidad de divulgar al público información, opiniones o ideas, siendo esta apreciación competencia del órgano jurisdiccional remitente” (STJUE de 16 de diciembre de 2008, C-73/07, ap. 62).

Es evidente que el derecho a la protección de datos en la conciliación con otros derechos, “puede encontrar uno de sus límites, bajo las condiciones oportunas, en el derecho a la libertad de expresión” (Piñar Mañas & Recio Gayo, 2018, p. 46).

Google Spain y Google Inc., asunto C-131/12

Como hemos visto, el Tribunal de Justicia se ha pronunciado en diversas ocasiones sobre el alcance y los límites del derecho al olvido, así como a la responsabilidad de los motores de búsqueda. El asunto C-131/12 tuvo lugar respecto a un litigio que involucraba a Google Spain, S. L. y Google Inc. de una parte y el Sr. Costeja González y la Agencia Española de Protección de Datos por otro, con motivo de una resolución emitida por la AEPD, mediante la cual se consideró como apropiada una reclamación hecha por el Sr. Costeja contra Google Spain y Google Inc., y se ordenaba a esta última a que tomara las medidas que fueran necesarias para “retirar los datos personales del Sr. Costeja González en su índice e imposibilitara el acceso futuro a los mismos” (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12 ap. 2).

En fecha 5 de marzo de 2010, el Sr. Costeja depositó una reclamación ante la AEPD contra el periódico La Vanguardia Ediciones, S. L. “un periódico de gran difusión, concretamente en Cataluña” contra Google INC. y Google Spain, porque al realizar una búsqueda utilizando el nombre y apellido del solicitante en el motor de búsquedas de Google¹², los resultados que se mostraban eran los vínculos a dos páginas del periódico La Vanguardia en las que aparecía un anuncio acerca de una subasta de bienes inmuebles que estaba relacionada con un embargo por deudas en la Seguridad Social, que en el momento del depósito de la solicitud del Sr. Costeja estaban saldadas (Piñar Mañas & Recio Gayo, 2018, p. 190).

La publicación de la noticia surge como consecuencia de la digitalización de las ediciones de periódicos, los cuales anteriormente solo se publicaban en formato papel. En este sentido, Piñar Mañas & Recio Gayo (2018) establecen que “el anuncio a que hace referencia había sido publicado en dos ejemplares de la edición

12 Conocido como <<Google Search>>.



impresa del periódico en 1998, que posteriormente fueron digitalizados lo que hizo posible que estuvieran disponibles en Internet” (p. 190).

De manera específica, el Sr. Costeja le solicitaba a la AEPD que se le intimara al periódico La Vanguardia que eliminara o modificara la publicación que había realizado con la finalidad de que sus datos personales no aparecieran o, en su defecto, que se utilizaran las herramientas necesarias disponibles en el gestor de búsqueda en procura de proteger esos datos¹³. En cuanto a Google Spain y Google Inc., el Sr. Costeja rogó que se le exigiese la eliminación u ocultación de sus datos personales con el objetivo de que no se incluyeran sus datos personales en los resultados que aparecen en las búsquedas, y que, no estuvieran atados a los enlaces del periódico La Vanguardia (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-73/07, ap.15).

La AEPD consideró que la reclamación no era procedente en relación con el periódico La Vanguardia, estableciendo que la razón que dio lugar a esta publicación se encontraba legalmente justificada. El motivo había surgido a consecuencia de las directrices del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y su objetivo era otorgar la más amplia publicidad a las subastas, con el fin de llegar a la mayor cantidad de licitadores (Resolución (AEPD) 00898/2010 de mayo de 2010, AAA contra Google Spain, SL; y La Vanguardia, SL; FD. 10).

En contraste, la Agencia Española de Protección de Datos acogió la petición del Sr. Costeja en cuanto a Google Spain y Google Inc., motivando dicha decisión en que “quienes gestionan motores de búsqueda están sometidos a la normativa en materia de protección de datos, dado que llevan a cabo un tratamiento de datos del que son responsables y actúan como intermediarios de la sociedad de la información” (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap.17).

Además, es la propia Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, de 13 de mayo de 2014, C131/12, caso Google Spain, SL, Google Inc., contra AEPD y Mario Costeja, la que establece que la Agencia Española de Protección de Datos entendía que tenía la capacidad suficiente para ordenar el retiro de la información e instar a que se imposibilite el acceso a ciertos datos por parte de los motores de búsqueda o sus gestores, especialmente cuando se estime que “su localización y difusión puede lesionar el derecho fundamental a la protección de datos y a la dignidad de la persona entendida en un sentido amplio” (ap. 17), esto también incluye la voluntad unilateral del que ha sido afectado cuando desea que dichos datos no sean del conocimiento de terceros.

13 Cuando el Sr. Costeja hace referencia a que se tomen las medidas necesarias en el gestor de búsqueda, quiere decir que se utilicen las herramientas disponibles para la desindexación de los datos. Ver: ¿Cómo desindexar una URL de Google? | SEO Técnico (latevaweb.com)

Resulta interesante lo que establece la Sentencia del Tribunal de Justicia Europeo en el apartado 17, cuando establece que la AEPD realiza una consideración importante al estimar el requerimiento que ha hecho el Sr. Costeja en el entendido de que tiene la capacidad suficiente para “dirigirse directamente a los explotadores de motores de búsqueda, sin suprimir los datos o la información de la página donde inicialmente está alojada e, incluso, cuando el mantenimiento de esta información en dicha página esté justificado por una norma legal” (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap. 17).

Esto quiere decir que la información que está contenida en la publicación del periódico La Vanguardia se mantendría, mientras que la aparición en el motor de búsqueda debe suprimirse, se garantiza de esta manera la no conculcación al derecho de libertad de expresión, o al menos la conciliación de este derecho con el de protección de datos.

La Audiencia Nacional (2012), en el conocimiento del caso, acuerda “plantear al Tribunal de Justicia de la Unión Europea cuestión prejudicial de interpretación” (p. 16), ante el recurso presentado por Google Spain y Google Inc. La razón principal que motivó esta acumulación es que el núcleo del asunto radica en la interpretación de la Directiva 95/46/CE en el marco de nuevas tecnologías que han nacido después de la publicación de dicha Directiva, como es el caso de los motores de búsqueda (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap. 19).

La Audiencia Nacional, dentro de las aclaraciones que solicitó al Tribunal de Justicia, cuestiona si se debiera interpretar que el gestor <<en este caso Google>> de un motor de búsqueda <<Google Search>> es el responsable del tratamiento de los datos de los resultados que este proporciona. (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap.21).

Cada una de las partes defiende su posición en base a su interpretación sobre el asunto, Google Spain y Google Inc., indican:

La actividad de los motores de búsqueda no puede considerarse tratamiento de los datos que se muestran en páginas web de terceros que presenta la lista de resultados de la búsqueda, dado que esos motores tratan la información accesible en Internet globalmente sin seleccionar entre datos personales y resto de la información. (ap. 22)

En el mismo apartado también señalan que, si se decide que lo que realizan los motores de búsqueda puede ser considerado tratamiento de datos personales, los gestores de dichos motores no pueden ser considerados responsables debido a que no conocen los datos ni tienen control sobre ellos.



La posición del Sr. Costeja se acopla con las de los Gobiernos español, italiano, austríaco y polaco y la Comisión Europea, en el entendimiento de que la actividad de que se trata implica un “tratamiento de datos” distinto al que se aplica a los editores de los sitios de internet y, por consiguiente, también tiene finalidades distintas. A su parecer, “el gestor de un motor de búsqueda es responsable del tratamiento de datos efectuado por él desde el momento en que es él quien determina la finalidad y los medios de dicho tratamiento” (STJUE de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap. 23).

La Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, establece que el gobierno helénico, en sus conclusiones, determinó que sí se puede atribuir como tratamiento de datos la actividad llevada a cabo por los buscadores, pero, “en la medida en que los motores de búsqueda sirven de simples intermediarios, las empresas que lo gestionan no pueden considerarse responsables” (ap. 23), siempre que no almacenen datos en algún tipo de memoria por más tiempo del necesario.

Esta posición carece de señalamiento de qué tiempo es el estrictamente necesario, toda vez que los motores de búsqueda tienen la capacidad de mostrar los resultados de datos indexados por páginas web con muchos años de antigüedad. Con este precepto, considerar un tiempo determinado para una información publicada en un sitio web, depende de muchos factores ajenos a la voluntad del buscador, que en su tarea lo que realiza es mostrar la información previamente publicada en las páginas web, sin atender al fondo de estos.

El alto Tribunal también señala que las cuestiones que refieren el artículo 2, letra b) de la Directiva 95/46 deben interpretarse como tratamiento aunque surja como consecuencia de información que haya sido publicada de la misma forma en los medios de comunicación.¹⁴ (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap. 30).

La Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea del asunto C-131/12 también establece que, en relación con el artículo 12, letra b) de la Directiva 95/46/CE, que los interesados tienen garantizado por los Estados miembros el derecho a solicitar ante el responsable del tratamiento “la rectificación, la supresión o el bloqueo de los datos ... a casusa del carácter incompleto o inexacto de los datos” (ap. 70). Continúa señalando que los datos de carácter personal deben tratarse de forma lícita y leal, a tenor de lo que establece el artículo 6 de la Directiva 95/46/CE:

14 Véase en este sentido: STJUE C-73/07, de 16 de diciembre de 2008, apdo. 48-49.

Recogidos con fines determinados, explícitos y legítimos ... adecuados, pertinentes y no excesivos con relación a los fines ... exactos y, cuando sea necesario, actualizados ... y conservados en una forma que permita la identificación de los interesados durante un período no superior al necesario para los fines para los que fueron recogidos. (ap. 72)

En ese tenor, el solicitante en virtud de lo que establece la Directiva, puede invocar, además de la rectificación, supresión y bloqueo de sus datos, el derecho de oposición que establece el artículo 14, párrafo 1 a), cuyo contenido reza:

“Los Estados miembros reconocerán al interesado el derecho a oponerse, al menos en los casos contemplados en las letras e) y f) del artículo 7 de la Directiva 95/46, en cualquier momento y por razones legítimas propias de su situación particular, a los datos que le conciernan sean objeto de tratamiento”.

Queda claro, entonces, que los “interesados tienen reconocido el derecho de oposición” (Piñar & Recio, 2018, p. 192). Dicho derecho lo podrán ejercer ante al responsable del tratamiento de los datos correspondiente y valiéndose de su situación personal y legítimo interés, siempre que la legislación lo estime procedente.

El Tribunal a quo en relación con las cuestiones planteadas por la Audiencia Nacional de España, específicamente en procura de la protección de los derechos del artículo 12.b) <<rectificación, supresión y bloqueo de datos>> y artículo 14.a) <<oposición>>, de la Directiva 95/46, cuestionó lo siguiente:

¿Se podría instar de forma directa al buscador de Google (Google Search) que retire una información que ha sido publicada por terceros, sin dirigirse a la página web que lo ha publicado? Y por el otro lado, si lo anterior es posible, ¿se excluye la obligación de los buscadores de tutelar estos derechos cuando la información que contiene esos datos se haya publicado lícitamente por terceros y se mantenga en la página web de origen? (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap. 20)

El Tribunal plantea que, para procurar el respeto de los derechos que le atañen al interesado, siempre que se cumplan los requisitos establecidos en la norma, la persona o entidad encargada de un motor de búsqueda tiene la siguiente obligación:

Eliminar de la lista de resultados obtenida tras una búsqueda efectuada a partir del nombre de una persona vínculos a páginas web, publicadas por terceros y que contienen información relativa a esta persona, también en el supuesto de que este nombre o esta información no se borren previa o simultáneamente de estas páginas web, y en su caso, aunque la publicación de dichas páginas sea en sí misma lícita. (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap. 88)



Sin perjuicio de lo anterior, y en línea con los mismos artículos de la Directiva, se le cuestiona al órgano jurisdiccional si estos deben interpretarse de la manera en que les permita a los interesados reclamar a la entidad o persona que gestiona un motor de búsqueda:

Eliminar de la lista de resultados obtenida como consecuencia de una búsqueda efectuada a partir de su nombre vínculos a páginas web, publicadas legalmente por terceros y que contienen datos e información verídicos relativos a su persona, debido a que estos ... pueden perjudicarlo. (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap. 89)

Dicha pretensión dio lugar a opiniones encontradas, de una parte, Google Spain, Google Inc., los Gobiernos de Grecia, Polonia y Austria así como la Comisión Europea estimaron que la respuesta del Tribunal de Justicia debería ser negativa. En tanto, Google Spain, Google, Inc., el Gobierno de Polonia y la Comisión Europea entendían que los artículos 12, letra b) y 14, párrafo primero, letra a), de la Directiva, le otorgan derechos al interesado con la condición de que el tratamiento que se realice sea incompatible con la Directiva, o que la vulneración del derecho tenga lugar por circunstancias de su situación particular, y no por el simple hecho de que este considere que el tratamiento de estos datos pueden perjudicarles o que caigan en el olvido. Los Gobiernos de Austria y de Grecia aprecian que el interesado debe dirigir su solicitud ante la página web donde está alojada la información (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap. 90).

En ese sentido, lo que busca el Tribunal es evitar lo que comúnmente se conoce como reescribir la historia, es decir, intentar que se elimine toda información que intente vender una imagen no deseada del interesado en el entorno digital, toda vez que actualmente es la fuente por antonomasia para acceder a informaciones de manera rápida y generalmente gratuita.

Por otra parte, si se acogiera la opinión del Gobierno austríaco, y el interesado dirige su petición a la página web donde está alojada la información, el medio que la publicó tendría que eliminarla o desindexarla, cosa que vulneraría lo que hasta ahora ya se ha edificado sobre el derecho a la libertad de expresión e información. Carece de utilidad solicitar a los medios de comunicación el borrado <<olvido>> de datos o informaciones que en el momento de su publicación eran totalmente objetivas y basadas en hechos.

En cuanto a la petición de desindexación de los datos en el motor de búsqueda, el Sr. Costeja, el Gobierno de España e Italia, entienden que el interesado cuenta con esta prerrogativa:

[Poder] oponerse a la indexación de sus datos personales por un motor de búsqueda cuando la difusión de estos datos por la intermediación de éste le perjudica y de que sus derechos fundamentales a la protección de dichos datos y de respeto a la vida privada, que engloban el derecho al olvido, prevalecen sobre los intereses legítimos del gestor de dicho motor y el interés general en la libertad de información. (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12, ap. 91)

El Tribunal de Justicia de la Unión Europea estipula, mediante su sentencia del 13 de mayo de 2014, asunto C-131/12, que deberá estudiar si el accionante tiene derecho a que “la información relativa a su persona ya no esté, en la situación actual, vinculada a su nombre por una lista de resultados obtenida tras una búsqueda efectuada a partir de su nombre” (ap. 96). Hace hincapié también en que aunque al interesado le asista este derecho, no quiere ello decir que el incluir información de este tipo en la lista de resultados puede causarle un daño perjuicio.

Se estima también, mediante la sentencia, que en principio prevalece el derecho del interesado para solicitarle al responsable de tratamiento que su información ya no se muestre en la lista de resultados, aún por encima de los intereses económicos que tiene el motor de búsquedas y del público en general de encontrar dicha información utilizando el nombre del interesado. Cuestión que ha devenido en mucho debate por la lucha en la prevalencia entre los derechos de protección de datos y de libertad de prensa. Ante ello, el Tribunal de Justicia señala que en el caso de que el interesado desempeñe un papel en la vida pública, “la injerencia en sus derechos fundamentales está justificada por el interés preponderante de dicho público en tener, a raíz de esta inclusión [en la vida pública], acceso a la información de que se trate” (STJUE, de 13 de mayo de 2014, C-131/12 ap. 97).

El Tribunal de Justicia de la Unión Europea (2014) concluye de la siguiente manera:

Los artículos 12, letra b) y 14, párrafo primero, letra a), de la Directiva 95/46 deben interpretarse en el sentido de que, al analizar los requisitos de aplicación de estas disposiciones, se tendrá que examinar, en particular, si el interesado tiene derecho a que la información en cuestión relativa a su persona ya no esté, en la situación actual, vinculada a su nombre por una lista de resultados, obtenida tras una búsqueda efectuada a partir de su nombre sin que la apreciación de la existencia de tal derecho presuponga que la inclusión de la información en cuestión en la lista de resultados cause un perjuicio al interesado. Puesto que éste puede, habida cuenta de los derechos que le reconocen los artículos 7 y 8¹⁵ de la Carta, solicitar que la información de que se trate ya no se ponga a disposición del público en general

15 Artículos de la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE que versan sobre el respeto a la vida privada y familiar de las personas, así como a la protección de datos de carácter personal, respectivamente.

mediante su inclusión en tal lista de resultados, estos derechos prevalecen, en principio, no sólo sobre el interés económico del gestor del motor de búsqueda, sino también sobre el interés de dicho público en acceder a la mencionada información en una búsqueda que verse sobre el nombre de esa persona. Sin embargo, tal no sería el caso si resultara, por razones concretas, como el papel desempeñado por el interesado en la vida pública, que la injerencia en sus derechos fundamentales está justificada por el interés preponderante de dicho público en tener, a raíz de esta inclusión, acceso a la información de que se trate. (p. 21)

Caso Wegrzynowski y Smolczewski c. Polonia. STEDH de 16 de julio de 2003

Esta jurisprudencia del Tribunal Europeo de los Derechos Humanos (TEDH) cobra importancia porque al intentar realizar una evaluación sobre la prevalencia del derecho a la libertad de expresión o del derecho a la protección de datos, las hemerotecas digitales constituyen una herramienta para revivir cuestiones del pasado que pudieran no tener relevancia en la actualidad, que afianzan aún más el derecho a la libertad de expresión e información, aunque en ciertos casos pueda perjudicar el honor y la imagen de una persona.

El asunto Wegrzynowski y Smolczewski c. Polonia surge a consecuencia de la publicación de una noticia en la prensa escrita que posteriormente fue sujeto de una demanda por difamación confirmada por los tribunales en Polonia. Posterior a esto, los demandantes deseaban que la noticia fuera borrada de la página web del medio que la había publicado, cuestión posteriormente elevada al Tribunal de Estrasburgo. En este sentido, el Tribunal admitió “que Internet tiene la potencialidad de almacenar información accesible a millones de usuarios y que por ello representa una amenaza más intensa para el derecho a la vida privada que la prensa tradicional” (Parlamento Europeo, 2018, p. 20).

Respecto a las hemerotecas digitales, el TEDH estima que estas están incluidas en el artículo 10 de la Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH), y su alcance es tal que incluye el legítimo interés “legitimate interest of the public” de tener acceso a los archivos de la prensa que se han publicado en el pasado. En el mismo sentido, el Tribunal considera, a modo conclusivo, que esta información es muy valiosa y, por ende, el rol de las autoridades judiciales no radica en reescribir la historia “rewriting history”, dictaminando que se cancele o se borre el acceso al público de las noticias que se hayan hecho públicas en el pasado y que hayan atentado contra el honor individual de las personas (STEDH (sección 4.^a), caso Wegrzynowski and Smolczewski c. Polonia, 16 de julio de 2013, ap. 65).

Es importante señalar que con una comparación entre los medios impresos y los digitales, el TEDH realiza una consideración importante, estableciendo que, actualmente y quizás nunca, la prensa escrita y la digital, en cuanto a la protección y disfrute de los derechos y libertades como el derecho al honor, tendrán o se regirán por los mismos criterios, porque el peligro que significa la información publicada en los medios digitales es mucho más alta, por ser su capacidad de alcance mucho mayor (STEDH (sección 4.^a), caso *Wegrzynowski and Smolczewski c. Polonia*, 16 de julio de 2013, ap. 58).

De esta forma, el Tribunal de Derechos Humanos (2013) puntualiza la diferencia entre los medios impresos y digitales, los primeros cuentan con la característica de que la información pueda quedarse atrapada en el tiempo y, a menos que haya una persona demasiado interesada en la noticia o información, no volverán a cobrar interés público. En cuanto a la prensa digital, esta es mucho más dinámica y, aunque exista una gran cantidad de información que se sube a la red constantemente, con los motores de búsqueda, tanto los genéricos como los integrados dentro de las mismas páginas web, se facilita el trabajo de informar acerca de cuestiones que pueden haber sucedido hace muchos años, sobre todo, después de la digitalización de las hemerotecas.

Caso M. L. Y W. W. c. Alemania, STEDH de 28 de junio de 2018

En una jurisprudencia más reciente encontramos el caso conocido como M.L. y W.W. c. Alemania. El litigio surgió a consecuencia de una demanda que establecía la violación del derecho a la vida privada a consecuencia de que los tribunales habían estimado no procedente exigir, a ciertos medios de comunicación digitales, que evitaran indexar unas noticias de años atrás utilizando los nombres de los enjuiciados, sobre un litigio que versaba acerca de una condena de tipo penal que había sido cumplida (Parlamento Europeo, 2018, p. 20).

Hay que destacar que hubo dos pronunciamientos de tribunales que estimaron como correcta la solicitud que hicieron los solicitantes, no obstante, el Tribunal Federal de Justicia de Alemania revocó las decisiones, debido a que estas no habían valorado apropiadamente “el derecho a la libertad de expresión de la radio y del derecho al público a ser informado” (Bouazza Ariño, 2018, p. 313).

Los reclamantes, que además eran hermanos, una vez que agotaron las vías internas, elevaron su petición al TEDH, el cual estimó que se necesitaba de un examen pormenorizado para valorar el derecho de los interesados en relación con su vida privada y lo que establece el art. 8 de la CEDH, y en lo relacionado a la libertad de expresión consagrado en el artículo 10 de la misma norma que le asistía a la



estación de radio, así como a la prensa que han difundido la noticia (STEDH (sección 5ª), caso M.L. y W.W. c. Alemania, 28 de junio de 2018, ap.89; STEDH (Corte Chamber), caso X y Y c. Países Bajos, de 26 de marzo de 1985, ap. 23).

El Tribunal entiende que los medios de comunicación tienen la tarea de difundir la información, mantenerla en sus archivos y procurar que el público la reciba, de lo contrario, la prensa no jugaría su rol vital de perro guardián de lo público “public watchdog” (STEDH (sección 5.ª), caso M.L. y W.W. c. Alemania, 28 de junio de 2018, ap. 81).

Por otra parte, también deben asegurarse de mantener sus archivos y noticias previamente publicadas accesible al público, para lo cual internet ha jugado un papel destacado, por ser una “importante fuente de educación y búsqueda histórica, particularmente por ser de fácil acceso al público y generalmente gratis” (STEDH (sección 5.ª), caso M.L. y W.W. c. Alemania, 28 de junio de 2018, ap. 90; STEDH (sección 4.ª), caso Wegrzynowski and Smolczewski c. Polonia, 16 de julio de 2013, ap. 59).

Dentro de los otros aspectos que destaca la señalada sentencia, está una descripción de los hechos, a lo cual, el Tribunal de Estrasburgo establece que los interesados habían sido acusados de asesinato de una persona que tenía cierta relevancia pública, aunque los solicitantes de cierto modo eran personas comunes, sin ningún tipo de notoriedad. Los interesados fueron posteriormente puestos en libertad condicional y agotaron todas las vías legales disponibles para procurar que su caso se reabriera, sin lograrlo. Estima el TEDH que casi la totalidad de los reportes o noticias que se publicaron referente al caso en la prensa estaban basados en los hechos suscitados en aquel momento por lo que no buscaban dañar la reputación de los solicitantes (STEDH (sección 5ª), caso M.L. y W.W. c. Alemania, 28 de junio de 2018, ap. 111).

Concluye el TEDH (2018), que la apreciación del Tribunal Federal de Justicia, al mostrarse de acuerdo con que los interesados que tenían interés suficiente de no ser confrontados a su pasado legal, en principio era correcta; sin embargo, enfatizó que el resto de los ciudadanos también contaban con un interés legítimo de ser informados sobre los hechos sucedidos, así como de indagar sobre el pasado del asunto. Además, reiteró que dentro de las labores de los medios de comunicación se encuentra el crear una opinión basada en la democracia, la disposición de informaciones a través de sus archivos ayuda con la labor de construir una opinión más democrática. Por todo lo anterior, determinó que el caso en cuestión, no podía ser calificado como una violación al derecho al respeto e intimidad de los solicitantes (STEDH (sección 5ª), caso M.L. y W.W. c. Alemania, 28 de junio de 2018, ap.116).

Conclusiones

La jurisprudencia reseñada puede llegar a inducir que probablemente sí existe una línea muy fina que separa los límites del derecho a la libertad de expresión e información y el derecho a la protección de datos, y que, en una ponderación entre ambos derechos prevalecerá el primero, haciendo entender que la libertad de expresión no conoce límites, cuando la realidad es que el principal límite de la libertad de expresión e información se encuentra en la veracidad y objetividad de lo publicado, la libertad de expresión tiene sus límites (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

En cuanto a la eliminación de los enlaces a noticias que contenga información personal controvertida, y que, dado que no cobra interés alguno en el presente, es importante señalar que los datos aún seguirán estando disponibles en la página web oficial del medio que las ha publicado, por lo que la “eliminación del enlace que contiene la publicación de la información de carácter personal no implica la desaparición de la misma de Internet, sólo afecta a las búsquedas realizadas sobre el nombre de los individuos en el motor de búsqueda determinado” (Vásquez Cobreros & de la Vega Merino, 2017, p. 82).

En este sentido, resulta importante hacer el señalamiento de que, mediante la STS 4016/2020 del 27 de noviembre de 2020, el alcance del derecho al olvido se ha ampliado. A partir de ahora se podrá también considerar tratamiento los resultados que procedan de una búsqueda a partir de los apellidos, a lo que el Tribunal estima que restringir el derecho al olvido supone:

Contravenir el espíritu y la finalidad tuitiva de la normativa de la Unión Europea, así como la normativa nacional de protección de datos de carácter personal, que no permiten distinguir, a estos efectos, que la búsqueda se efectúe con base en los apellidos de la persona afectada o del nombre y los dos apellidos de la citada persona. (p. 19)

La jurisprudencia en materia de protección de datos de carácter personal ha ayudado en gran parte a que se se haya configurado lo que hoy conocemos como Reglamento General de Protección de Datos, el contenido esencial de este derecho fundamental comprende “los principios que inspiran las diferentes etapas del tratamiento de la información y las facultades indispensables, para hacer efectivo dicho poder de control sobre los datos” (Jiménez-Castellanos, 2019, p. 142).

El derecho al olvido, específicamente en internet, exige que al utilizar los motores de búsqueda y realizar una consulta a través del nombre y apellido, o solo el



apellido de una persona, no se muestren resultados que con paso del tiempo o por decisión judicial se cataloguen como obsoletos o inapropiados.

El derecho al olvido, en vista de cómo ha sido ejercitado, podría englobarse y establecer una vinculación directa con el derecho a la intimidad y el honor, que busca eliminar información que el solicitante entiende afecta dichas esferas de su vida personal.

La digitalización de las hemerotecas, que constituye un gran paso de avance para la democracia y la libertad de expresión e información, ha conseguido que toda aquella información publicada en formato papel tiempo atrás, pueda volver a cobrar vigencia sobre aspectos o situaciones personales que no tienen significación en el presente. La jurisprudencia ha sido muy cauta en este asunto, por lo que, se debe atender al papel que juega la persona en la sociedad con la finalidad de determinar si es apropiada la desindexación de los datos en los buscadores genéricos, toda vez que, si se tratase de una persona pública, el interés general ejercido a través del derecho a la libertad de información, se impone por encima del derecho al olvido.

En fin, es evidente que el derecho al olvido constituye una problemática nueva entre el derecho a la libertad de expresión e información de los usuarios y, a la vez, el derecho al honor en el ámbito digital. El desarrollo de la tecnología ha sumado dudas al respecto de lo que puede considerarse información obsoleta o pertinente, además de incertidumbre sobre cuáles informaciones personales pueden mostrar los motores de búsqueda.

Se puede hacer la acotación de que resulta conveniente realizar algún tipo de acuerdo mediante el cual los motores de búsqueda y los medios informativos digitales identifiquen, en la lista de resultados que se muestra a partir de la búsqueda de un nombre y apellido, o solo apellidos, una acotación del contexto y situación actual de cada una de las informaciones allí vertidas. Sería un tipo de acuerdo win-win, ya que los motores de búsqueda necesitan a los medios digitales para poder vender publicidad, mientras que los medios digitales necesitan a los motores de búsqueda para ganar posicionamiento, y ambos necesitan desarrollar sus actividades apegados a las normas relativas a la libertad de prensa e información, así como al Reglamento General de Protección de Datos.

Referencias

- Agencia Española de Protección de Datos. (18 de septiembre de 2020). Internet y redes sociales. Obtenido de Derecho de supresión (“al olvido”): buscadores de Internet: <https://www.aepd.es/es/areas-de-actuacion/Internet-y-redes-sociales/derecho-al-olvido>
- Auto de la Audiencia Nacional, AAN 19/2012 (27 de febrero de 2012). doi: [ECLI:ES:AN:2012:19A](https://doi.org/10.1017/S194460431200019A)
- Bettermann, K. A. (1964). Grenzen der Grundrechte: Vortrag gehalten vor der Berliner Juristischen Gesellschaft am 4 (2 ed.). (informal, Trad.), Gruyter.
- Bouazza Ariño, O. (2018). Notas de jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Revista de Administración Pública, 301-318. <https://doi.org/10.18042/cepc/rap.207.11>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (15 de marzo de 2017). Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Jurisprudencia Nacional en Materia de Libertad de Expresión, II, 555-588 (E. Lanza, Recopilador) <http://www.oas.org/es/cidh/expresion/docs/publicaciones/2013%2005%2020%20JURISPRUDENCIA%20DOMESTICA%20SOBRE%20LIBERTAD%20DE%20EXPRESION%20Y%20AL.pdf>
- Conclusiones de la Abogado General, Asunto C-73/07 Tietosuojavaltuutettu contra Satakunnan Markkinapörssi Oy y Satamedia Oy (8 de mayo de 2008). ECLI:EU:C:2008:266
- Conclusiones del abogado general, Asunto C-101/01. Caso Lindqvist (Tribunal de Justicia 19 de septiembre de 2002). ECLI:EU:C:2002:513
- Constitución Española. (29 de diciembre de 1978). Constitución Española. Boletín Oficial de Estado núm. 311. España.
- Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. (4 de noviembre de 1950). Boletín Oficial del Estado 243, de 10 de octubre de 1979. Roma, Italia. <https://sid.usal.es/docs/F3/LYN10460/3-10460.pdf>
- Jiménez-Castellanos, I. (septiembre-diciembre de 2019). El conflicto entre el derecho al olvido digital del pasado penal y las libertades informativas: Las hemerotecas digitales (UNED, Ed.) Revista de Derecho Político (106), 137-166. HYPERLINK “<https://doi.org/10.5944/rdp.106.2019.26152>” \t “_blank” <https://doi.org/10.5944/rdp.106.2019.26152>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) de la ONU. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

- Organización de las Naciones Unidas. (28 de noviembre de 2018). Artículo 19: Libertad de opinión y expresión. <https://news.un.org/es/story/2018/11/1447331>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (22 de noviembre de 1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). Convención americana sobre derechos humanos suscrita en la conferencia especializada interamericana sobre derechos humanos (B-32). San José, Costa Rica. https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf
- Ortega, D. (Septiembre-diciembre de 2017). El derecho a la información: Balance y cuestiones pendientes. © UNED. Revista de Derecho Político (100), 671-699.
- Palermo, P. (2010). Diffamazione e diritto all'oblio; equilibrio `elastico´tra tutela penale dell'onore e diritto di cronaca giudiziaria. *Revisita Penale*, 136, 277-286.
- Parlamento Europeo / Consejo de Europa. (Octubre de 2018). El derecho al respeto de la vida privada: Los retos digitales, una perspectiva de derecho comparado. Estudio, 20. 10.2861/72951
- Parlamento Europeo y Consejo. (24 de octubre de 1995). Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. Diario Oficial de la Unión Europea num. 281. DOUE-L-1995-81678
- Parlamento Europeo, Consejo y Comisión de la Unión Europea. (12 de diciembre de 2007). Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Diario Oficial de la Unión Europea N.º C. 303. Estrasburgo. <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/europa/CDFUE/CartaDerechosFundamentalesUnionEuropea-v2007.htm>
- Piñar, J. L., & Recio, M. (2018). El derecho a la protección de datos en la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea. Wolters Kluwer. 978-84-9020-722-2
- Reglamento de Datos Personales de Suecia `Personuppgiftslag´. (24 de octubre de 1998). Personuppgiftslag (1998:204). Suecia. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/personuppgiftsforordning-19981191_sfs-1998-1191
- Resolución n.º R/00898/2010, TD/01887/2009 (s. f. de mayo de 2010). <https://www.aepd.es/es/documento/td-01887-2009.pdf>
- Sentencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina. Caso R. M. B. contra Google y Otros Inc. Sobre Daños y Perjuicios, Exp. 99.613/06 (28 de octubre de 2014). http://catedralreti.com.ar/wp-content/uploads/2014/08/belen_rodriguez.pdf

- Sentencia del Tribunal de Justicia J. Nold, Kohlen- und Baustoffgroßhandlung contra Comisión de las Comunidades Europeas, asunto 4-73 (14 de mayo de 1974). ECLI:EU:C:1974:51
- Sentencia del Tribunal de Justicia, Asunto C-73/07 Satakunnan Markkinapörssi y Satamedia. (16 de diciembre de 2008). ECLI:EU:C:2008:727
- Sentencia del Tribunal de Justicia C-507/17. (24 de septiembre de 2019). EU:C:2019:772
- Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea. Caso Lindqvist, Asunto C-101/01. (6 de noviembre de 2003). ECLI:EU:C:2003:596
- Sentencia del Tribunal de Justicia. Caso Google Spain y Google Inc., C-131/12 (13 de mayo de 2014). ECLI:EU:C:2014:317
- Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Caso James y otros contra Reino Unido, 9793/79 (21 de febrero de 1986). ECLI:CE:ECHR:1986:0221JUD000879379
- Sentencia del Tribunal Supremo 2918/2020 (17 de septiembre de 2020). ECLI:ES:TS:2020:2918
- Sentencia del Tribunal Supremo 4016/2020 (27 de noviembre de 2020). ECLI:ES:TS:2020:4016
- Sentencia del Tribunal Supremo 4016/2020 (27 de noviembre de 2020). ECLI:ES:TS:2020:4016
- Sentencia TC/0075/16 (4 de abril de 2016). <https://tribunalconstitucional.gob.do/content/sentencia-tc007516>
- STEDH (Corte Chamber) Caso X y Y c. Países Bajos, 8987/80. (26 de marzo de 1985). ECLI:CE:ECHR:1985:0326JUD000897880
- STEDH (secc. 4.^a). Caso Węgrzynowski and Smolczewski v. Polonia, 33846/07. (16 de julio de 2013). ECLI:CE:ECHR:2013:0716JUD003384607
- STEDH (secc. 5.^a). Caso M. L. y W. W. c. Alemania, 60798/10 y 65599/10 (28 de junio de 2018). ECLI:CE:ECHR:2018:0628JUD006079810
- Unión Europea. (30 de marzo de 2010). Tratado de la Unión Europea y Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Versiones consolidadas. Protocolos. Anexos. Declaraciones anejas al Acta Final de la Conferencia intergubernamental que ha adoptado el Tratado de Lisboa. DOUE-Z-2010-70002



Vásquez Cobreros, S., & de la Vega Merino, D. (2017). ¿Cómo ejercer el derecho al olvido? *Economist & Jurist*, 78-85.

Vázquez, S., & Merino, D. (2017). ¿Cómo ejercer el derecho al olvido? *Economist & Jurist*, 78-85.

Zárate, S. (2013). La problemática entre el derecho al olvido y la libertad de prensa. *Revista Nueva Época* (13).



El derecho humano a la educación primaria ante el COVID-19, en Tecpan de Galeana, Guerrero, México

The Human Right to Primary Education in the face of Covid-19, in Tecpan de Galeana, Guerrero, Mexico

O direito humano à educação primária diante do Covid-19, em Tecpan de Galeana, Guerrero, México

Cinthia Ramírez Izazaga¹

Resumen

Este artículo tiene por objeto mostrar los retos y dificultades que enfrentan los alumnos de nivel primario en el municipio de Tecpan de Galeana, Guerrero, derivados de la pandemia de COVID-19, ya que han sido afectados de manera importante, porque el Estado mexicano se ha visto rebasado por los efectos negativos de la pandemia, y con ello, diversos educandos no han podido acceder ni continuar con su formación. La investigación es de tipo sociojurídica, por el nivel y temporalidad desarrollada es de tipo descriptiva, por la finalidad de la investigación es aplicada; también, se empleó el método inductivo y el paradigma interpretativo. Las técnicas e instrumentos empleados fueron: recolección de datos directos de la realidad, encuestas y entrevistas, libros, legislación, jurisprudencia, revistas, entre otros. Para ello, conoceremos cómo es la realidad de los niños de nivel de primaria que residen en dicho municipio, de igual manera se conocerán las medidas que el Estado mexicano ha tomado al respecto y qué tan efectivas han sido; además se consultarán todas las recomendaciones que han realizado diversos organismos internacionales. Entre las principales conclusiones se encontró que es indudable que el derecho humano a la educación primaria es reconocido no solo por organismos internacionales, sino que, por la Constitución Política de México, así como, por las constituciones Estatales y leyes generales; por lo tanto, el Estado tiene la obligación de cumplir con su garantía. Se determinó que el Estado mexicano no supo tomar las medidas adecuadas, y no invirtió lo suficiente para

Recibido: 12-4-2021 - Aceptado: 13-5-2022

¹ Estudiante del cuarto semestre de la Maestría en Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero, UAGRO; México. Correo electrónico: izazagacinthia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1738-850X>



hacer frente a las dificultades que se derivaron en materia educativa a raíz de la COVID-19. Aunado a esto, muchos padres de familia no pudieron solventar los diversos gastos que implica la educación a distancia, por el desempleo que desencadenado.

Palabras clave: Derecho humano, educación, pandemia COVID-19, vulnerables

Abstract

The purpose of this article is to show the challenges and difficulties faced by primary school students in the municipality of Tecpan de Galeana, Guerrero, derived from the COVID-19 pandemic, since they have been significantly affected, because the Mexican State has been overwhelmed by the negative effects of the pandemic, and with it, various students have not been able to access or continue their education. The research is of a socio-legal type, due to the level and timing of the research carried out, it is descriptive, for the purpose is that of applied research, the inductive method was used and the paradigm used is the interpretive one. The techniques and instruments used were: data collection directly from reality, surveys and interviews, books, legislation, jurisprudence, magazines, among others. To do this, we will get to know what the reality is like for primary school children who reside in said municipality, in the same way we will get to know the measures that the Mexican State has taken in this regard and how effective they have been. In addition, all the recommendations made by various international organizations will be consulted. Among the main conclusions, it was found that undoubtedly the human right to primary education is a human right recognized not only by international organizations, but also by the Political Constitution of Mexico, as well as by State constitutions and laws. Therefore, the State has the obligation to comply with guaranteeing this human right. It was concluded that the Mexican State did not know how to take the appropriate measures, and did not invest enough to face the difficulties that arose in educational matters as a result of the COVID-19 pandemic. In addition to this, many parents were unable to pay for the various expenses involved in distance education, due to the unemployment that was triggered by the pandemic.

Keywords: Human right; Education; COVID-19 pandemic; Vulnerable

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar os desafios e dificuldades enfrentados pelos alunos do ensino fundamental no município de Tecpan de Galeana, Guerrero, provenientes da pandemia de COVID-19, uma vez que foram significativamente afetados, porque o Estado mexicano foi sobrecarregado pelos efeitos negativos da pandemia, e com isso, vários alunos não conseguiram acessar ou continuar a sua formação. A investigação em causa é do tipo sociojurídica, devido ao nível e época da investigação realizada, ser descritiva, para efeitos da investigação a que se destina, foi utilizado o método indutivo e o paradigma utilizado é o interpretativo. As técnicas e instrumentos utilizados foram: coleta de dados diretamente da realidade, pesquisas e entrevistas, livros, legislação, jurisprudência, revistas, entre outros. Para isso, conheceremos como é a realidade para as crianças do ensino fundamental que residem no referido município, da mesma forma conheceremos as medidas que o Estado mexicano tomou a esse respeito e quão

eficazes foram, além disso, todas as recomendações que foram realizadas por várias organizações internacionais. Entre as principais conclusões, constatou-se que, sem dúvida, o direito humano à educação primária é um direito humano reconhecido não apenas pelos organismos internacionais, mas também pela Constituição Política do México, bem como pelas constituições e leis estaduais, portanto, o Estado tem a obrigação de cumprir com a garantia deste direito humano. Concluiu-se que o Estado mexicano não soube tomar as medidas cabíveis, e não investiu o suficiente para enfrentar as dificuldades que surgiram em matéria educacional em decorrência da pandemia de COVID-19. Além disso, muitos países não conseguiram arcar com as diversas despesas envolvidas na educação a distância, devido ao desemprego que foi desencadeado pela pandemia.

Palavras-chave: Direito humano; Educação; Pandemia de COVID-19; Vulneráveis

Introducción

El estado de Guerrero ha sido caracterizado por ser un estado de poco desarrollo en diversos sectores como el económico, la salud, entre otros, manteniéndose siempre entre los tres primeros lugares con mayor índice de marginación en México. El sector educación no ha sido la excepción, ya que es uno de los estados con mayor rezago educativo, datos de la encuesta intercensal realizada en 2015 por el INEGI (s. f.) señalan que en Guerrero 13.2 de cada 100 personas de 15 años y más no cuentan con ningún grado de escolaridad, y 54 de cada 100 cuentan solo con educación primaria.

De acuerdo con el índice de grado y marginación, publicado por la SEMARNAT (2015), el municipio de Tecpan de Galeana tiene un alto nivel de marginación. La educación siempre ha enfrentado problemas en el municipio, pues los padres de familia con frecuencia se quejan porque en varias poblaciones los maestros suelen dar clases solo tres días a la semana, aunado a esto, existe una constante falta de personal docente. Al ser un municipio que cuenta con tres sierras, la de Tecpan de Galeana, la de San Luis San Pedro y la de San Luis la Loma, es muy común que los maestros no quieran ir a esas poblaciones a impartir clases, por ser poblaciones alejadas, y algunas de difícil acceso.

Sin duda los padres de familia enfrentan problemas para poder brindarles educación a sus hijos, pues en esta zona un considerable número de habitantes son campesinos, algunos viven en poblados en donde solo hay de dos a cinco viviendas, por lo que no cuentan con escuelas y mucho menos maestros que impartan clases a los pequeños, las personas que se encuentran en este tipo de situación optan por trasladar a sus hijos al poblado más cercano para que puedan recibir educación, pero estos traslados implican dificultades, ya que deben contar con algún medio de transporte o, en su defecto, caminar desde su hogar hasta la escuela más cercana.



A pesar de las dificultades que muchos padres de familia enfrentan para poder brindarles educación a sus hijos, han sabido superar estos retos; sin embargo, con la llegada del COVID-19 ha surgido una nueva dificultad, porque ahora la forma de tomar clases ha cambiado, ya no son clases presenciales como de costumbre, sino que, en la actualidad las clases las están tomando de manera híbrida, asistiendo solo uno o dos días de manera presencial, mientras que los días restantes, las clases se reciben por medio de televisión o en línea, para poder tener acceso a la educación en este momento deben contar con servicio de electricidad, un televisor, servicio de internet y una computadora o celular.

Al respecto Díaz-Barriga (2020, p. 23) afirma que, “sólo en el caso excepcional de que las familias cuenten con conectividad a internet y que además existan suficientes equipos de cómputo para cada hijo, el empleo de los cursos en línea podría llegar a funcionar”.

La nueva modalidad trae diversos cambios, no solo modificó la manera de tomar clases, además, los padres de familia han tenido que convertirse en maestros y supervisores de las actividades escolares que realicen sus hijos. Tarea muy complicada para un municipio en donde muchos de sus pobladores son analfabetas -no saben leer ni escribir-; por lo tanto, no pueden ayudar a sus hijos con las actividades escolares, a esto agreguemos que muchos no cuentan con servicio de luz eléctrica o internet, algunos no cuentan con televisor, computadora o celular, y un gran número de niños de primaria ni si quiera saben cómo utilizar una computadora, por supuesto que los padres de familia tampoco pueden auxiliarlos en esta tarea, ya que ellos tampoco manejan las tecnologías.

Patricia Ducoing señala:

Es imposible aseverar que todos los padres de familia se encuentran en condiciones intelectuales y psíquico-afectivas para manejar, por un lado, los contenidos de los programas y, por otro, las tecnologías puestas en marcha para los diferentes grados. Tampoco se puede dar por sentado su capacidad para acompañar a los hijos en los aprendizajes; es decir, convertirse en pacientes y tenaces asistentes de los maestros para alentar a los alumnos, explicarles lo que no comprenden, ayudarlos a organizar su tiempo, interpretar las orientaciones orales y escritas que les plantean, reconocer y valorar sus esfuerzos, entre otras cosas. (Díaz-Barriga, 2020, pp. 58-59)

En diciembre del 2019, la comunidad mundial fue testigo del brote del virus SARS COV-II, COVID-19, en Guham, provincia de China, el que de manera paulatina se extendió por todo el orbe y, en marzo del 2020, ocurrió el primer brote en México. Esto y el avance inminente por todo el territorio nacional, obligó a que el Consejo

de Salubridad General decretara la suspensión de gran parte de las actividades, entre ellas la prestación de los servicios educativos.

El estado de Guerrero, desde el mes de marzo del año 2020 tomó medidas para culminar, de la mejor forma, el ciclo escolar 2019-2020, poniendo en marcha actividades a través de las diferentes plataformas virtuales, lo cual, si bien tiene un propósito de vital importancia, no ha cumplido sus objetivos, dada la naturaleza misma de nuestra entidad que se ubica en los niveles más bajos de desarrollo y, por ende, con acceso restringido a las tecnologías de la información y comunicación.

El artículo tercero constitucional (Cámara de Diputados, 2020) establece:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias... La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Además, la fracción V del mismo artículo señala:

Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia.

La educación posee la condición de derecho humano desde que se adoptó en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 (Naciones Unidas, s. f.), en su artículo 26, se define y reconoce, por primera vez, en un texto oficial de vocación mundial y señala que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. 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.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

A partir de ese momento ha sido reafirmado, en diversos tratados, sobre derechos humanos. Para la UNESCO (2020) la educación es un derecho humano fundamental; pero, en la actualidad, se calcula que, debido a la pandemia, 24 millones de estudiantes en el mundo podrían abandonar los estudios, de los cuales 15.9 millones correspondería a estudiantes de educación básica.

En la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Guerrero el artículo sexto, numeral 1, fracción II, señala:

El Estado de Guerrero reconoce, enunciativamente, como derechos económicos, sociales, culturales y ambientales:

Derecho a la educación y al acceso a la formación profesional integral, de calidad, permanente y en condiciones de igualdad y de oportunidades. Este derecho incluye recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria en los términos que establece el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y atendiendo a la diversidad étnica, capacidades diferentes y diversidad sociológica de la entidad, en consecuencia, el Estado implementará los tipos y modalidades de educación necesarios. Se garantiza el derecho de los padres a asegurar la enseñanza de sus hijos.

Por su parte el artículo 91, fracción XXI, señala como atribución del gobernador: “Elevar y garantizar la cobertura y calidad de la educación pública...”

El derecho humano a la educación según Marta Urrutxi, (2005, p. 4) “es el medio principal para que toda persona, niño/a y adulto/a pueda desarrollar sus capacidades, habilidades y participar activamente en la sociedad”. Para Beltrán (2007, p. 39) es “el derecho humano a recibir instrucción, diferenciándose del derecho a la libertad de enseñanza, que es el derecho a elegir aquélla en función de un ideario”. En la página oficial de la UNESCO, la educación se encuentra definida como:

Un derecho humano fundamental. Recoge los principios de indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos dado que la educación cubre aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Este derecho puede considerarse como un derecho clave puesto que permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos. Todos los derechos civiles, culturales, económicos, sociales y políticos pueden disfrutarse de mejor manera si las personas han recibido una educación mínima. La efectiva implementación del derecho a la educación es

por lo tanto un requisito previo para la democratización y para la total participación de todos los ciudadanos en todas las esferas de la vida. (UNESCO, 2017)

Sin duda, podemos decir que la educación es un derecho fundamental y de suma importancia, el cual tiene estrecha relación con diversos derechos humanos, por lo cual debe ser importante garantizar su cumplimiento. En México la educación es obligatoria, y el Estado debe garantizarla, antes solo era de carácter obligatorio la educación de nivel básico, que comprendía: educación preescolar, primaria y secundaria. Mediante reforma constitucional, en el año 2012, se decretó la obligatoriedad de la educación superior, que comprende el bachillerato.

Guerrero se ha considerado como uno de los estados con menor nivel educativo y se ubica en los últimos lugares de desempeño académico en el nivel nacional. Se encuentra en los primeros lugares de índices de deserción escolar debido a diversos factores, económicos, sociales, culturales, de salud, entre otros. En el municipio de Tecpan de Galeana la educación siempre ha enfrentado grandes retos, la falta de material didáctico, recursos humanos, tecnológicos y escuelas sin infraestructura o con infraestructura inadecuada. Los pobladores de la sierra tienen problemas como la falta de escuelas, la necesidad de trasladarse a otra población para asistir a las clases, falta de transporte, falta de maestros, etcétera.

Antes de la llegada del COVID-19 había diversas quejas en el municipio porque en algunos pueblos los maestros solo daban clases tres días a la semana; en otras escuelas primarias no se contaba con el personal docente necesario, y, por esto, padres de familia de diversas comunidades protestaron por la falta de maestros en las escuelas. Un ejemplo de ello se dio en el ejido El Balcón, en donde desde hace tres años había un solo maestro para los seis grados escolares, y se ocupaba de dar clases a 70 estudiantes. En San Luis San Pedro, también hubo protestas por la falta de maestros en una de las escuelas primarias de esta comunidad.

Los organismos internacionales reconocen que la educación sufrirá muchos estragos derivados del COVID-19, además de enfrentar grandes retos. Pero coinciden en que los Estados deben de procurar su cumplimiento e invertir para poder garantizar este derecho pese al estado de emergencia que vivimos hoy.

La nueva modalidad educativa nos debe dejar la lección de estar preparados lo mejor que podamos siempre, pues aparte de todas las carencias que existen para poder garantizar la educación, muchos estudiantes y maestros no tienen conocimiento sobre el uso y manejo de las tecnologías, por lo que se debe “implementar una estrategia de capacitación docente-alumno, que incluya: el uso de tecnologías,



educación a distancia durante la crisis y acompañamiento a los estudiantes a distancia” (Álvarez, *et. al*, 2020, p. 23).

Toda la problemática aquí planteada lleva a formular el siguiente cuestionamiento ¿El servicio educativo que presta la nación mexicana en sus tres órdenes de gobierno y su operación durante la pandemia de COVID-19, es adecuada y congruente con los postulados del artículo 3.º, constitucional y las recomendaciones realizadas por organismos internacionales?

La educación, como derecho humano reconocido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, acuerdos y tratados internacionales de los que nuestra nación forma parte, ya que, de acuerdo con el artículo 5.º de la Ley General de Educación, “es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes, que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional, y como consecuencia contribuir a su bienestar, transformación y mejoramiento de la sociedad” (Cámara de Diputados, 2022, p. 2); no obstante, estos postulados han perdido vigencia en la actualidad, por esto, se hace necesario adecuar los aspectos normativos, económicos y sociales en el municipio de Tecpan de Galeana, Guerrero, para elevar la calidad educativa en el nivel de primaria.

Para lograr el objeto de la investigación, se analizaron diversos aspectos sobre el contexto socioeducativo en el municipio de Tecpan de Galeana, Guerrero, para contribuir al establecimiento de mecanismos y prácticas que permitan garantizar el derecho a la educación primaria. Se estudió el derecho a la educación, su concepto, características y evolución, se determinó el grado de cumplimiento de los derechos sociales en el municipio de Tecpan de Galeana, Guerrero; en específico el derecho a la educación y las garantías constitucionales para hacerlos efectivos y se identificaron los problemas que impiden que el derecho a la educación se satisfaga, de manera adecuada, en el municipio de Tecpan de Galeana, Guerrero.

El tema elegido para la investigación se limita a las escuelas primarias del municipio de Tecpan de Galeana, Guerrero, en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, ya que, interesa estudiar los retos y dificultades que enfrentan los alumnos de ese nivel en el municipio de Tecpan de Galeana, Guerrero, derivados de la pandemia COVID-19, pues, a partir del mes de marzo de 2020, se decretó la suspensión de clases debido a esta, cambiando, de forma radical, la forma de impartir educación y se transitó de un modelo educativo presencial a uno virtual.

Metodología

El artículo presenta los resultados investigativos del proyecto denominado “el derecho humano a la educación primaria ante el COVID-19, en Tecpan de Galeana, Guerrero”, desarrollado con el respaldo de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO), es una investigación de tipo sociojurídica, que, según García Jaramillo es aquella que “se propone como herramienta contra el formalismo jurídico y se destacan las ventajas de su estudio concienzudo por los estudiantes” (García Jaramillo, 2006, p. 11). Este tipo de investigación no solo se centra en el problema desde el punto de vista jurídico, sino en las realidades sociales que aborda la ciencia, por lo que es una investigación en donde se utiliza investigación bibliográfica y también de campo.

La investigación desarrollada es descriptiva, que se define por Tamayo como aquella que “trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta” (Tamayo, 2002, p. 46). Este tipo de investigación describe, analiza e interpreta las características de un fenómeno a estudiar, mediante ella se pueden realizar pronósticos, describe el problema, formula la hipótesis y recolecta datos.

Por su finalidad la investigación desarrollada es aplicada, la cual, conforme a lo preceptuado por Zoila Vargas (2009), es aquella “entendida como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina”. Mediante esta investigación aplicada se busca emplear, desarrollar, implementar y sistematizar conocimientos adquiridos en la práctica, los conocimientos y resultados generados de la investigación permiten conocer la realidad.

Por su alcance temporal la investigación de la que precede este artículo es descriptiva, que, en palabras de Sampieri, es la que “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (2014, p. 94). A través de ella, se describen características, fenómenos, situaciones, contextos, eventos y cualidades del fenómeno o grupo de estudio, especificando las propiedades y perfiles del fenómeno sometido a estudio.

El método empleado para la obtención y comprensión de resultados es el inductivo, y de acuerdo con Zenteno y Osorno (2015, p. 117), es aquel que, “a partir de la observación sistemática de la realidad, descubre la generalización de un hecho. Emplea la observación y experimentación para llegar a las generalidades de los



hechos”. Parte de hechos particulares, para llegar a conclusiones de aplicación y carácter general.

El paradigma empleado es el interpretativo, que según Ricoy (2006, p. 17), “busca profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización. Las técnicas de recogida de datos más usuales son la observación participativa, historias de vida, entrevistas, los diarios, cuadernos de campo, los perfiles, el estudio de caso, etcétera”. Se basa en un proceso de conocimientos, debe de existir una interacción entre el sujeto y el objeto de estudio, mediante la observación describe el hecho en donde se desarrolla el acontecimiento.

Para la recolección de información se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos: recolección de datos directos de la realidad, esto se realiza mediante observación, encuestas y entrevistas, además, de la utilización de libros, legislación, jurisprudencia, revistas, entre otros. La información debió ser analizada y, después seleccionada, pues no toda la información era de utilidad, las preguntas que se realizaron en las encuestas debían ser claras y precisas, no más de diez preguntas y se combinaron preguntas abiertas y cerradas. Se seleccionaron fuentes confiables.

Análisis de resultados

La primaria es el segundo nivel de la educación básica en México, da continuidad al desarrollo de competencias que los estudiantes adquieren en el nivel preescolar y sienta las bases para ingresar a la educación secundaria. En nuestro país la educación preescolar presenta los índices de incumplimiento más altos de todos los niveles educativos; por su parte, el nivel de primaria cuenta con los porcentajes más altos de cumplimiento y los cuales se disminuyen en la secundaria.

De acuerdo con la encuesta intercensal de 2015, el estado de Guerrero cuenta con una población de 3 533 251 habitantes, de los cuales 1 124 584 tienen de 0 a 14 años de edad; el rezago educativo es de 25.2 %, y ocupa el lugar número 4.º en el nivel nacional. También, el estado ocupa el lugar número 27, en el nivel nacional, respecto al porcentaje de población de 6 a 14 años que asisten a la escuela primaria.

El municipio de Tecpan de Galeana, Guerrero, cuenta con una población de 64 577 habitantes, de los cuales un aproximado del 7.9 % tiene de 6 a 12 años. En el documento *Derechos humanos y pobreza en Guerrero* (Carmona, 2019, pp. 43-46), presentado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) en 2019, se establece que, de acuerdo con la encuesta intercensal de 2015, el nivel de rezago educativo en Tecpan es de 31.7 %, y el 3.91 % de la población de 6 a 14 años no asisten a la escuela.

Con la llegada de la pandemia COVID-19, el sistema educativo tomó un nuevo rumbo, las clases presenciales se terminaron y comenzaron las clases virtuales; muchas localidades de Tecpan de Galeana no cuentan con internet ni señal telefónica y por ello los maestros hicieron a un lado su responsabilidad y dieron por terminado el ciclo escolar. A esto puede agregarse que es común que el servicio de electricidad sea de mala calidad, pues los pobladores se quejan de manera constante al respecto.

En 2015, 15.2 % del total de viviendas de Tecpan de Galeana tuvieron acceso a internet; 87.7 % poseía al menos un televisor; 13.3 % aseguraba tener un computador y 55.7 % adquirió, al menos, un teléfono móvil. Del total de viviendas, un 8.49 % contaba con los 4 elementos de conectividad. Además, en el *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social (2018) (Guerrero)*, se establece que el 2.7 % de las viviendas del municipio carecen de electricidad.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) informó, mediante el Boletín N.º 167 (2020), que durante el ciclo escolar 2018-2019, el 5 % de los estudiantes de primaria y secundaria abandonaron sus estudios, cifra que, tiene posibilidades de aumentar, debido al COVID-19 y sus efectos. La UNESCO recomienda que se brinde atención prioritaria a las necesidades de los estudiantes más vulnerables y marginados, para garantizar que las presiones económicas no influyan en que los niños abandonen la escuela por la necesidad de tener que trabajar.

En México, el artículo tercero constitucional sufrió una reforma, el 26 de febrero de 2013, en el párrafo tercero y la fracción II, inciso d, en ellas se incluyó una nueva modalidad que era la educación de calidad, esta reforma fue muy importante, ya que, a partir de ese momento el Estado no solo estaba obligado a brindar educación gratuita, sino que, además, debía garantizar que la educación que brindara fuera de calidad, lo que implicaba que se debería dotar del material e infraestructura adecuada a todas las escuelas, también suponía que los docentes tenían que ser personas con la suficiente preparación, debiendo ser docentes de calidad.

Sin embargo, esta reforma duró muy poco, ya que el 15 de mayo de 2019 el artículo tercero volvió a reformarse y, tanto el párrafo tercero como el inciso d, fueron derogados, suprimiendo así la palabra “calidad” del artículo tercero constitucional. Lo cual lo considero como un retroceso, pues la ONU señala que los objetivos de la educación deben ser garantizar una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Además, señala que la matriculación en la enseñanza primaria en los países en desarrollo ha alcanzado el 91 %, pero 57 millones de niños en edad de escolarización primaria siguen sin asistir a la escuela.



De acuerdo con el informe *La educación en tiempos de pandemia COVID-19* (2020, p. 2), realizado en colaboración CEPAL-UNESCO, de los 33 Estados miembros de la CEPAL, solo 8 han contemplado la entrega de computadoras o tabletas para la implementación de las clases a distancia; se pone de ejemplo a Uruguay, quien desde 2007 implementó el plan ceibal, que consiste en entregar computadoras o tabletas a cada uno de los estudiantes de educación pública; además, en las escuelas públicas ya se impartían clases de inglés virtuales desde antes de que surgiera el COVID-19.

Rocío Amador Bautista hace mención sobre los retos y desafíos de la educación a distancia, al respecto afirma que:

La educación a distancia requiere del conocimiento previo de las materias y de los métodos, las estrategias y las prácticas pedagógicas y didácticas que desconocen los padres de familia y son competencia de los docentes. El acceso a las plataformas digitales resulta imposible, cuando la infraestructura tecnológica y los equipos de cómputo conectados a internet no están disponibles en los hogares de escasos recursos, y requieren de una capacitación o formación para la enseñanza y el aprendizaje en línea. (Díaz-Barriga, 2020, p. 143)

La ONU considera que las decisiones que los gobiernos tomen respecto a las medidas para garantizar la educación tendrán un efecto duradero en cientos de millones de jóvenes, influyendo en el desarrollo de los países. La ONU, UNESCO y CEPAL, coinciden en que se debe dar prioridad a los grupos más vulnerables; también consideran importante la capacitación de maestros y estudiantes en el uso y manejo de las tecnologías.

Respetar, proteger y garantizar el derecho a la educación es de suma importancia por todos los motivos ya mencionados; además, el incumplimiento de este derecho está ligado a la pobreza, pues entre más bajo sea el nivel de estudio, más bajo suele ser el nivel económico. Al no garantizarse la educación, también se transgreden derechos sociales, culturales, de salud, económicos, entre otros. Por estos motivos es de gran importancia estudiar sobre el derecho humano a la educación en tiempos de pandemia.

Conclusiones

La educación es un derecho humano que ha sido reconocido por organismos internacionales, en nuestro país se encuentra reconocido en la Constitución Mexicana, así como en diversos tratados internacionales de los cuales México forma parte; por lo tanto, es una obligación del Estado mexicano garantizarle este derecho a todos los niños y niñas del país. Sin embargo, en la realidad podemos ser testigos que muchas veces es difícil tener acceso a la educación, sobre todo para los sectores o grupos más vulnerables.

El Estado mexicano no ha invertido lo suficiente en materia educativa, eso ha repercutido en los sectores más vulnerables, ya que tienen menos posibilidades de acceder a la educación. Los organismos internacionales consideran que la falta de educación contribuye a elevar los índices de violencia, además, también influye en los niveles de pobreza del país. Esto se ve reflejado en todas las comunidades alejadas, pues mientras más alejadas se encuentran son mayores los índices de pobreza, rezago educativo, otras carencias y dificultades a las que se enfrentan los pobladores de este tipo de comunidad.

Existen escuelas que desde hace muchos años carecen de materias didácticas, infraestructura adecuada, personal docente, acceso a tecnologías, entre otras herramientas necesarias para brindar una educación adecuada a los estudiantes. Ya ha quedado demostrado que la educación primaria atraviesa momentos muy difíciles, pero diversos autores y los organismos internacionales coinciden en que pese a las dificultades que se presentan derivadas del COVID-19, los Estados están forzados a seguir cumpliendo con la obligación de proporcionar educación a todos los niños y niñas.

Con la llegada del COVID-19 el problema de garantizar la educación se ha vuelto aún más complejo, las profundas desigualdades de tipo social, económicas y educativas que existen entre las zonas urbanas y rurales se han vuelto más notorias, en las comunidades, pueblos y rancherías no cuentan con las mismas condiciones que tienen grandes y pequeñas ciudades.

Aunado a esto, es muy complicado para los padres de familia solventar los diversos gastos que implica la educación a distancia, pues muchos se encuentran sin empleo. También debemos considerar que la educación a distancia necesita el apoyo constante de los padres de familia, pero muchos de ellos son analfabetas, otros no se encuentran familiarizados con los temas de los planes educativos y existen casos en donde los padres trabajan todo el día, por lo que les es complicado auxiliar y orientar a sus hijos en las actividades escolares.



Estamos atrasados en materia educativa, es sorprendente que Uruguay haya estado preparado para enfrentar una situación de la magnitud que enfrentamos hoy en día, convirtiéndose en un ejemplo. Con esto queda demostrado que es fundamental capacitar a los estudiantes y docentes en el manejo de las tecnologías, además, de lo significativo que es que los gobiernos inviertan en materia educativa.

Recomendaciones

Lo ideal es una mayor inversión en materia educativa, si bien es cierto que el país en estos momentos tiene una gran preocupación en materia de salud, no se debe dejar de lado la inversión en educación, pues de no prestarle la atención adecuada habrá miles de jóvenes que tendrán que abandonar la escuela, y como ya se mencionó antes, de no atender los problemas en materia educativa los efectos negativos que se deriven de ello afectarán a millones de niños y niñas, no olvidemos que la falta de educación repercute en problemas de pobreza, violencia y otros.

Es de suma trascendencia que el artículo tercero hable sobre educación de calidad, ya que este es uno de los objetivos que establece la ONU, y es muy preocupante que el artículo constitucional haya sido reformado y, por consecuencia, hayan derogado justo los párrafos que nos brindaban la posibilidad no solo de reclamar al Estado el derecho a la educación, sino de poder exigir que esta sea de calidad.

Además de lo indicado anteriormente, es sustancial que estudiantes y maestros sean capacitados sobre el uso y manejo adecuado de las tecnologías en materia educativa. Con la llegada del COVID-19 quedó en evidencia que, tanto estudiantes como maestros no están familiarizados con el uso de las tecnologías y, sobre todo, con el uso académico, porque quizá muchos saben cómo usar un teléfono o computadora, pero por lo general los utilizan para realizar otras actividades y no para implementarlas en tareas educativas.

Se debe considerar atender también todos los problemas que existen por mal servicio eléctrico y por falta del servicio de electricidad en diversas poblaciones, pues ahora la electricidad se ha vuelto una herramienta fundamental para poder tener acceso a las clases. De igual manera es necesario que se realice un gran esfuerzo para proveer a los niños con material para tomar sus clases, muchos países están haciendo un enorme esfuerzo para dotar a todos sus estudiantes de un celular o tableta que les permita acceder a las clases virtuales. Es importante que el servicio de internet comience a estar al alcance de todos, inclusive de aquellos que viven en comunidades alejadas.

Otro punto fundamental son las clases que se imparten por medio del radio, éstas están destinadas, sobre todo, a las poblaciones en donde no hay servicio de luz eléctrica y, por ende, no pueden tomar clases por televisión, así que su única opción es tomarlas escuchando la radio. No niego que es una propuesta novedosa y que busca garantizar la educación de todos los niños; sin embargo, creo que, en definitiva, no es la mejor manera o modalidad de recibir clases, debe ser muy difícil poder entender los temas solo escuchando indicaciones, sobre todo en cuestiones de áreas como en matemáticas.

Por lo cual sería de gran trascendencia que buscaran otra alternativa para impartir clases en este tipo de comunidades en donde viven personas de escasos recursos y con un alto grado de marginación. Ya que, recordemos, que los grupos vulnerables son los más afectados y los que enfrentan más dificultades en esta situación.

Poner énfasis en la educación primaria es de vital importancia, pues esta es la base de la educación, la puerta de entrada a los valores sociales, lo cual, es importante y vital para el desarrollo de los niños, además la enseñanza de la educación primaria universal fue la segunda meta trazada por la Organización de las Naciones Unidas en los objetivos del milenio publicados en el año 2000 (Naciones Unidas, 2021, p. 5). Este derecho es un derecho clave que permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos.

Referencias

- Álvarez, H., et. al. (2020). *Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. Chile: Banco Interamericano de Desarrollo. [10.18235/0002337](https://doi.org/10.18235/0002337)
- Beltrán, M. (2007). *La Importancia de la educación en los derechos humanos; especial referencia a América Latina*. San José, C. R.: DEHUIDELA, <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>
- Boletín N.º 167, (2020). *Trabaja SEP para mitigar la deserción y el abandono escolar ante la pandemia por el COVID-19*. México: SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-167-trabaja-sep-para-mitigar-la-desercion-y-el-abandono-escolar-ante-la-pandemia-por-el-covid-19?idiom=es>
- Cámara de Diputados, (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto Vigente*. Recuperado el 30 de diciembre de 2020. En: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Cámara de Diputados, (2022). *Ley General de Educación. Texto Vigente*. Recuperado el 11 de abril de 2022. En: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>



- Carmona, J. U. (2019). *Derechos Humanos y pobreza en Guerrero*. México: CNDH. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-08/Pobreza_DH_082018_Anejo.pdf
- CEPAL- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de pandemia COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Díaz-Barriga, Á., et. al. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: IISUE-UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- García Jaramillo, L. (2006). “El Determinante influjo de la Filosofía del Derecho y la Investigación Sociojurídica en la Enseñanza del Derecho en Colombia”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116843002>
- Hernández Sampieri, R., et. al. *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL, 2014.
- INEGI, (s. f.) Educación. Guerrero. México: INEGI. <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=12>
- Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. (2018). *Guerrero*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/288718/informe_estatal_color_Guerrero_vff.pdf
- Naciones Unidas. (s. f.). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 30 de diciembre de 2020. En: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (2021). *Declaración del Milenio*. Recuperado el 11 de abril de 2022. En: <https://research.un.org/es/docs/dev/2000-2015>
- Ricoy, C. (2006). “Contribución sobre los paradigmas de investigación”. *Educação* 31. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- SEMARNAT, (2015). *Índice y grado de marginación*. México: SEMARNAT. https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/compendio_2016/archivos/04_pobreza/D1_POBREZA00_11.pdf
- Tamayo, M. *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Luminosa, 2002.
- UNESCO. (2017). *El Derecho a la Educación*. www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/right-to-education/

UNESCO. (2020). *El secretario general de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios*. Recuperado el 30 de diciembre de 2020. En: <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierde-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>

Urrutxi, M. (2005). *La educación como derecho humano*. España: UNESCO Etxea, http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf

Vargas, Z. R. (2009). “*La Investigación Aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica*”. *Revista Educación* 33. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>

Zenteno, B. y Osorno, A. (2015). *Elementos para el diseño de investigaciones jurídicas: Una perspectiva multidimensional*. México: El Errante.





La deconstrucción del enemigo: Aportes para edificar la paz en Colombia¹

The deconstruction of the enemy: Contributions to build peace in Colombia

A desconstrução do inimigo: Contribuições para construir a paz na Colômbia

Elkin Aleixi Ballesteros Guerrero²
Andrés Ricardo Inampuéz Borda³
Andrés Felipe Rivera Gómez⁴

Agradecimientos⁵

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación donde se analizó la construcción del enemigo desde contextos educativos en Colombia. La metodología empleada fue la investigación acción (IA) utilizando entrevistas que, desde el análisis crítico del discurso (ACD), permitieron evidenciar algunas prácticas y discursos que establecen imaginarios sobre el otro

Recibido: 15-1-2021 - Aceptado: 13-5-2022

- 1 Este artículo es producto del proyecto desarrollado en el 2020: “Los imaginarios sociales y la construcción de paz desde el territorio. Prácticas y discursos para la no estigmatización del otro”, financiado por la Universidad Santo Tomás, Colombia y, que contó a su vez con la colaboración de la Institución Educativa Técnico Integrado, Trinidad, Casanare, en donde se lograron algunos hallazgos como aporte de la construcción de paz en el territorio.
- 2 Magíster en Docencia. Departamento de Humanidades y Formación Integral. Universidad Santo Tomás, Colombia. E-mail: elkinballesteros@usantotomas.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7061-8365>
- 3 Magíster en Ética Social y Desarrollo Humano. Departamento de Humanidades y Formación Integral. Universidad Santo Tomás, Colombia. E-mail: andresinampues@usantotomas.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5503-672X>
- 4 Magíster en Defensa de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales. Departamento de Humanidades y Formación Integral. Universidad Santo Tomás, Colombia E-mail: andresriverag@usantotomas.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8949-696X>
- 5 Al rector de la Institución Educativa Técnico Integrado de Trinidad, Casanare, Licenciado Leumar Niño Castro; y a sus docentes, por los aportes a este proyecto de investigación.



ser, lo que al final ayudó a comprender la necesidad de promover nuevas estrategias que permitan la deconstrucción de estas prácticas que faciliten procesos para afianzar el desarrollo de la cátedra de paz, lograr una mayor vinculación de la familia al quehacer educativo y vincular el contexto social a la hora de implementar alguna estrategia pedagógica favorecedora de una cultura de paz más sólida desde los territorios.

Palabras clave: Imaginarios sociales; Deconstrucción; Enemigo; Construcción de paz.

Abstract

This article presents the results of an investigation where the construction of the enemy was analyzed from educational contexts in Colombia. The methodology used was action research (AR) using interviews that, from the critical discourse analysis (CDA), allowed to evidence some practices and discourses that establish imaginaries about the other being, which in the end helped to understand the need to promote new strategies that allow the deconstruction of these practices that facilitate processes to strengthen the development of peace, achieve greater bonding between family and the educational sphere, and link the social context when implementing a pedagogical strategy that favors a culture of stronger peace from the territories.

Keywords: Social imaginaries; Deconstruction; Enemy; Peace building.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa onde foi analisada a construção do inimigo a partir de contextos educacionais na Colômbia. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação (IA) por meio de entrevistas que, a partir da análise crítica do discurso (ADC), permitiram evidenciar algumas práticas e discursos que estabelecem imaginários sobre o outro ser, o que, ao final, ajudou a compreender a necessidade de promover novas estratégias que permitem a desconstrução destas práticas que facilitam processos para fortalecer o desenvolvimento da disciplina da paz, alcançar uma maior conexão da família com a tarefa educativa e vincular o contexto social ao implementar uma estratégia pedagógica que favoreça uma cultura de paz mais sólida a partir das regiões.

Palavras-chave: Imaginários sociais; Desconstrução; Inimigo; Construção da paz.

Introducción

Latinoamérica es una región extensa en la que ha sido evidente el surgimiento de grupos armados al margen de la ley en contra de sistemas políticos que cada vez más concentran sus fuerzas en la búsqueda de poder y el enriquecimiento de familias tradicionales que poco o nada le han aportado al bien común de sus poblaciones más vulnerables, lo cual se traduce en la agudización de la injusticia social y en un mal necesario conocido como la violencia sistemática por parte de quienes se hacen identificar como de «izquierda» en contra de los que se presentan como de

«derecha». Precisamente por esto, la polarización va cobrando fuerza, generando de este modo una imagen del otro como «enemigo» y, a su vez, una fractura del tejido social (Lozada, 2004).

La gran dificultad por la que atraviesa la sociedad actual es que dicha polarización, que inicialmente se presenta como una contienda política, termina trascendiendo todas las dimensiones sociales de las comunidades logrando, así, que haya un odio generalizado producto de la fuerza de un grupo que tiene la capacidad de enmarcar sus orientaciones desde imaginarios sociales que se convierten en el centro e impulso de su lenguaje y sus acciones (Aliaga, Basulto & Cabrera, 2013). La impresión que tiene un pequeño colectivo sobre el resto del grupo es lo que va dándole vida a ese imaginario social o estereotipación que impide cualquier tipo de diálogo y acercamiento a algún consenso (Lozada, 2004), de ahí que la visión del otro como enemigo termine siendo un resultado esperado para quienes establecen las dinámicas sociales que regulan la vida de las personas de sus círculos.

De lo anterior resulta la reproducción de unas representaciones colectivas que asigna una serie de identidades y roles al grupo (Colombo, 1993), el cual se autorreconoce como regente de autoridad, por lo cual debe ejercer una determinada fuerza en contra de aquello que se le opone, considerado como ente que amenaza sus propias dinámicas. La diferencia, en este orden de ideas, ya no se comprende como característica principal de una construcción social, sino como el mayor impedimento para el encuentro (Lozada, 2004).

Los ambientes escolares también han sido afectados por la construcción del otro como enemigo, a partir de la estigmatización y los imaginarios sociales creados desde el seno mismo de los pequeños cuerpos que surgen en esos contextos. Prácticas como las del bullying y el rechazo escolar son otras formas de violencia que demandan un análisis y trato especial desde la escuela, dado que evidencian el mismo mal social, una búsqueda de control y de poder entre los grupos más vulnerables y sobre los cuales se puede ejercer algún control (Echeverry et al, 2014). Dichas formas de agresión, pese a que son caracterizadas desde el bullying o la agresión escolar, muchas veces se dan por obvias y se les desvincula de otras realidades y problemáticas que amplían, cada vez más, el grado de complejidad, pues son producto de una tensión que puede trascender la escuela, pero que no se identifica como tal, dado que acontece dentro de ella (Echeverry et al, 2014) (Fernández, 2006).

La violencia escolar se ha normalizado en gran parte de las instituciones educativas, donde el sujeto termina desnaturalizado, al pensarse que dichas dinámicas son inevitables en los espacios donde convergen los diferentes grupos. Muchas de

las situaciones presentadas son reflejo de una problemática social no solo presente en el ámbito político. Por ello, referirse a una construcción de paz que contribuya al desescalonamiento de la violencia tiene como foco los ambientes educativos, lugares donde también se fraguan los estigmas, se producen los imaginarios sociales y se abre un espacio para ver al otro como enemigo; todo, siguiendo los mismos modelos de agresión que han seguido los grupos subversivos y el mismo Estado a la hora de imponer un control a partir de prejuicios y con un gran pie de fuerza para darles vía libre a estos mismos.

Por lo anterior, el propósito de este artículo es presentar la necesidad de la no estigmatización del otro y la deconstrucción del enemigo en una institución educativa para lograr la edificación de la paz en el territorio. Para poder desarrollar el propósito planteado, en un primer momento se presentará la conceptualización de los imaginarios sociales y la construcción del enemigo en el aula, la deconstrucción del enemigo en el aula y la edificación de la paz; para luego presentar los resultados y discusión de la investigación, así como finalizar con unas conclusiones en pro de una edificación de la paz en clave de deconstrucción.

1. Los imaginarios sociales y la construcción del enemigo en el aula

Uno de los campos más interesantes que se han producido en las ciencias sociales y humanas en los últimos años ha sido el desarrollo de las teorías de representaciones e imaginarios sociales. Si bien ambas categorías son diferentes, algunos autores Castoriadis (1989); (1997); Pintos, (1995); Jiménez, (2004), trazan puentes, analogías o diferencias conceptuales y de aplicación metodológica. En esta investigación, se tendrá como punto de referencia los imaginarios sociales, tal como se han venido trabajando en el contexto colombiano, apoyados por autores como Juan Luis Pintos (1995); Cornelius Castoriadis (1989; 1997); y Felipe Aliaga (2013).

Los imaginarios sociales se conciben como horizontes de sentido; no obstante, “no son representaciones, sino, en cierta forma, esquemas de representación. Estructuran, en cada instante, la experiencia social y engendran tanto comportamientos como imágenes “reales”. Su realidad es la de los principios de organización social cuya entera y cabal realidad se evoca con complacencia” (Pintos, 1995, p. 16). El espacio de análisis teórico permite profundizar que la imaginación en los seres humanos tiene la propiedad de potenciar el pensamiento creativo y desarrollar modos de relación, según lo que percibe por los sentidos. Por tanto, los imaginarios constituyen las construcciones de las comunidades donde expresan sus relaciones simbólicas desde el sujeto, las instituciones y la historia.

Las reinterpretaciones y nuevas formas de relaciones pueden promocionar nuevos estadios de organización social. Ahora bien, en el campo de la educación, existe un horizonte de posibilidades para explorar esas significaciones y construcciones identitarias que se tejen en la efervescencia de la llamada cátedra de paz. En efecto, en los últimos años han surgido innumerables propuestas para su implementación (PNUD, 2015), así como producción académica con alcances, metodologías, relaciones y didácticas. Es importante hacer un ejercicio interdisciplinar donde se pueda avanzar en la comprensión y aplicación desde los territorios; es decir, desde las mismas realidades concretas de los sujetos en el quehacer educativo. De esta manera, se puede establecer, mucho mejor, una incidencia para la transformación social que permitirá modelos de producción para un nuevo orden cultural.

Desde este escenario, pensar las lógicas y modelos que permiten dinamizar la construcción de enemigos en una sociedad evidencia cómo se da la estigmatización y, por ende, la concepción del otro como barrera y obstáculo que debe ser sacado del medio, ya sea por señalamiento o a través de la fuerza, generando así una rivalidad que tiene como fin fortalecer el odio de un grupo en contra de quienes han sido señalados como figuras negativas que dañan, de alguna manera, el orden social.

La construcción acerca del enemigo comienza con la creación de imaginarios sociales que llevan directamente a la estigmatización y, posteriormente, al odio y al surgimiento de enemistades que terminan en conflictos, muchos de ellos, violentos tal como se puede evidenciar en las marchas aparentemente pacíficas en las que se enfrentan algunos marchantes contra la fuerza pública; o también las peleas en las barriadas; las discusiones que no tienen un debido final en el transporte público; o incluso, lo que acontece dentro de las instituciones educativas. Esto evidencia que la construcción del otro como enemigo se puede gestar en cualquier sector; basta con contar con una fuerza de grupo que es la que determina el desenlace de cada encuentro no deseado (Fernández, 2006).

Dentro de las instituciones educativas existe ese gran reto de lograr la deconstrucción del otro como enemigo, dado que hay unas construcciones e imaginarios sociales que son transferidos del ámbito social y se manifiestan en el escolar. Se logra, así, que las reacciones terminen siendo igual o más agresivas contra aquel o aquellos con quienes se ha suprimido la empatía. Tal es el caso de la ideología de género (Viveros, 2016). La violencia en el aula sigue obedeciendo a una fuerza de grupo en el que residen y se impulsan, de manera ascendente, aquellos imaginarios que determinan la vida de los más vulnerables, los cuales son invisibilizados, incluso, por la misma comunidad formadora. En la institución, ese tipo de comportamiento es visto como normal, dado a que sigue obedeciendo a una



conducta colectiva que ha permanecido de generación en generación, y se ignora el trasfondo alienante que allí se encuentra (Echeverry et al, 2014).

Por lo mencionado, cabe sostener que, si bien en la actualidad ya se encuentra definido el abuso escolar y sus diferentes violencias, debe haber un mayor cuidado por parte de las instituciones educativas, pues dichas acciones, si bien son señaladas a partir de unas categorías que permiten marcar una línea de atención y seguimiento en el momento en que se presente algún caso, no son suficientes, puesto que al final son conductas que se regulan e incluso se normalizan (Ghiso, 2012), con lo que se evita conocer el trasfondo de cada agresión, algo que puede estar propiciando un mayor espacio para que se intensifique la estigmatización de quien termina siendo víctima (Echeverry et al, 2014).

Ahora bien, la construcción del enemigo en el aula no solo obedece a las disputas entre pares, sino a los enfrentamientos que se generan *ad intra* de la institución entre los mismos profesores; profesores y estudiantes; y, consumidores de sustancias psicoactivas y personal administrativo; esto, teniendo en cuenta las diferentes interrelaciones que confluyen en dicho espacio (Acevedo, 2012); (Mendoza, 2012). Ello demuestra otro nivel de complejidad que demanda más que decisiones coactivas y sancionatorias, otras formas de acercamiento teniendo en cuenta que han surgido nuevas relaciones de poder y modos de conducta que obedecen a una forma de ser de los sujetos en relación con sus opositores y, en muchos casos, enemigos (Blanco et al, 2006). La situación se va complejizando en creciente, lo cual demanda, no que se suprima a quien supuestamente está actuando como victimario o agente problema, sino, donde pueda generarse un encuentro, un diálogo y, por qué no, una deconstrucción del imaginario social que sigue actuando como un ente hegemónico que desnaturaliza y despersionaliza las relaciones humanas. De ahí la necesidad de estudiar estos fenómenos, de tal manera que, después de conocerlos, se haga una deconstrucción de tales imaginarios para recuperar la visión del otro desde una alteridad.

2. La deconstrucción del enemigo en el aula y la edificación de la paz

Se entiende por deconstrucción (Ayala, 2013) el ejercicio para mostrar las invisibilizaciones sociales, exclusiones y legitimaciones que han llevado a la expulsión y creación del otro como inhumano y, por lo tanto, un enemigo de mis intereses.

Para Jacques Derrida, es fundamental no emplear dicho término como sinónimo de destrucción o anulación, sino de ese acercamiento a las estructuras que conforman el discurso para lograr una desestructuración de todo aquello que se impone y, por ende, se distancia de la posición del otro por creer que existe superioridad

de uno en relación al otro (Ayala, 2013). La deconstrucción permite comprender que para acontecer como tal, debe existir una lógica invertida en relación con las relaciones de poder y hegemonía que se presentan cuando existe un agente superior y se quiere imponer sobre aquel que se presenta vulnerable porque no cuenta con una estructura de poder semejante a la del agente que ha señalado, asimismo, como agente controlador.

Ya no se puede ejercer la misma fuerza, dado que la lógica deconstructiva lo que hace es desnudar la supuesta realidad que se había establecido, para que, a través de la confrontación, el otro sea capaz de moverse de la posición en la que estaba para darle el lugar al otro. Así, la deconstrucción no se enfoca en el sujeto en sí implicado, sino en las estructuras que se habían establecido hasta tal punto de desnaturalizarle a partir del estatus de poder que se genera en una relación donde algún agente ejerce roles de superioridad (Ayala, 2013).

En pocas palabras, la deconstrucción es una herramienta que desestabiliza para poder darle al otro su lugar, para «llegar a ser» sin que caiga en el error de alienar a quien ya había ejercido tal acción sobre él. Esta deconstrucción promueve la dimensión personalizadora del ser y permite un acercamiento entre los sujetos que han de socializar a partir de estructuras más sociables y menos dominantes.

Ahora bien, dicha deconstrucción del otro como enemigo debe buscar una mayor sensibilización entre las partes, al tener en cuenta que cada quien cuenta con un contexto y entorno propio que debe asumir, sin perder de vista la realidad del otro con quien deberá buscarse cómo generar empatía; una gran oportunidad para volver a construir, pero esta vez desde estructuras de personalización que contribuyan en el reconocimiento de una identidad que había sido fraccionada a partir de la estructura constituida como forma de agresión y anulación de aquel que figuraba como enemigo (Barbero et al, 2006).

En el momento en que se desnuda el conflicto y cada integrante de las partes muestra su realidad frente al otro, se puede entender mejor las razones que, en realidad, poco a poco fueron generando la enemistad de uno con el otro. Esto es un gran paso que permite la sensibilización de todos los actores de un conflicto, dado que cuando se comienza a despertar algún proceso de rehumanización y reconocimiento, tanto del «yo» como del «tú», hay mayor facilidad de que se genere la empatía como valor moral indispensable para lograr el diálogo y propiciar el encuentro entre las partes. Adicional a ello, el ambiente escolar también se presta para propiciar espacios de revelación de problemas sociales que terminan destapándose delante de otras poblaciones. La escuela se convierte en el lugar ideal para hacer una lectura de

la realidad y comenzar a buscar las debidas estrategias y pasos que debe dar, por su rol integrador entre escuela – comunidad – autoridades públicas (Vidal, 2004).

Es la escuela el lugar del otro, donde se genera el encuentro y en el que se espera que ante las situaciones conflictivas sea ella quien promueva una ética de la corresponsabilidad, a través de la cual cada quien asuma la otra realidad que son sus compañeros. Lo mismo debe acontecer con el resto de comunidad formadora que puede vivir en conflicto entre ella misma, la que, si tiene la capacidad de limar asperezas, propiciando el diálogo entre sus pares y el personal administrativo, podrá sumar esfuerzos a partir de los cuales se puede estar promoviendo una verdadera y comprometida edificación de la paz que parta, incluso, de las necesidades contextuales antes que de algún lineamiento curricular justificado desde el espacio de «Competencias ciudadanas» o la «Cátedra de paz» (Ruíz, 2001) que, en el caso colombiano, se ha convertido en una transmisión de contenidos antes que la búsqueda de sujetos democráticos y cooperadores con la construcción de paz en sus propios entornos (Entrevista 1 (E1), comunicación personal, 14 de agosto de 2020).

Tras reconocer las dificultades y los problemas por los que atraviesan miles de sujetos que a diario enfrentan una serie de conflictos, nuevamente se considera el ambiente escolar como ese espacio adecuado y propicio en donde la educación, desde una ética personal y social, puede contribuir a la edificación de la paz y la deconstrucción del enemigo. Precisamente la ética permite el reconocimiento del individuo a partir de su realidad contextual, lo que ayuda a identificar el marco de acción de ese sujeto, sus afectaciones, vacíos y necesidades, de tal forma que la institución educativa opte por una educación que responda a las últimas y, a la vez, lo considere como un sujeto de derechos. Esto, teniendo en cuenta el papel de la ética como disciplina que reestablece los derechos que por naturaleza le corresponden a la persona humana (Ruíz, 2001).

Finalmente, cabe señalar que la deconstrucción que plantea Jacques Derrida es un excelente punto de apoyo que busca, a través de la confrontación y la desestructuración de esas estructuras alienantes y de poder, el encuentro y una sana desestabilización que propicie relaciones horizontales, ya no de dominio, sino de reconocimiento del otro en las que sea posible anular todo prejuicio y estigmas que eviten una edificación de la paz y búsqueda del bienestar común. El aula, como ente dinamizador de relaciones sociales, abre la posibilidad de conocer mejor las realidades de cada uno, de tal manera que sus esfuerzos educativos estén orientados desde una ética, pero esta vez ya no informativa, sino más experiencial y contextual, en la que no solo se involucre a los estudiantes como agentes directos, sino también a las familias, personas de la comunidad y la autoridad municipal, de tal forma que exista un trabajo continuo y articulado que permee todas las esferas

sociales de los grupos presentes y que busque la consecución de una paz desde el aula y el territorio en general.

3. Resultados de la investigación

El ejercicio investigativo realizado tuvo como lugar de acción la Institución Educativa Técnico Integrado de Trinidad, Casanare (Colombia) de la cual emana este texto. La metodología empleada fue la investigación acción (IA) que buscó el acercamiento y la interacción con integrantes de la institución, de tal manera que se obtuviese una participación activa en la propuesta de investigación (Balcázar, 2003). La herramienta empleada para la recolección de la información fue la entrevista estructurada, la cual fue revisada a través del análisis crítico del discurso (ACD), como medio de visibilizar cómo se realiza la triangulación de dichos datos.

Para contextualizar un poco, la institución educativa mencionada corresponde a uno de los departamentos de Colombia que cuenta con amplias cuencas hídricas, así como agricultura y ganadería. En sí, Trinidad, Casanare, comprende grandes afluentes para su región, los cuales han sido afectados por el incremento de esa ganadería y de la explotación del petróleo. Este municipio fue fundado en 1724, no obstante, la época de la violencia acaecida en el siglo pasado llevó a su desaparición, lo cual, obligó a que parte de sus pobladores lo reconstruyeran, de tal forma que en 1958 se volvió a recuperar su municipalidad (Castaño, s. f).

Según el censo realizado por el DANE⁶, a 2018, este municipio tenía 11 734 habitantes. Actualmente, el municipio de Trinidad cuenta con cinco instituciones educativas, cuatro rurales y una urbana, a saber la I. E. (datos.gov.co, 2020) Técnico Integrado, centro educativo que está a cargo de trece sedes, diez en la ruralidad y tres en zonas urbanas dentro de las cuales se presenta la educación Prescolar, Básica y Media; tiene matriculados a la fecha 1960 estudiantes, los cuales son acompañados por 76 docentes (Niño, comunicación directa, 07 de octubre de 2020).

Las entrevistas realizadas⁷ giraron en torno a preguntas que hicieron una constante alusión a la construcción del otro como enemigo, las razones por las cuales se generaba un conflicto, la estigmatización del otro, el aporte desde el aula a la edificación de la paz y la importancia de la cátedra de la paz como aporte para lograr la misma, entre otras.

6 Departamento Administrativo Nacional de Estadística

7 Cabe aclarar que, de acuerdo a la Ley 1581 de 2012 de la República de Colombia, que hace alusión a la protección de datos personales, las citas correspondientes a la información brindada por los docentes de la institución educativa en mención serán identificadas como Entrevista 1, 2, 3, 4, 5, y de manera abreviada, E1, E2, E3, E4 y E5.



Al preguntársele a los docentes por las razones que ocasionaban un conflicto, estos respondieron que este último podría ocasionarse por imaginarios sociales, estereotipos, injusticias, desigualdades sociales, daños ambientales producidos por las petroleras, la discriminación; los problemas de ideologías de género; la violencia a través de las redes sociales y, no respetar las ideas del otro (Entrevistados 1,2,3,4,5, comunicación directa, 14 – 18 de agosto de 2020). Las respuestas anteriores fueron respondidas de manera contextual, lo cual permite comprender un poco la realidad que circunda no solo a la institución educativa, sino a toda la región.

Otra pregunta que se realizó hacía alusión a las causas que irrumpían en la construcción de paz institucional, a lo que los entrevistados respondieron que posiblemente esto tendría que ver con el debilitamiento que ha tenido la cátedra de ética, lo cual podría estar relacionado con el incumplimiento de normas y la rebeldía. Asimismo, la diferencia que se ha dado entre docentes de las diferentes sedes no ha contribuido a un clima pacífico entre pares. Por otra parte, el consumo de sustancias psicoactivas y la estigmatización son también factores que influyen en la construcción de ambientes de violencia. A esto, de igual manera, se le une la ausencia del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación, con respuestas tardías, descontextualizadas e insuficientes ante las necesidades de la comunidad educativa; se generan, así, unos vacíos que terminan convirtiéndose en otra forma de violencia. Como prueba de ello está la falta de un profesional de psicología de manera permanente en la institución (Entrevistados 1, 2, 3,4, 5; comunicación directa, 14 - 18 de agosto de 2020).

Otra de las preguntas que se les hizo a los docentes fue acerca de si en algún momento en la institución se había generado la construcción del otro como enemigo a partir de la estigmatización o algún imaginario social. Argumentaron que se habían dado momentos de rechazo a la comunidad extranjera, debido a que algunos de esta última habían provocado un daño social y, por ende, se dio un distanciamiento con esa población (E3, comunicación personal, 21 de agosto de 2020). Por otra parte, aunque no es una constante, en el caso de las estudiantes, también se ha generado cierta violencia entre ellas, sobre todo en las redes sociales, lo cual es justificado porque hay una burla debido al físico o apariencia de la otra, su forma de ser, cuestión cultural, o incluso rencores entre familias que se van heredando a sus hijos (E5, comunicación personal, 18 de agosto de 2020).

Otra pregunta que acompañó la entrevista fue la de si a causa de una mala decisión administrativa se había generado algún conflicto o estigmatización del otro, a lo que se respondió que posiblemente sí, y se puede evidenciar sobre todo entre los docentes de las tres sedes de la institución educativa, debido al distanciamiento y choque provocado por diferencias, ciertas competencias y los pocos acuerdos que

se lograban entre sí (E2, comunicación directa, 14 de agosto de 2020). Además, se sostiene que quizá hubiese un mejor clima laboral y ambiente en la institución, si el MEN y la Secretaría de Educación del Casanare designaran un profesional en el área de la psicología que apoyase todos los procesos en ese lugar (E4, comunicación directa, 15 de agosto de 2020).

Siguiendo con la dinámica, se le preguntó a los docentes sobre qué se podría hacer en alguna situación donde se esté presentando una estigmatización del otro, a lo que respondieron que el trabajar algunos proyectos donde se concentrara más en el crecimiento personal, sería una buena alternativa. Esto se afirma, debido a que hubo momentos en que se lograron proyectos en pro del liderazgo, lo que generó un impacto positivo entre los estudiantes, pero con el tiempo, dadas las exigencias que comenzó a hacer el MEN y, por ende, el aumento de la carga académica, tales iniciativas ya no se volvieron a presentar porque no se contaba con el tiempo para ello (E1, comunicación directa, 14 de agosto de 2020). Asimismo, se hizo énfasis en la importancia de la escucha y el diálogo en caso de que se presente alguna situación como la señalada (E2, E3, E4, E5, comunicación directa, 14 – 18 de agosto de 2020).

Continuando con la entrevista, se preguntó: ¿Qué ha hecho la institución en relación con el bullying?, para lo cual se respondió que esa situación había menguado bastante en la institución (E1, E3, comunicación directa, 14 de agosto de 2020). En los momentos en que se presentaba algún caso de agresión, se reconoció que la escucha y el diálogo habían sido la mejor respuesta (E2, comunicación directa, 14 de agosto de 2020). Por otra parte, se refirió a que si bien ese tipo de conductas no eran fuertes en el centro educativo, por el manejo que este último les daba, no así sucedía con estudiantes del género femenino que al parecer estaban generando conflictos a través del cyberbullying, lo que se había incrementado con la eventualidad de la pandemia del Covid-19, y con la intensificación en el uso de las redes sociales. Ahora, en esa misma línea, en los casos donde se han descubierto esa nueva modalidad de estigmatización del otro, se ha buscado concientizar y, a su vez, informar sobre lo delicado que ese tipo de conductas es, no solo a nivel legal, sino también, ético y moral (E4, comunicación directa, 15 de agosto de 2020). También, se han reconocido ciertas tendencias agresivas por asuntos relativos a género, lo cual ha estado siendo mitigado a través de espacios académicos y transversales, como el de ética y sexualidad (E5, comunicación directa, 18 de agosto de 2020).

En cuanto a la pregunta por la existencia de algún proyecto institucional que contribuya a la deconstrucción del otro como enemigo y, asimismo, a la edificación de la paz en el contexto educativo, se reconoce que el MEN y la Secretaría de Educación del Casanare sí han ordenado que espacios académicos como el de la Cátedra de



la Paz, el de educación ambiental, derechos humanos y educación sexual sean transversales, no obstante, dicha transversalidad no se cumple a cabalidad dado que no involucra a toda la comunidad académica (E1, comunicación directa, 14 de agosto de 2020). También se refiere a proyectos que algún docente promovió en un determinado momento en pro del liderazgo, proyecto de vida y reconocimiento del otro, pero dada la intensidad de la carga académica, aquellos no tuvieron continuidad (E2, comunicación directa, 14 de agosto de 2020). Igualmente se afirmó que en ocasiones se trabajan temas relacionados con la paz, pero un proyecto en sí no existe (E3, comunicación directa, 14 de agosto de 2020).

Posterior al anterior interrogante, se preguntó sobre la importancia que se le da a la Cátedra de Paz dentro de la institución como medio fundamental que promueve tanto la deconstrucción del enemigo así como la edificación de la paz, por lo que los docentes aportaron que dicho espacio sí se daba en la institución, pero no como se debía, pues no se tiene un horizonte claro; además, no hay un compromiso, fuerza e interés de todos los docentes. La carga académica es demasiada y el cansancio de muchos profesores es alto, a raíz de la alta exigencia que tienen, lo que del mismo modo se presenta como obstáculo para aprovechar esa cátedra (E3, comunicación directa, 14 de agosto de 2020).

Por otra parte, ni el MEN ni la Secretaría de Educación del Departamento han brindado las herramientas necesarias o la formación adecuada para que se dé la transversalidad esperada de esta cátedra. A esto se suma el hecho de que los contenidos de ese espacio académico son los mismos para todas las instituciones educativas del país, directriz que fue poco acertada, teniendo en cuenta que no todos los contextos son iguales y, por ende, tampoco responde a las necesidades de los estudiantes y de su región (E2, E3 comunicación directa, 14 de agosto de 2020) (PNUD, 2015). Se complementa que los docentes que terminan a cargo de dicha cátedra no son quizá los más idóneos para hacerlo y, aunque en principio todos deberían estar facultados para asumir ese espacio transversal, no se han proporcionado las herramientas pedagógicas para que el ejercicio se realice de la mejor manera.

Debe, asimismo, tenerse en cuenta la indisposición y agotamiento de los educadores para dirigir dicha cátedra, por excesivo trabajo que cada uno debe realizar (E4, comunicación directa, 15 de agosto de 2020). Por otra parte, se reconoce que debido a la transversalidad que debe tener la cátedra de la paz, cada docente, pese a lo ya mencionado, intenta encajar con la propuesta. Finalmente, se sigue haciendo énfasis en que los objetivos propuestos en pro del beneficio de todos no se lograrán si existe un vacío o falta del recurso humano, como el profesional de psicología (E5, comunicación directa, 18 de agosto de 2020).

Se cree que el proyecto de la cátedra de paz como espacio transversal podría alcanzar gran impacto, pero si se llegase a involucrar más a los docentes y la comunidad misma, por ser precisamente quienes se encuentran cerca de las realidades de la región; de esa forma, diseñar ese espacio académico con unos lineamientos consensuados desde «abajo»⁸, de tal manera que el diseño curricular sea descentralizado para darle paso a una cátedra más contextual y cuyos contenidos sean enmarcados en los discursos y prácticas cotidianas del entorno familiar y social en el municipio (E2, comunicación directa, 14 de agosto de 2020).

Al preguntarse por la manera en que se puede alcanzar una construcción de paz sin dañar a alguna de las partes implicadas en un conflicto, se responde que las competencias ciudadanas han sido de mucha ayuda para propiciar el diálogo, la escucha y el encuentro. Estas competencias también han logrado que se debilite el imaginario del débil o el fuerte que surge siempre en una confrontación, puesto que no permite salirse de las relaciones de dominio o de poder que se dan entre iguales (E1, comunicación directa, 14 de agosto de 2020). Otra posición frente a la pregunta presentada fue la de manifestar que se ha buscado enseñar el espíritu de las normas, dado que en ocasiones, estas son desestimadas al ser comprendidas como una imposición sin fundamento. Al enseñar la razón de ser de la norma, se comprende mejor su importancia y necesidad para poder establecer y mantener un orden y debida convivencia (E2, comunicación directa, 14 de agosto de 2020).

Se dio otro punto de vista, al sostener que a la institución llegan estudiantes de todo tipo de comportamiento, conducta que se ha construido dentro de sus familias, lo cual se busca acompañar y, a su vez, se intenta encausar de la mejor manera para su bien; no obstante, es imprescindible contar con un profesional en psicología que comience a realizar los debidos procesos que contribuyan al bienestar y bienestar del sujeto, así como la consecución de la paz dentro de la institución y del municipio (E3, comunicación directa, 14 de agosto de 2020). Igualmente, se expresó que, definitivamente, el diálogo, la escucha, el acercarse de manera adecuada a quienes están enfrentados por algún conflicto, el seguimiento de las situaciones presentadas y el constante acompañamiento son parte de las acciones que han contribuido a que una situación indeseable pase a mayores y produzca alguna estigmatización o creación de la imagen del otro como enemigo (E5, comunicación directa, 18 de agosto de 2020).

Finalmente, la última pregunta que se realizó fue acerca de lo que los docentes pensaban, le faltaba a la comunidad educativa para lograr afianzar más esos

8 La expresión «desde abajo» hace alusión al construir alguna opción o salida pero desde la realidad misma de las personas.

esfuerzos de deconstrucción del otro como enemigo y, por ende, la edificación de la paz dentro de la institución. A ello se respondió que es necesario darle más espacio a actividades que contribuyan a la adopción de habilidades para la vida, lo cual solo se logrará si no todo se centra en resultados académicos. Asimismo, hace falta mayor apoyo administrativo, tiempo, espacio, libertad y autonomía docente, debido a que la ausencia de esto último no contribuye a que surjan nuevas propuestas, las cuales, si bien no se encuentran estipuladas u ordenadas en la carga académica, propician la formación integral, aspecto que no debe ser ignorado por ninguna institución (E1, comunicación directa, 14 de agosto de 2020).

Se hizo énfasis en la necesidad de que haya mayor constancia y compromiso por parte de toda la comunidad educativa (E2, comunicación directa, 14 de agosto de 2020). Es fundamental ayudar a educar la cultura (E3, comunicación directa, 14 de agosto de 2020), así como conseguir ese apoyo del profesional de psicología que acompañe todos los procesos de la institución y que, además, sea capaz de llevar a cabo un proyecto mancomunado con los mismos docentes (E4, comunicación directa, 15 de agosto de 2020). Se resalta la tarea de ayudar a que los estudiantes se acepten tal y como son, verse entre ellos como iguales e impulsar el respeto con todas las formas de vida que existen (E5, comunicación directa, 18 de agosto de 2020).

4. Discusión de la investigación

Al tener los resultados de la investigación, se pudo establecer que, indiscutiblemente, hay unos imaginarios sociales de los docentes hacia el MEN y la Secretaría de Educación del Casanare, lo cual parte de la ausencia de estos y de la poca respuesta ante las necesidades de toda la comunidad educativa. Esto se sostiene a partir de lo que propone José Luis Pintos (1995) acerca de los imaginarios sociales como representaciones de grupo, que lo rigen y que logran visibilizar lo que no era evidente. A su vez, al parecer, también es posible que los imaginarios puedan emerger dentro del MEN y la Secretaría de Educación Departamental hacia las comunidades educativas, pero en este caso, correspondería a la idea de aquellos como hegemónicos (Baeza, 2000), creyendo que la única función de la institución es la transmisión de contenidos y detrás de esto, la búsqueda de resultados, ignorando todo lo que conlleva un debido proceso de formación y educación de los sujetos que poco son tenidos en cuenta a la hora de establecer lineamientos que respondan más a sus necesidades.

Se hace notar que circunstancias como el consumo de drogas, la inseguridad provocada por los actos delictivos de algunos extranjeros en la región, las malas decisiones por parte de la comunidad académica frente a alguna situación presentada,

pueden contribuir a la estigmatización del otro o a la construcción del enemigo, debido a la fuerza que se genera en los colectivos cuando se sienten amenazados por otros actores.

Es evidente cómo se va creando una estigmatización entre el mismo profesorado debido a la ausencia de un agente articulador entre la labor que todos realizan. Dichas tensiones resultan en un foco alarmante, puesto que es la misma comunidad formadora la que choca y produce los conflictos en detrimento de un trabajo más cooperativo y solidario (Blanco y García, 2006). Parte de que esto se genere también recae en el ausentismo del Gobierno central que no logra que su Ministerio de Educación contribuya a la labor educadora en el territorio. El MEN y la Secretaría de Educación Departamental no solo desconocen el contexto de los formadores, sino que les imponen una serie de obligaciones y requisitos que se alejan de la realidad docente, lo cual, al tiempo, genera indisposición, desánimo, agotamiento, desinterés por los procesos integrales de los estudiantes, y desconexión por la vida del otro. El cumplir con unas metas trazadas se traduce en buen desempeño institucional; pero la realidad es otra (Flores, Prat et al, 2017).

Otro hallazgo que se da es que, si bien se reconoce que se ha dado el acoso escolar, el cual se ha logrado manejar y controlar, pero también es de notar los riesgos de situaciones a las que quizá la institución educativa termina siendo ajena, debido a que ya no acontecen en el aula, sino fuera de ella, por ejemplo, en las redes sociales, medio que permite invisibilizar los conflictos entre miembros de la comunidad educativa. Parte de esto puede estar vinculado a tres aspectos: Uno, el hecho de que la mayoría de profesores considere que las situaciones de violencia que se presentan debe ser resueltas por el Comité de Convivencia y no por ellos, dado que su labor debe limitarse a lo que directamente exige el MEN y la Secretaría de Educación. Dos, a que estas dos últimas instancias solo están concentradas en una formación de competencias y resultados, ignorando lo que implica un proceso de formación integral. Y, finalmente, a la ausencia de un profesional en psicología que no solo acompañe a los estudiantes y lleve sus procesos, sino que, además, integre proyectos con la comunidad formadora.

Esto que se ha mencionado presenta a la institución educativa como un espacio que facilita la creación de círculos en los cuales se da una construcción del enemigo, debido a la tensión y clima negativo que ha estado latente en todo el centro educativo.

Otro factor que se presentó como constante fue lo referido a la implementación inadecuada de la Cátedra de Paz dentro de la institución, de la que se pudo corroborar que en primer lugar no cuenta con un lineamiento claro acerca de cuál es el direccionamiento que se le quiere dar. En segundo lugar, es un espacio académico



con contenidos demasiado generalizados y totalmente desvinculados de la realidad contextual de la región y de la institución (PNUD, 2015). En tercer lugar, los docentes no cuentan con la formación necesaria ni las herramientas que les permitan comprender y desarrollar esa cátedra de la mejor manera; situación a la cual se le debe sumar la alta carga académica que tienen los responsables de ese proyecto transversal y, que terminan limitándose a transmitir una serie de contenidos con el fin de dar cumplimiento a las orientaciones del MEN y la Secretaría de Educación del Casanare (Álvarez & Marrugo, 2016); (Pizarro, 2018).

La descripción anterior debe direccionarse como uno de los focos más importantes dentro de una educación que busque la deconstrucción del enemigo y la edificación de la paz, pues la relación docente - estudiante es crucial para evitar que haya alguna estigmatización, se puedan menguar ciertas situaciones de violencia entre los mismos estudiantes y, a su vez, lograr una formación integral que involucre más a los alumnos y sus realidades personales, familiares y sociales. Esto demanda no solo la comunicación de contenidos, la transmisión de información o logro de competencias, sino también el aprendizaje de habilidades para la vida.

Una vez se haya revisado la razón de ser de la Cátedra de la Paz, se integren a la comunidad educativa y familias de la región para la construcción de esta, se brinden las herramientas necesarias para el buen desarrollo de aquella y, se dirija su quehacer a la construcción de ambientes que promuevan la no estigmatización del otro, y la deconstrucción de esos imaginarios y estructuras que, poco a poco, van deshumanizando a la persona. Seguramente, así planteada, ya no será tomada como una imposición, sino como una oportunidad para alcanzar la edificación de la paz desde el territorio.

5. Conclusiones en pro de una edificación de la paz en clave de deconstrucción

Este último aparte presenta conclusiones y alternativas para lograr una edificación de la paz en clave de deconstrucción, lo cual se hace de frente a las diferentes situaciones que han logrado, de alguna forma, la estigmatización, construcción del enemigo y las nuevas formas de violencia latentes dentro de la institución educativa, de ahí que se refiera a la consecución de la paz como una edificación puesto que cada integrante es una piedra angular dentro de todo ese proceso.

El diálogo y el encuentro se presentan como dos categorías adecuadas y acertadas a la hora de referirse al logro de la paz, no obstante, eso no se hará realidad si no existe un valor como la «empatía», condición enfática para que haya apertura y acercamiento sin etiquetas hacia el otro. Esta empatía reconoce al otro como tal y

no le condiciona, por lo que su función es la de adentrarse en sí mismo con miras a preparar a ese ser que debe recibir al otro.

Justamente, es en ese lugar donde se encuentra la empatía que tiene lugar la deconstrucción, puesto que solo desde un pensamiento empático encuentra asidero el proceso deconstructivo. Cuando se deconstruye, no se le niega el valor a alguna de las partes, todo lo contrario, se le reconoce a cada quien desde su naturaleza, de ahí que se presente dicho proceso como un develamiento y desnudamiento de la persona, puesto que esa *dinamis* deconstructiva genera desarticulación de esa estructura que no permitía, al agente de control y de poder, desvincularse de la fuerza opresora que anulaba al otro por habersele señalado de enemigo.

Ya una vez dada la deconstrucción y haber despertado el sentimiento empático, es posible buscar un trabajo colaborativo dentro de la comunidad académica, algo que será muy positivo para todos en la medida en que si hay un trabajo cooperativo puede haber mayor apoyo y justa distribución de las responsabilidades y compromisos. Ello, al mismo tiempo, aligeraría la carga de todos, permitiendo así, que exista mucho más tiempo para dársele mayor relevancia a los procesos de los estudiantes a los cuales se les podría hacer un mejor seguimiento y orientación.

Pero ese trabajo cooperativo no solo se limita a la comunidad educativa; también involucra al MEN y la Secretaría de Educación Departamental, lo que se presenta como gran alternativa para comenzar a deconstruir la imagen que puede estar enemistando a las partes, así, comenzar a construir propuestas de manera conjunta, contextual, desde «abajo», y con capacidad de articularse con los proyectos y procesos propios de la institución y sus integrantes (PNUD, 2015). Al lograrse la deconstrucción de los imaginarios del MEN y la Secretaría de Educación hacia los miembros del centro educativo, se podrán propiciar algunos acercamientos con toda la institución, de tal manera que se conozca, de primera mano, la situación por la que atraviesa cada uno de sus integrantes, quienes por atender las exigencias demandadas de tipo administrativo y curricular, han dejado de lado la educación misma desde su naturaleza y razón de ser.

Por su parte, la Cátedra de la Paz tiene un papel fundamental para lograr la edificación de la paz en contextos de aula, de ahí que en lo que respecta a la institución educativa, se hace necesario replantear el direccionamiento que se le ha dado a ese espacio transversal a través del cual se puede promover la deconstrucción del otro como enemigo y de las estructuras discursivas que, constantemente, generan los imaginarios sociales en pro de negar el lugar del otro. Asimismo, se puede aprovechar la cátedra para conocer y aprender a dimensionar las consecuencias de todo tipo de actos que ocasionan violencia, eso sí, sin dejar de lado el fomento



de habilidades para la vida que respondan a las necesidades y realidades contextuales de su entorno y región. Más aún, la Cátedra de la Paz también debe buscar contribuir a la construcción de relaciones sanas entre los mismos docentes, y de estos hacia los administrativos, para que a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje sobre la edificación de la paz, se parta no de la información obtenida, sino de la experiencia vivida.

Algo similar deberá suceder entre el Ministerio de Educación y las instituciones educativas, debido a los imaginarios que han surgido de unos para con otros. Esto también recuperará la confianza que se ha perdido por parte de los docentes hacia la institucionalidad.

Cabe señalar que es indispensable involucrar, más directa y cercanamente, al MEN y a la Secretaría de Educación Departamental, a los proyectos y procesos institucionales para poder generar una articulación entre todos los agentes involucrados, ocasionando así, a partir de dicha cercanía, una sensibilización entre sí, lo cual podría provocar un mayor apoyo en la cualificación docente a través de cursos de formación permanente, aspecto totalmente positivo en la medida que los profesores encontrarán una razón más para adquirir esas herramientas y habilidades en pro de una rehumanización de la comunidad formadora que, por muchos años, se ha sentido no como aquella que educa, sino como máquina útil en función de una materialización de la educación. Debido a esto, se insiste en que si hay un trato adecuado y justo con el profesorado, la relación de este último con los estudiantes puede ser mucho más empática.

También, vale mencionar la urgencia de que se asigne un profesional en psicología, lo cual será de gran ayuda para toda la comunidad educativa, pues tal apoyo soliviará la carga de los docentes y permitirá un mayor acompañamiento de los estudiantes en sus procesos personales, familiares y comunitarios.

El aporte de la psicología es clave a la hora de identificar los imaginarios y comenzar el proceso de deconstrucción del enemigo, a partir del diálogo y del encuentro que puede generarse desde esa área y permitir un ambiente de confianza y libertad capaz de romper esquemas y estructuras mentales en clave de deconstrucción del enemigo, lo cual es un poco difícil que se genere en espacios como los de clase, de rutina y en los cuales se asocian todos los imaginarios.

El acompañamiento psicológico puede, incluso, lograr el desescalonamiento de las ideas, prejuicios e impulsos que se había generado del otro y que poco permitía que se diera una apertura; a su vez, ayuda a transmitir y comprender que cuando un ser humano abre su existencia a otra realidad, se produce acercamiento,

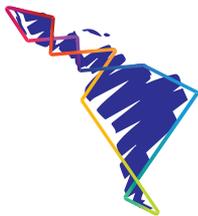
encuentro, diálogo y alteridad, cuatro principios básicos para tejer la paz de manera cooperativa.

Referencias

- Acevedo, J. (2012). *¡Tengo miedo! Bullying en las escuelas*. Trillas
- Aliaga, F., Basulto, Ó. y Cabrera, J. (2013). La investigación en torno a los imaginarios sociales. *Revista de ciencias sociales Prisma social*, 9.
- Álvarez, L. y Marrugo, A. (2016). Cátedra de Paz en Colombia: Una mirada que supera la tiza y el tablero. En *Boletín Virtual*. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/147/145>
- Ayala, Ó. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47). <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884003.pdf>
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Red Internacional del Libro.
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP) aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7/8). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Barbero, A.; Vidal, C.; Barbeito, C., Santiago, I. (2006). Deconstruir la imagen del enemigo. *Cuadernos de educación para la paz*. <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion013e.pdf>
- Blanco, M., García, S., Grissi, L., Montes, L. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes*. Espacio.
- Castaño, A. (s. f). *Esquema de Ordenamiento Territorial Municipio de Trinidad (1998 – 2007)*. https://www.academia.edu/8873631/EOT_municipio_de_Trinidad_Casanare
- Castoriadis, C. & Vicens, A. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 2). Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona erógena*, 35. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20E1%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Colombo, E. (1993). *El imaginario social*. Nordan – Comunidad
- datos.gov.co (2020) <https://convergencia.uaemex.mx/information/authors> [07 de octubre de 2020]



- Echeverri, A., Gutiérrez, R., Ramírez, C., Morales, S.. (2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4978/497856282008>
- Fernández, O. (2006). *Una aproximación a la cultura de paz en la escuela*. <https://educrea.cl/una-aproximacion-a-la-cultura-de-paz-en-la-escuela/>
- Flores, G., Prat, M., Soler, S. (2017). La visión del profesorado de educación física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿Oportunidad o problema? *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345750049012.pdf>
- Ghiso, A. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2).
- Lozada, Ma. (2004). El otro es el enemigo: Imaginarios sociales y polarización. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 10(2). <https://www.redalyc.org/pdf/177/17710214.pdf>
- Mendoza, B. (2012). *Los múltiples rostros del abuso escolar*. Brujas.
- Pintos, J. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Fe y Secularidad.
- PNUD. (2015). *Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos*. Rededupaz. <https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-HacialaConstrucci%C3%B3nEduPaz-2017.pdf>
- Pizarro, R. (2018). Cátedra de la paz colombiana: Crítica constructiva al anagrama incompleto. *Hojas y hablas*, 15. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/146/137>
- Ruíz, A. (2001). *La construcción social del vínculo: Objeto y finalidad de la educación moral*. <https://www.oei.es/historico/valores2/alex.htm>
- Vidal, R. (2006). El “otro” como enemigo. Identidad y reacción en la nueva “cultura global del miedo”. *Nómadas*, 9. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16225/file_1.pdf;jsessionid=064BC304CC6685B99383659D6E3FBECB
- Viveros, M. (2016). Los interrogantes que suscita la construcción de un nuevo enemigo: La ideología de género. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-interrogantes-que-suscita-la-construccion-de-un-nuevo-enemigo-la-ideologia-de-genero/>



Variación en el cumplimiento de las sentencias emitidas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos

Variation in compliance with the sentences issued by the Inter-American Court of Human Rights

Variação no cumprimento das sentenças proferidas pela Corte Interamericana de Direitos Humanos

Eduardo Andrés Estrada Vargas¹

Resumen

El presente análisis investigativo tiene como principal objetivo la promoción de los derechos humanos y la democratización de la región latinoamericana, a través de la creación de una nueva herramienta de monitoreo de las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). Se introduce un nuevo enfoque para medir la tasa de cumplimiento anual de las sentencias de la Corte IDH, analizando como nuevos criterios la responsabilidad directa y la responsabilidad indirecta. En consecutiva, se logra el apoyo al trabajo de supervisión de las sentencias de la Corte IDH a sus Estados miembros, al recalcar la importancia que la Corte IDH ordena reparaciones cuando existe una violación de derechos humanos para resarcir el daño ocasionado y de ahí, el valor de su respectivo cumplimiento.

Palabras clave: Cumplimiento, derechos humanos, responsabilidad directa, responsabilidad indirecta, Estado

Recibido: 27-6-2021 - Aceptado: 13-5-2022

1 Licenciado en Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Honduras. Magister en Derecho Internacional de los Derechos Humanos de la Universidad para la Paz de Costa Rica. Investigador independiente en temas de derechos humanos. Artículo basado en la tesis de grado supervisada por el Profesor Aníbal Pérez-Liñán de la Universidad de Notre Dame en colaboración con el “Notre Dame Reparations Design and Compliance Lab”. Correo electrónico: estradavar10@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3114-5881>



Abstract

The main objective of this investigative analysis is the promotion of human rights and the democratization of the Latin American region, through the creation of a new monitoring tool for the sentences emitted by the Inter-American Court of Human Rights (I/A Court HR). A new approach is introduced to measure the rate of annual compliance with the sentences of the Inter-American Court, analyzing direct responsibility and indirect responsibility as new criteria. Consecutively, support is achieved for the work of supervising the sentences of the Inter-American Court to its member States, by emphasizing the importance that the Inter-American Court orders reparations when there is a violation of human rights to compensate for the damage caused and from there, the value of their respective fulfillment.

Keywords: Compliance; Human rights; Direct responsibility; Indirect responsibility; State.

Resumo

O objetivo principal desta análise investigativa é a promoção dos direitos humanos e a democratização da região latino-americana, por meio da criação de uma nova ferramenta de monitoramento das sentenças da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH). Uma nova abordagem é introduzida para medir a taxa de cumprimento anual das sentenças da Corte Interamericana, analisando a responsabilidade direta e a responsabilidade indireta como novos critérios. Consecutivamente, alcança-se o apoio ao trabalho de supervisão das sentenças da Corte Interamericana a seus Estados membros, destacando a importância de que a Corte Interamericana ordene reparações quando houver violação de direitos humanos para compensar os danos causados e daí, o valor de sua respectiva realização.

Palavras-chave: Cumprimento; Direitos humanos; Responsabilidade direta; Responsabilidade indireta; Estado.

Introducción

El presente artículo se enfoca en estudiar el nivel de cumplimiento de las reparaciones ordenadas por la Corte IDH a sus Estados miembros, en la cual se busca esclarecer si el nivel de cumplimiento varía cuando las violaciones de derechos humanos las comete el Estado como responsable directo o bien un ente privado como responsable indirecto. Bajo la finalidad de analizar la efectividad del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH), a través de uno de sus dos órganos de protección de derechos humanos, la Corte IDH.

La metodología de investigación que se utiliza es la cuantitativa, dividida en una sección de datos en la que se exponen ejemplos de casos para tener claridad de lo que se presentará y una sección de resultados en la que se presentan tablas de contingencia realizadas para determinar los niveles de cumplimiento.

Se introducen dos nuevos criterios de monitoreo, en primera instancia, la responsabilidad directa y, en segunda instancia, la responsabilidad indirecta para medir el nivel de cumplimiento, esto permitirá ampliar el análisis del acatamiento de las sentencias de la Corte IDH. Dichos criterios son apoyados por las teorías de probabilidad anual de cumplimiento y su tiempo esperado (Perez-Liñan, Morrison, & Schenoni, 2019) y de estudios de investigación sobre las variaciones que existen en el nivel del cumplimiento por tipos de reparación (González-Salzberg, 2010).

Otras indagaciones también brindan un seguimiento cercano a las sentencias de la Corte IDH (Ballet, 2013) con el objetivo de tener un mayor entendimiento de cuando el Estado es más propenso a cumplir con las reparaciones del tribunal internacional (Santana, 2018) y con la finalidad de supervisar dichos niveles de cumplimiento. Además, de otros estudios investigativos analizan casos contenciosos de la Corte IDH en particular (Carlucci, 2013) o bien de años en concreto para realizar el análisis (Urbina, 2017). Así como de autores que analizan el fortalecimiento del SIDH (Gamboa, 2014), a través de las reparaciones que ordena la Corte IDH (Carrasco, 2011), en aras de buscar la restauración del daño ocasionado (Espinosa, 2019).

El propósito fundamental de realizar la investigación es el apoyo al seguimiento de las decisiones de la Corte IDH al tener un enfoque atípico a los demás estudios que se han realizado sobre la temática. La indagación vendrá a ser una herramienta sustancial para poder tener un mejor entendimiento de las reparaciones ordenadas por la Corte IDH a sus Estados miembros.

Variables de la investigación

Variable independiente

Dentro del estudio investigativo se encuentra una variable independiente: el Estado como figura responsable de las violaciones de derechos humanos siendo este responsable de manera directa o bien de forma indirecta, haciendo referencia a un agente no-estatal o ente privado ajeno al Estado.

Para determinar cuando existe la responsabilidad directa o indirecta en el estudio se analiza, a través de las sentencias de la Corte, en respectiva sobre la sección de hechos probados y de derechos violados de una sentencia emitida por la Corte IDH, que pueden ser leídas y examinadas en el resumen del caso pertinente. En dichas etapas se pueden determinar los actores principales de las violaciones de derechos que pueden ser el Estado o un actor privado (Rescia, 2009, p. 23).



A continuación, se podrán apreciar las dos categorías de la variable independiente.

El Estado como responsable directo

Una de las causas para determinar al Estado como responsable directo es en aquellos casos en donde funcionarios públicos o agentes del sistema judicial cometieron una violación de derechos humanos al momento de estar ejerciendo su labor en representación del Estado.

Algunos ejemplos de causas probables de violaciones pueden ser: la obstrucción del caso, falta de investigación y seguimiento, falta del debido proceso judicial, condenas inapropiadas o detenciones arbitrarias, sin orden judicial expedida por una autoridad competente. Violaciones de derechos humanos que se prohíben dentro de la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH) ya que dicha convención enmarca derechos fundamentales del ser humano como el derecho a la vida, el derecho a la integridad personal y el derecho a la libertad. Así como de otros derechos humanos que buscan con su finalidad promover la democracia y la paz en la región americana.

Otra de las causas es cuando fuerzas del orden público como autoridades militares o policiales realizan acciones encaminadas a generar un acto que conlleva una violación de derechos humanos, tales como: detención incomunicada o preventiva, encarcelamiento arbitrario, aislamiento prolongado, tratamiento cruel e inhumano, la operatividad militar o policial arbitraria, torturas y castigos agravados, en especial por aquellos agentes encargados de la custodia carcelaria o las amenazas y hostigamientos hacia individuos bajo detención judicial.

Consideremos como ejemplo el caso *Trujillo Oroza vs. Bolivia* en la que agentes del Estado fueron los responsables directos de la detención arbitraria, actos de tortura y posterior desaparición forzada del señor José Trujillo, siendo este sujeto la víctima del caso. Se violentó, de esa manera, el derecho a la integridad personal, el derecho a la libertad personal, de garantías judiciales y el derecho a la vida. Derechos fundamentales que figuran dentro de la Convención Americana de Derechos Humanos. Por dichas razones al ser la violación de derechos cometida por autoridades del Estado, este caso entra en la categoría de responsabilidad directa (Corte IDH, 2000, p. 2-3).

En el caso de los defensores de derechos humanos una ejecución extrajudicial que fuere cometida por fuerzas del orden público entra en esta categoría.

El Estado como responsable indirecto

Cuando la violación de derechos tiene como actor principal a un ente privado, que hace referencia a un agente no-estatal, se determina que el Estado es el responsable indirecto del caso. A su vez, cuando en la sección de hechos probados de una sentencia de la Corte no se logra determinar el actor principal del caso, este entra como responsabilidad indirecta.

De ese modo, para poder identificar que la violación de derechos fue perpetuada por un ente privado es cuando esta es cometida por un individuo en particular o bien, por un grupo de personas civiles que pueden hacer referencia a grupos paramilitares, grupos de autodefensa civil (caso de Colombia), bandas criminales, maras o narcotraficantes, en la cual ninguno de ellos desempeña una labor en representación del Estado. Por ejemplo, cuando un ente privado comete la violación del derecho a la vida el Estado figura como el responsable indirecto de dicha violación, pero el ente privado figura como el responsable directo de la violación perpetuada.

Consideremos como ejemplo el caso *Carvajal Carvajal y otros vs. Colombia*. El responsable de la violación del derecho a la vida del periodista Nelson Carvajal es desconocido. Al ser el actor principal del caso desconocido ya que no se logra determinar al perpetrador, dicho caso se convierte en responsabilidad indirecta por parte del Estado (Corte IDH, 2018, pp. 2-3).

Uno de los problemas que enfrenta la Corte IDH es que no existe clara evidencia para comprobar que, agentes estatales o ya sean fuerzas del orden público, hayan participado en una violación de derechos humanos de manera directa. Por lo que, en dichos casos, el Estado se convierte en el responsable indirecto de la violación.

Variable dependiente

Por medio de las sentencias que decide la Corte IDH se establece la responsabilidad internacional que tiene el Estado ante un caso en particular, de esa manera el tribunal declara las violaciones de derechos humanos que están enmarcadas en la CADH y, a su vez, establece medidas de reparación que el Estado debe cumplir a cabalidad para que impere la justicia y dichas violaciones de derechos no sean repetidas a futuro. Es entonces, donde aparece la variable dependiente del estudio, el cumplimiento de las reparaciones de una sentencia de la Corte IDH.

La labor que realiza la Corte, una vez decide un caso, es la de llevar a cabo la supervisión de las sentencias a través de resoluciones anuales, en la cual se determina qué Estados han cumplido con las reparaciones y cuáles están pendientes

de cumplimiento. “Dicha labor se realiza de conformidad con el artículo 33 sobre órganos competentes, el artículo 62.1 sobre competencias y funciones y los artículos 67 y 68.1 de procedimientos respectivamente de la CADH” (Urbina, 2017, p. 333).

La Corte IDH realiza diversas tareas para llevar a cabo su labor de supervisar las sentencias de cumplimiento tales como:

En primer lugar, solicitar al Estado información sobre las actividades realizadas para velar por su cumplimiento en un tiempo preestablecido por el tribunal. En segundo lugar, la Corte IDH recaba las observaciones brindadas por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), así como de las víctimas del caso. En tercer lugar, se conduce una etapa de evaluación para obtener información si hubo o no cumplimiento y, en cuarto lugar, la Corte IDH orienta las acciones que comete el Estado para que logre cumplir con lo dispuesto por el tribunal en la sentencia (Urbina, 2017, p. 334).

Al momento de no existir un grado de cumplimiento en las decisiones de la Corte IDH por parte de los Estados miembros. De acuerdo con el artículo 65 de la CADH:

La Corte IDH tiene el deber de informar a la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA) de los casos contenciosos en los que no existe cumplimiento como una forma de señalamiento a los Estados que no cumplen con las decisiones del tribunal (Urbina, 2017, p. 336).

Métricas de cumplimiento

En aras de tener una mayor comprensión sobre el análisis que se realizará más adelante es necesario presentar las teorías de probabilidad anual de cumplimiento y el tiempo esperado de cumplimiento, teorías que fueron creadas por los autores Anibal Pérez-Liñán, Luis Schenoni y Kelly Morrison de la Universidad de Notre Dame y la Universidad de Pittsburgh.

La probabilidad anual de cumplimiento “refleja la probabilidad que un Estado cumpla con una determinada medida de reparación en un momento específico”, pudiendo variar año con año; es decir, puede ser baja en un año determinado, pero en otro puede aumentar después de un cambio de gobierno. Por ende, se establece que es una métrica sensible que puede variar dependiendo de la situación política que se presente en un momento particular. Tomando como ejemplo, el caso *Castañeda Gutman vs. México*, en el tipo de medida de reparación de garantías de no repetición en el año 2009 y 2010 existe un cumplimiento nulo (sin cumplimiento) de dicha medida de reparación, pero en el año 2011 hay un cumplimiento pleno

(total) de esta medida. Esta métrica contiene la información necesaria para evaluar la duración, siendo una baja probabilidad de cumplimiento en un año dado, sugiere que el Estado tardará mucho en cumplir. Por ello la métrica necesita de un complemento que facilite su interpretación (Perez-Liñan, Morrison, & Schenoni, 2019, p. 13).

La siguiente métrica es derivada de la probabilidad anual de cumplimiento, por lo que viene a facilitar la interpretación, el tiempo esperado de cumplimiento (TEC). “El TEC representa la cantidad de años esperados hasta que el estado implemente una orden de reparación”. Se calcula el TEC en tres pasos: Primero, se registra el número de unidades de tiempo discretas (años) hasta que se observa cumplimiento. Por ejemplo, en el *Caso Castañeda Gutman vs. México* hay 4 unidades de tiempo para la primera medida de reparación, 2 para la segunda y también 2 para la tercera. En segundo lugar, se estima la probabilidad anual de cumplimiento (que aparece en el párrafo anterior). El promedio de la probabilidad anual de cumplimiento en este caso es de $3/8$ (tres eventos de cumplimiento en $4 + 2 + 2$ unidades de tiempo). En tercer lugar, se recupera el TEC al tomar el inverso de esa probabilidad. Si la probabilidad promedio de cumplimiento es de $3/8$, la inversa de esa cifra proporciona el número esperado de años (2.7 o $8/3$) hasta que el Estado cumpla con las medidas de reparación (Perez-Liñan, Morrison, & Schenoni, 2019, pp. 13-14).

Es importante mencionar que el tiempo esperado de cumplimiento es derivado de la probabilidad anual de cumplimiento. Ambas métricas son equivalentes, un TEC de 2 años refleja una probabilidad de cumplimiento anual de 0,50 mientras que un TEC de 10 años refleja una probabilidad de cumplimiento anual de 0,10. El TEC viene a ser una herramienta esencial debido a su interpretación intuitiva, siendo un TEC alto una probabilidad de que el estado tardara muchos años en cumplir y un TEC bajo una probabilidad de que un Estado cumplirá en menos años, es decir, con mayor rapidez. (Perez-Liñan, Morrison, & Schenoni, 2019, p. 14)

Posteriormente, se podrá apreciar el análisis de estas dos métricas en el caso *Castañeda Gutman vs. México* siendo el Estado el responsable directo y el caso *Omeara Carrascal y otros vs. Colombia* siendo el Estado el responsable indirecto de las violaciones de derechos humanos.

Teoría de la variación del cumplimiento por tipo de medida de reparación

En el estudio se considera la teoría de variación de cumplimiento de acuerdo con el tipo de medida de reparación, analizando así, el nivel de efectividad del Sistema



Interamericana de Derechos Humanos no solo por los medios ya existentes, que son los informes anuales o bien las resoluciones de cumplimiento, sino bajo el enfoque de analizar el cumplimiento por el tipo de medida de reparación (González-Salzberg, 2010).

En primer lugar, el autor Salzberg establece 6 tipos de medida de reparación para llevar a cabo el estudio de nivel de cumplimiento, en las cual figuran: “las medidas pecuniarias de compensación, costas y gastos, publicidad de las sentencias, reconocimiento público de responsabilidad internacional, la obligación de enjuiciar a los autores y la reforma a las leyes internas”. En segundo lugar, en función de determinar el grado de cumplimiento de las reparaciones, el análisis establece tres 3 categorías para medir el cumplimiento del Estado frente a cada medida de reparación: “el cumplimiento pleno, el cumplimiento parcial y el cumplimiento pendiente”. A partir de ello, se diseña la sistematización, el análisis de los datos y las resoluciones de cumplimiento (González-Salzberg, 2010, pp. 123-124).

Cuando el autor llevó a cabo el análisis se demostró de los casos comprendidos entre 1989 a 2006, sobre 70 decisiones de la Corte, se logró determinar que el cumplimiento es variante dependiendo el tipo de medida de reparación que se analiza. En las compensaciones pecuniarias y el pago de costas y gastos se mostró un nivel alto de cumplimiento, con un porcentaje de 59 % y 70 % de los casos, respectivamente analizados. En la publicidad de las sentencias y el reconocimiento público de responsabilidad internacional el grado de cumplimiento es similar del 60 % y 70 %. Sin embargo, en la medida de reparación de perseguir y sancionar a los responsables el grado de cumplimiento fue nulo, con solo un 26 % cumplido parcial y, en la medida de reformar las leyes internas se identifica un 23 % de cumplimiento (González-Salzberg, 2010, p. 129).

Con el análisis realizado por el autor se crea un precedente que servirá más adelante, en el estudio, para determinar el grado cumplimiento por tipo de medida de reparación. Tomando en consideración las observaciones pertinentes en las cuales el Estado está más dispuesto a cumplir en las compensaciones pecuniarias, el pago de costas y gastos, la publicidad de sentencias y el reconocimiento público; al contrario de las medidas de perseguir y sancionar a los responsables y la reforma de leyes internas que presentaron un nivel bajo de cumplimiento.

Análisis cuantitativo

Esta sección se divide en dos partes, la sección de datos, en donde se presentan dos casos contenciosos de la Corte IDH, como ejemplos de responsabilidad directa

e indirecta para tener un mayor entendimiento del análisis que se llevará a cabo y la sección de resultados, en la cual se presentan tablas de contingencia para determinar el nivel de cumplimiento de las reparaciones ordenadas por la Corte IDH, desde el año 1989 hasta el año 2020, teniendo como finalidad identificar cuando se produce una mayor o menor tasa de cumplimiento. Cabe mencionar que dicha información es recabada de las resoluciones de cumplimiento que emite periódicamente la Corte IDH.

Sección de datos

En esta sección se podrá observar de qué manera están organizados los datos y de qué forma se midieron las variables del estudio, por medio de dos ejemplos de la Corte IDH. El caso *Castañeda Gutman vs. México* en el cual el Estado figura como responsable directo y el caso de *Omeara Carrascal y otros vs. Colombia*, en donde el Estado figura como responsable indirecto de la violación de derechos humanos.

El propósito de llevar a cabo los ejemplos en tablas es para obtener un mayor entendimiento sobre el análisis que se realiza, determinando la categoría de responsabilidad que puede ser directa o indirecta y el nivel de cumplimiento por parte del Estado al aplicar la teoría de probabilidad anual y el tiempo esperado de cumplimiento.

Además de poder observar las categorías de cumplimiento, reflejadas en parcial o pleno. Así como identificar las medidas de reparación y los tipos de estas medidas que han sido ordenadas por la Corte IDH a los Estados de México y Colombia.

Al tomar como muestra el ejemplo 1; en la primera columna se identifica al Estado de México abreviado a MEX. En la segunda columna, se identifica el año en que fue ordenada la medida de reparación comenzando en el año 2008 y deteniéndose en el año que el Estado cumple con la medida de reparación de forma plena. En la tercera columna, se identifica el nombre del caso que se utilizó, *Castañeda Gutman vs. México*. En la cuarta columna, se identifica la categoría de responsabilidad siendo, en esta ocasión, directa. En la quinta columna, se identifican las medidas de medida de reparación ordenadas por la Corte al Estado de México. En la sexta columna, se identifican los tipos de medida de reparación tales como garantías de no repetición, de satisfacción y de reintegro de costas y gastos.

Finalmente, en las últimas columnas se identifican las dos categorías de cumplimiento pudiendo ser de cumplimiento pleno o bien de cumplimiento parcial. Con la intención de ahorrar espacio en la tabla se establece que el número 1 representa

cuando existe cumplimiento y el numero 0 cuando no existe. Ejemplo, si en la columna de cumplimiento parcial se observa un 1 significa que el Estado ha cumplido parcialmente con la medida, al contrario, si se reflejara un 0 denota que no existe cumplimiento. Aplicando así el mismo análisis a la categoría de cumplimiento pleno, en donde 1 indica que el Estado ha cumplido y 0, no existe cumplimiento.

Dado el momento en que el Estado cumple a plenitud con la medida de reparación, esta se detiene en la tabla, esto con el fin de llevar a cabo la teoría de probabilidad anual de cumplimiento y el tiempo esperado de cumplimiento; es decir, en cuántos años el Estado de México cumple con una medida de reparación o cuánto puede demorar, el Estado, en cumplir con las demás.

A continuación, aparecen dos ejemplos de cumplimiento elaborados en tablas para poder obtener un mejor entendimiento del análisis realizado.

Tabla 1.
Cumplimiento y responsabilidad directa por el Estado

Estado	Año	Caso	Responsabilidad	Medida de reparación	Tipo de medida	Parcial	Pleno
MEX	2008	Castañeda Gutman vs. México	Directa	Adecuación y ajuste de leyes internas	Garantías de no repetición	1	0
MEX	2009	Castañeda Gutman vs. México	Directa	Adecuación y ajuste de leyes internas	Garantías de no repetición	0	0
MEX	2010	Castañeda Gutman vs. México	Directa	Adecuación y ajuste de leyes internas	Garantías de no repetición	0	0
MEX	2011	Castañeda Gutman vs. México	Directa	Adecuación y ajuste de leyes internas	Garantías de no repetición	1	1
MEX	2008	Castañeda Gutman vs. México	Directa	Publicación en diario oficial	Satisfacción	0	0
MEX	2009	Castañeda Gutman vs. México	Directa	Publicación en diario oficial	Satisfacción	1	1
MEX	2008	Castañeda Gutman vs. México	Directa	Pago del monto fijado por la Corte IDH	Reintegro de costas y gastos	0	0
MEX	2009	Castañeda Gutman vs. México	Directa	Pago del monto fijado por la Corte IDH	Reintegro de costas y gastos	1	1

Fuente: elaboración propia.



El primer análisis que se lleva a cabo es para determinar la categoría de responsabilidad por parte del Estado como actor principal de la violación de derechos. La cual, en este caso, es de responsabilidad directa al estudiar los hechos probados de los actores principales de las violaciones de derechos y las medidas de reparación ordenadas por la Corte IDH.

El presente caso es relacionado con el señor Castañeda Gutman en su categoría de exministro de la Relaciones Exteriores de México, en la cual el Instituto Federal Mexicano le impidió participar en las elecciones presidenciales del año 2006, tras alegar que el señor Castañeda no formaba parte de ningún partido político y pretendía participar como candidato ciudadano individual (Corte IDH, 2008).

El Instituto Federal Mexicano manifestó en sus alegatos ante la Corte IDH que tomó como referencia el Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE) bajo el artículo 175 que mencionaba el derecho a ser postulado y ser votado para ocupar un cargo de elección popular a nivel federal, sólo puede ejercerse a través de alguno de los partidos políticos nacionales. Además, de manifestar que bajo el artículo 177 se estableció que el plazo para registrar las candidaturas para cargos presidenciales comprende del 1 al 15 de enero del año de la elección. Concluyendo que por tales motivos amparados por la ley se le había negado el derecho de participar en la elección al señor Castañeda Gutman. (Corte IDH, 2008, p. 7)

La Corte dictaminó, en el caso del señor Castañeda, que el Estado había violentado, en primera instancia, el artículo 23 (derechos políticos) y el artículo 25 (protección judicial) de la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH) (Corte IDH, 2008).

Como consecuencia, este proceso es considerado de responsabilidad directa por parte del Estado, ya que se clarifica que los actores principales de las violaciones de derechos en contra del señor Castañeda son por parte del Instituto Federal Mexicano y su respectivo tribunal, y al ser dichos entes parte del aparato estatal, se determina la responsabilidad. A su vez, se tomó como referencia casos similares como es el caso *Yatama vs. Nicaragua* en el que la Corte determina a entes estatales como los actores principales de las violaciones de derechos.

El segundo análisis que se realiza es para determinar si existe un alto o bajo nivel de cumplimiento a través del promedio de la probabilidad anual de cumplimiento, que en este caso es de $3/8$, tres eventos de cumplimiento en $4 + 2 + 2$ unidades de tiempo (años). Posterior a ello, se analiza el tiempo esperado de cumplimiento al tomar el inverso de la probabilidad, es decir, si la probabilidad promedio de cumplimiento es de $3/8$, la inversa de esa cifra proporciona el número esperado

de años (3 o 8/3) siendo el tiempo que el Estado cumple con todas las medidas de reparación.

Por ejemplo, la Corte ordenó la medida de reparación de *ajuste y adecuación de las leyes internas* en el año 2008, pudiéndose observar que en ese año existe un cumplimiento parcial, reflejado en un número 1 sobre dicha categoría y un número 0 en la categoría de cumplimiento pleno. También, se puede visualizar que en los años 2009 y 2010 no existe ningún grado de cumplimiento por lo que en ambas categorías se identifican con un número 0. Finalmente, es en el año 2011 el Estado cumple con la medida de manera plena, siendo en ese momento que se detiene en tabla 1 y, de ese modo, se puede identificar las unidades de análisis (años), al determinar la probabilidad anual de cumplimiento.

Al concluir los dos análisis se evidencia al Estado mexicano como responsable directo de las violaciones de derechos al ser perpetuadas por un órgano del Estado, el Instituto Federal Mexicano a través de sus funcionarios. Y se identifica que, las medidas de reparación ordenadas por la Corte tienen un alto grado de cumplimiento al aplicarse la teoría de probabilidad anual y el tiempo esperado de cumplimiento, debido a que el Estado cumple con ellas en un periodo corto de tiempo.



Tabla 2.
Cumplimiento de y responsabilidad indirecta del Estado

Estado	Año	Caso	Responsabilidad	Medida de reparación	Tipo de medida	Parcial	Pleno
COL	2018	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Continuar con las deudas investigaciones	Obligación de investigar y sancionar	0	0
COL	2019	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Continuar con las deudas investigaciones	Obligación de investigar y sancionar	0	0
COL	2018	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Tratamientos psicológicos	Rehabilitación	0	0
COL	2019	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Tratamientos psicológicos	Rehabilitación	0	0
COL	2018	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Publicaciones y acto público	Satisfacción	0	0
COL	2019	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Publicaciones	Satisfacción	0	0
COL	2018	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Pagos fijados	Indemnización	0	0
COL	2019	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Pagos fijados	Indemnización	0	0
COL	2018	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Pagos fijados	Reintegro de costas y gastos	0	0
COL	2019	Omeara Carrascal y otros vs. Colombia	Indirecta	Pagos fijados	Reintegro de costas y gastos	0	0

Fuente: elaboración propia



En primer análisis se identifica la categoría de responsabilidad del caso *Omeara Carrascal y otros vs. Colombia*, siendo de responsabilidad indirecta por parte del Estado al estudiar los hechos probados del caso, los actores principales de las violaciones de derechos y de las medidas de reparación ordenadas por la Corte.

Como resumen del caso, el tribunal logro determinar que los hechos ocurrieron en el departamento del César de Colombia, en el año 1994. En el cual se encontraron vínculos entre miembros fuerzas de seguridad estatales y de grupos paramilitares. Vínculo que permitía la tolerancia de las acciones en contra de derechos humanos a la población civil y que, tuvo como consecuencia la muerte de tres miembros de la familia Omeara y Álvarez. Por lo que la Corte IDH estableció, de manera principal, la violación al derecho a la vida por omisión (artículo 4), el derecho a la integridad personal (artículo 5), el derecho de protección judicial (artículo 25) y derecho de garantías judiciales (artículo 8), en respectiva de la CADH (Corte IDH, 2018, p. 2).

Este caso es, por ende, considerado de responsabilidad indirecta por parte del Estado ya que los actores principales de llevar a cabo las desapariciones forzadas y posterior muerte de los tres miembros de la familia Omeara y Álvarez fueron grupos paramilitares (ente privado) pero que, a su vez, eran apoyados por agentes de seguridad del Estado, al tolerar dichos actos y no proteger el derecho a la vida de los individuos.

En el segundo análisis, que se realiza para determinar el nivel de cumplimiento del caso, a través del promedio de probabilidad anual, no se logra llevar a cabo ya que, en todas las medidas de reparación ordenadas por la Corte existe un cumplimiento nulo por parte del Estado. Es decir, el Estado no ha cumplido ni de manera parcial, o bien de manera plena con ninguna medida ordenada.

Al concluir el análisis del caso se logra determinar la responsabilidad indirecta por parte del Estado tras identificar a los grupos paramilitares como actores principales de las violaciones de derechos, por ser estos los responsables directos de las desapariciones forzadas y posterior muerte de los 3 individuos del caso, pero que, a su vez, eran apoyados por agentes estatales para llevar a cabo dichas acciones. De esa manera, se logra determinar el nivel de cumplimiento, el cual es nulo, con una probabilidad anual de 0, ya que el Estado no ha cumplido con ninguna medida de reparación.



Sección de resultados

En esta sección se analizan las frecuencias y proporciones de cumplimiento y las frecuencias por el tipo de medida de reparación al aplicar los criterios de responsabilidad directa e indirecta. En dicho análisis se determinó un vínculo entre ambos criterios de evaluación, por lo que se espera que exista un porcentaje similar en la tasa de cumplimiento.

Frecuencias y proporciones de cumplimiento

En Tabla 3 se evalúan las frecuencias y proporciones de cumplimiento sobre las medidas de reparación ordenadas en un año dado, pudiéndose observar el grado de cumplimiento siendo mayor o menor. En la cual las medidas de reparación son expresadas en años, al ser los años las unidades de análisis del presente estudio.

También, en la Tabla 3, en la primera columna se identifica la categoría de responsabilidad, pudiendo ser directa o bien indirecta por el Estado. Después, en la segunda y tercera columna se identifican las unidades de análisis, que son los años. Es decir, el porcentaje de las medidas de reparación que se cumplieron o no en un año determinado.

El propósito del análisis en la Tabla 3 es interpretar las variables del estudio, tomando todas las medidas de reparación de un año dado, al aplicar la teoría de probabilidad anual de cumplimiento. En otras palabras, el porcentaje de cumplimiento por parte del Estado en un año dado, en el cual las unidades de análisis son expresadas en años. Pudiéndose observar en Tabla 3 que no existe un nivel de diferencia significativo en cuanto al nivel de cumplimiento por parte del Estado al ser el responsable directo o bien indirecta.

Tabla 3

Frecuencias y proporciones de cumplimiento

	% de no cumplimiento (0)	% de si cumplimiento (1)
Responsabilidad indirecta (0)	94.55 % (1876)	5.44 % (108)
Responsabilidad directa (1)	94.24 % (9526)	5.75 % (582)

Fuente: elaboración propia

Nota: el número 0 se usa para identificar al Estado como responsable indirecto y las medidas de reparación sin cumplimiento en un año dado. El número 1 para identificar al Estado como responsable directo y las medidas de reparación con cumplimiento en un año dado.

Analizando Tabla 3. Las filas reflejan el comportamiento de la variable independiente (responsabilidad directa e indirecta). Las columnas reflejan el comportamiento de la variable dependiente (cumplimiento y el no cumplimiento). Las celdas reportan el porcentaje de casos (reparaciones-año) con diferentes grados de cumplimiento.

Por lo que se identifica el porcentaje de 94.55 (1876 como valor absoluto) bajo la categoría de responsabilidad indirecta y un porcentaje de 94.24 (9526 como valor absoluto) en la categoría de responsabilidad directa. Posteriormente, se determinó el porcentaje que existe cuando no existe cumplimiento en las medidas de reparación, de manera que cuando existe responsabilidad indirecta hay un porcentaje de 5.44 (108) y un 5.75 (582) de responsabilidad directa.

Al analizar los datos de Tabla 1 se determinó que los niveles de cumplimiento para ambas categorías de responsabilidad directa e indirecta se encuentran vinculadas, es decir, no se puede observar una diferencia clara de cuándo el Estado está más dispuesto a cumplir con una medida de reparación, ya que el porcentaje de diferencia es mínimo del 0.30 %, menor al 1 %. Por lo que se identifica el vínculo de cumplimiento, para ambos criterios de responsabilidad, en la que no existe un menor o mayor grado de cumplimiento por parte del Estado.

Frecuencias por tipo de medida de reparación

En aras de tener un mayor entendimiento sobre los niveles de cumplimiento, se realizó un estudio que aplica la teoría de la variación de cumplimiento por el tipo de medida de reparación buscando añadir la categoría de responsabilidad. Se expande, de ese modo, el análisis para medir el cumplimiento.

El análisis sirve como una herramienta para ayudar a medir el cumplimiento de las decisiones de la Corte, un nuevo criterio de evaluación bajo las categorías de responsabilidad directa e indirecta, logrando determinar en qué medidas de reparación existe un menor o mayor grado de cumplimiento. De esa manera se logró determinar que existe una diferencia muy clara en los niveles de cumplimiento entre diferentes tipos de medidas de reparación. Por ejemplo, 8.8 % para la medida de indemnizaciones y 0.5 % para la medida de obligación de investigar y sancionar.

Cabe resaltar que el nivel de cumplimiento se produce en el nivel de cada medida de reparación, no al nivel de un caso en específico. Por lo que se analizan todas las medidas de reparación que han sido ordenadas dentro de un año dado y así se puede tener el resultado de los datos.

En la primera columna de Tabla 4 se identifica el tipo de medida de reparación, que se clasifican en 8 categorías: garantías de no repetición, indemnizaciones,



obligación de investigar y sancionar, rehabilitación, reintegro de costas y gastos, restitución y satisfacción. En la segunda columna, de esta misma tabla, se identifica la responsabilidad que, es de manera directa o indirecta, añadiendo como nueva función la categoría de responsabilidad.

Tabla 4

Frecuencias por tipo de medida de reparación

Tipo de reparación	Responsabilidad	% de cumplimiento
Garantías de no repetición	Indirecta	3.33 %
	Directa	2.95 %
Indemnizaciones	Indirecta	6.87 %
	Directa	8.79 %
Obligación de investigar y sancionar	Indirecta	0.26 %
	Directa	0.47 %
Rehabilitación	Indirecta	0.49 %
	Directa	1.04 %
Reintegro de costas y gastos	Indirecta	12.08 %
	Directa	11.04 %
Restitución	Indirecta	1.09 %
	Directa	3.98 %
Satisfacción	Indirecta	9.35 %
	Directa	8.80 %

Fuente: elaboración propia

Notas:

1. La suma total es basada en 100 %.
2. Los porcentajes son basados en la probabilidad de cumplimiento por año (unidad de análisis).

En las medidas de reparación donde existe una alta probabilidad de cumplimiento son las indemnizaciones que se identificaron tienen un 6.87 % de responsabilidad indirecta y 8.79 % de directa. El reintegro de costas y gastos con un 12.08 % como indirecta y 11.04 % de directa, similar a las medidas de satisfacción con un 9.35

% de indirecta y 8.80 % de directa. Por lo que se determinó que, en estos tipos de medida, existe una mayor probabilidad de cumplimiento por el Estado,

En las medidas de reparación que tienen una probabilidad baja de cumplimiento están las garantías de no repetición con un 3.33 % de responsabilidad indirecta y, 2.95 % de directa. La medida de restitución se identificó con un 1.09 % de indirecta y 3.98 % de directa y, en las medidas donde existe un nivel muy bajo de cumplimiento se encuentra la rehabilitación con 0.49 % de responsabilidad indirecta y 1.04 % de directa. En cuanto a la obligación de investigar y sancionar es el tipo de reparación con el nivel de probabilidad más bajo de cumplimiento, con un 0.26,% de indirecta y 0.47,% de directa.

La parte importante es que se logró determinar en qué medidas de reparación hay una mayor probabilidad de cumplimiento, las cuales son las indemnizaciones, el reintegro de costas y gastos y las medidas de satisfacción. Al contrario, de aquellas donde hay una menor probabilidad de cumplimiento que son las garantías de no repetición, las medidas de restitución y rehabilitación. A su vez, se logró determinar que la obligación de investigar y sancionar es donde hay una probabilidad casi nula de cumplimiento.

Conclusiones

En la presente investigación se concluye que, bajo las categorías introducidas sobre la responsabilidad directa y la responsabilidad indirecta, existe un vínculo en la tasa de cumplimiento al llevarse a cabo el análisis cuantitativo en donde se analizan los casos desde el periodo de 1989 hasta el año 2020; esto, como respuesta al objetivo general de la investigación en la que se estableció analizar y determinar el grado de cumplimiento por dichas categorías de responsabilidad.

El estudio investigativo sirvió, de ese modo, para determinar que, cuando el Estado ostenta la responsabilidad directa de un caso no tendrá un mayor grado de cumplimiento sobre las medidas de reparación ordenadas por la Corte IDH, por lo que no logra rechazar la hipótesis nula planteada en la investigación. En la que se estableció que no existe una relación directa entre la variable dependiente, que es la responsabilidad del Estado (directa o indirecta), de la variable dependiente, que es el cumplimiento. Es decir, cuando el Estado presenta responsabilidad directa, al ser el perpetrador principal de las violaciones de derechos, no se observa que exista un mayor grado de cumplimiento, al contrario, cuando un actor privado tiene la responsabilidad directa, al ser el actor principal de la violación de derechos humanos perpetrada.



El estudio investigativo tuvo como finalidad introducir una nueva categoría para llevar a cabo un análisis del cumplimiento de las decisiones de la Corte IDH, pudiendo, de esta forma, aportar a la supervisión de cumplimiento de las sentencias del tribunal de la Corte.

Además, de apoyar el estudio en pasados, de autores que evaluaron la variación del cumplimiento por el tipo de medida de reparación que ordena la Corte IDH, a través de sus sentencias, en el actual se logró determinar que, en las medidas que se presentan un mayor grado de cumplimiento son las indemnizaciones, el reintegro de costas y gastos y las medidas de satisfacción, al contrario de aquellas en donde se logró identificar un bajo nivel de cumplimiento, que son las medidas de rehabilitación, de restitución y las garantías de no repetición. Posteriormente, se identificó que en la obligación de investigar y sancionar a los responsables existe prácticamente un cumplimiento nulo en todos los casos analizados.

Se concluye, de esta manera, que existe un vínculo cuando se evalúan los criterios de responsabilidad directa e indirecta en la tasa de cumplimiento y se logra determinar que existe una diferencia en la tasa de cumplimiento por el tipo de medida de reparación.

Referencias

- Ballet, C. M. (2013). Measuring Compliance with the InterAmerican Court of Human Rights. *The Nordic Journal of Human Rights*. Vol. 31 N.º 4: https://www.jus.uio.no/ior/english/people/aca/ceciliab/dokumenter/njhr-2013-4-02_bailliet.pdf
- Carlucci, A. K. (2013). *Las medidas de reparación en las sentencias en las que Argentina resultó condenada por la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31647.pdf>
- Carrasco, S. H. (2011). *Las Reparaciones en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3801/17.pdf>
- Corte IDH. (2000). *Corte IDH. Caso Trujillo Oroza vs. Bolivia. Fondo. Sentencia de 26 de enero de 2000. Serie C N.º 64*. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/Seriec_64_esp.pdf
- Corte IDH. (2008). *Corte IDH. Caso Castañeda Gutman vs. México. Excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas. Sentencia de 6 de agosto de 2008. Serie C N.º 184*. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_184_esp.pdf

- Corte IDH. (2018). *Corte IDH. Caso Carvajal Carvajal y otros vs. Colombia. Fondo, reparaciones y costas. Sentencia de 13 de marzo de 2018. Serie C N.º 352*. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_352_esp.pdf
- Corte IDH. (2018). *Corte IDH. Caso Omeara Carrascal y otros vs. Colombia. Fondo, reparaciones y costas. Sentencia de 21 de noviembre de 2018. Serie C N.º 368*. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_368_esp.pdf
- Espinosa, J. S. (2019). *El derecho a la reparación del daño en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos*. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-09/Derecho-Reparacion-Dano-SI.pdf>
- Gamboa, J. C. (2014). *Fortalecimiento del rol de la CIDH en el proceso de supervisión de cumplimiento de sentencias y planteamiento de reparaciones ante la Corte IDH*. Anuario de Derechos Humanos, N.º 10, 2014, pp. 105-116: <https://anuariodh.uchile.cl/index.php/ADH/article/view/31697/33498>
- González-Salzberg, D. (2010). *La efectividad del Sistema Interamericano de Derechos Humanos: un estudio sobre el cumplimiento de las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos por los Estados miembros*. *Int. Law: Rev. Colomb. Derecho Int.* [online]. 2010, n.º 16, pp.115-142. ISSN 1692-8156. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-81562010000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Perez-Liñan, A., Morrison, K., & Schenoni, L. (2019). *Time and Compliance with the Rulings: The Case of the Inter-American Court of Human Rights*. <https://www.researchgate.net/journal/SSRN-Electronic-Journal-1556-5068>. Diario electrónico SSRN. HYPERLINK <https://doi.org/10.2139/ssrn.3463105>
- Rescia, V. R. (2009). *Las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Guía modelo para su lectura y análisis*. https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1574/lectura_sentencias-corte-idh.pdf
- Santana, L. B. (2018). *Supervision de cumplimiento de las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r39254.pdf>
- Urbina, N. (2017). *El proceso de supervisión de cumplimiento de sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: breve recorrido por las resoluciones emitidas entre 2013 y 2016* <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37861.pdf>



Uso del tiempo en las relaciones de pareja y en el ejercicio de la maternidad y la paternidad en Costa Rica: un análisis crítico desde la perspectiva sociológica

Use of time in couple relationships and in the exercise of motherhood and fatherhood in Costa Rica: a critical analysis from a sociological perspective

Uso do tempo nas relações de casal e no exercício da maternidade e da paternidade na Costa Rica: uma análise crítica desde uma perspectiva sociológica

Adriana Salazar Miranda¹
Carolina Sánchez Hernández²

Recibido: 4-3-2021 Aceptado: 13-5-2022

- 1 Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional y Máster en Sociología por la Universidad de Costa Rica. Trabaja como académica e investigadora en la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional desde el año 2009. Ha trabajado e investigado alrededor de temáticas de la sociología, capitalismo global, sociología de la cultura, sociología cultural, museos y museología, gestión cultural, pueblos indígenas, mujeres indígenas, patrimonio, perspectiva de género en los movimientos sindicales, feminismo y violencia. Reside en San José, Costa Rica. Correo electrónico: adriana.salazar.miranda@gmail.com .
 <https://orcid.org/0000-0001-9890-7281>
- 2 Licenciada en Sociología y Máster en Estudios de las Mujeres, Géneros y Sexualidades, ambos por la Universidad de Costa Rica. Académica de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional desde el 2017. Investigadora en temáticas de derechos humanos, teorías feministas, análisis de discursos biopolíticos y culturales sobre el género y las sexualidades, así como temáticas vinculadas a la violencia interseccional, la bioética y las metodologías de investigación. Reside en Heredia, Costa Rica.
Correo electrónico: carolina.sanchez.hernandez@una.ac.cr .  <https://orcid.org/0000-0003-4671-5119>



Resumen

El objetivo fue desarrollar un análisis sobre las asimetrías y brechas existentes en el uso del tiempo entre hombres y mujeres, tanto en su relación de pareja como en el ejercicio de la maternidad y la paternidad, lo cual supone revisar, por un lado, la realización de tareas cotidianas vinculadas al trabajo doméstico no remunerado, el cuidado y la crianza de personas menores de edad y, por otro lado, el tiempo libre dedicado a las actividades recreativas, deportivas y de cuidado personal. El marco teórico retoma los aportes de la sociología y de la economía política sexual, donde se problematiza el amor romántico, la maternidad idílica y la maternidad como castigo, en contraposición con vertientes contemporáneas que reflexionan sobre la vivencia de maternidades placenteras. En términos metodológicos corresponde a una investigación bibliográfica, donde se utiliza información recolectada por la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) 2017 y otros estudios desarrollados en el ámbito nacional. Se comprueba que dentro de las relaciones de pareja persiste un contrato social y sexual, que coloca a las mujeres en una situación de desventaja respecto al uso del recurso más valioso: el tiempo. Ya que se evidencian claras asimetrías entre ambos sexos en las jornadas de trabajo no remunerado, el cuidado y la crianza. Esto se sustenta en la idea romántica del amor, que funciona para la extracción del tiempo y energía vital de las mujeres, comprobándose que existe una maternidad vigilada pero poco acompañada; finalmente, se brindan algunas reflexiones sobre el ejercicio de maternidades placenteras y, por tanto, de paternidades responsables.

Palabras claves: desigualdad; feminismo; maternidades; paternidades; uso del tiempo

Abstract

The objective was to develop an analysis of the existing asymmetries and gaps in the use of time between men and women, both in their relationship as a couple and in the exercise of motherhood and fatherhood, which means reviewing, on the one hand, the of daily tasks linked to unpaid domestic work, the care and upbringing of minors and, on the other hand, the free time dedicated to recreational, sports and personal care activities. The theoretical framework takes up the contributions of sociology and sexual political economy, where romantic love, idyllic motherhood and motherhood as punishment are problematized, in contrast to contemporary trends that reflect on the experience of pleasant motherhood. In methodological terms, it corresponds to a bibliographical research, where information collected by the National Survey of Time Use (abbreviated as ENUT from its original Spanish name, *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo*) 2017 and other studies developed at the national level were used. It is verified that a social and sexual contract persists within couple relationships, which places women in a disadvantaged situation regarding the use of the most valuable resource: time. Since there are clear asymmetries between both sexes regarding days of unpaid work, care and upbringing. This is based on the romantic idea of love, which works to extract time and vital energy from women, proving that there is a supervised but little accompanied maternity; finally, some reflections are offered on the exercise of pleasant motherhood and, therefore, of responsible parenthood.

Keywords: Inequality; Feminism; Maternity; Paternity; Use of time.

Resumo

O objetivo foi desenvolver uma análise das assimetrias e lacunas existentes no uso do tempo entre homens e mulheres, tanto na relação de casal como no exercício da maternidade e da paternidade, o que significa rever, por um lado, a realização de tarefas do dia a dia ligadas ao trabalho doméstico não remunerado, cuidados e educação de menores e, por outro lado, o tempo livre dedicado às atividades recreativas, esportivas e de cuidados pessoais. O referencial teórico retoma as contribuições da sociologia e da economia política sexual, onde se problematizam o amor romântico, a maternidade idílica e a maternidade como punição, em contraponto às tendências contemporâneas que refletem sobre a experiência da maternidade prazerosa. Em termos metodológicos, corresponde a uma pesquisa bibliográfica, onde são utilizadas informações recolhidas pelo Inquérito Nacional de Utilização do Tempo (ENUT) 2017 e outros estudos desenvolvidos a nível nacional. Verifica-se que persiste um contrato social e sexual nas relações conjugais, que coloca a mulher em situação de desvantagem quanto ao uso do recurso mais valioso: o tempo. Uma vez que existem claras assimetrias entre ambos os sexos nos dias de trabalho não remunerado, cuidado e criação. Isso se baseia na ideia romântica do amor, que trabalha para extrair tempo e energia vital das mulheres, provando que existe uma maternidade supervisionada, mas pouco acompanhada; por fim, são oferecidas algumas reflexões sobre o exercício da maternidade prazerosa e, portanto, da paternidade responsável.

Palavras-chave: Desigualdade; Feminismo; Maternidades; Paternidades; Uso do tempo.

Introducción

La sociedad actual, caracterizada por su gran dinamismo y celeridad, depende, al igual que en cualquier otra época, de un elemento vital: el tiempo de las personas. Si bien las últimas décadas han mostrado aceleradas transformaciones en los ámbitos políticos, económicos y culturales, lo cierto es que, los roles sociales asignados a las mujeres y a los hombres, no han experimentado un cambio radical, sino más bien adaptativo; expresado en una modernización de la socialización sexual diferenciada (De Miguel, 2015).

Y es sobre este último problema, que surge la investigación realizada, con el objetivo de comprender y explicar, para el caso costarricense, cómo se distribuye el tiempo de las personas que son madres y padres, en razón de los roles de género asignados por la sociedad. Para ello, se retomó el valioso aporte que arrojó la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT), realizada en el 2017 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), recuperando un abordaje de los datos estadísticos desde una mirada sociológica crítica.

La investigación se plantea como una línea base, previa a las transformaciones generadas por la pandemia del Covid-19, de manera que se pueda hacer una lectura rigurosa de la situación anterior a la crisis sanitaria; para que, en el futuro, una



nueva encuesta, en el nivel país, pueda contrastar el impacto de este fenómeno en las dinámicas familiares y en las distribuciones, que las parejas realizan, de su tiempo cotidiano para atender las labores de maternidad y paternidad.

Para lograr esta tarea, el artículo se estructura de la siguiente manera: primero, se explica la metodología utilizada, en segundo lugar, se presenta el marco teórico desde el cual se realizó la investigación; en tercer lugar, se despliega el análisis de los resultados; y, en la última parte, se detallan las conclusiones del estudio.

Metodología de la investigación

Se realizó una investigación bibliográfica, de carácter descriptiva y explicativa a partir de los datos recolectados en la ENUT 2017. La misma, realizada por el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), la Universidad Nacional (UNA) y el INEC, contó con una muestra de 11 400 personas de 12 años y más, y tuvo una cobertura nacional en zonas rurales y urbanas. A partir de los resultados de dicho estudio, se analizaron diferentes cruces de variables con la base de datos en el *software* estadístico SPSS, en específico los concernientes al uso del tiempo en las relaciones de pareja y en la repartición de tareas de la maternidad y la paternidad. Dicho proceso, permitió identificar algunas tendencias y fenómenos que se explicarán más adelante.

Marco teórico del análisis

El marco teórico de la investigación retomó los aportes de la sociología y de la economía política sexual para comprender el uso del tiempo en las relaciones de pareja y en el ejercicio de la maternidad y la paternidad en Costa Rica. Para lograr esto, este apartado se divide en tres secciones. En la primera se problematizó la construcción del amor romántico, la maternidad idílica y la maternidad como castigo. En la segunda sección se profundizó en las relaciones de pareja actuales y la persistencia de un contrato social y sexual, así como acerca de la negociación implícita o explícita que coloca a las mujeres en una situación de desventaja respecto al uso del recurso más valioso de las personas, a saber, el tiempo. En la tercera sección, se plantearon algunas vertientes contemporáneas que reflexionan sobre el ejercicio de maternidades placenteras y por tanto de paternidades responsables.

Del amor romántico a la construcción social de la maternidad

Partir de la comprensión de la idea romántica del amor, es fundamental para entender que esta corresponde a una construcción social que ha funcionado y funciona en la actualidad para la extracción del tiempo y energía vital de las mujeres (Flórez-Estrada, 2017). En este sentido, Giddens (1998) señala que

el amor romántico fue esencialmente un amor feminizado... con la división de esferas, sin embargo, el fomento del amor se hizo tarea predominante de la mujer, las ideas sobre el amor romántico estaban claramente amalgamadas con la subordinación de las mujeres al hogar y con su relativa separación del mundo exterior” (p. 48-49)

La construcción social del amor romántico trajo, de forma implícita, una diversidad de consecuencias a las mujeres, pues aunado a su concepción, se crearon una serie de ideas que después se establecieron como mandatos e ideales femeninos, vinculados al hogar como espacio establecido para las mujeres, a los cambios en las relaciones de los padres con los hijos y a la creación del *instinto materno* como mandato social. Al respecto de esto, se puede apreciar la siguiente cita de Giddens:

el surgimiento del amor romántico a finales del siglo XVIII en adelante, debe ser comprendido en relación con diversos conjuntos de influencias que afectaron a las mujeres, algunas de las que menciona son: “Una fue la creación del hogar, a la que ya nos hemos referido. La segunda fue el cambio de relaciones entre padres e hijos; la tercera fue lo que algunos han descrito como “invención de la maternidad”. En lo que concierne al status de las mujeres todos estos factores quedaron estrechamente integrados”. (1998, p. 47)

Por medio de Giddens (1998) se aprecia cómo la idea social del amor romántico, y la búsqueda de este tipo de amor por parte de las mujeres, fue motivado y promovido tanto en el ámbito social como en la vida cotidiana de múltiples maneras, como lo fueron las novelas, las películas, la religión, entre otras. Y se puede apreciar cómo este tipo de amor colaboró para la construcción social de los roles asignados a las mujeres, como ha sido el rol de madre y el rol de esposa. Asignándoles, además, características denominadas “femeninas” como fueron: la entrega, el amor incondicional, la espera, la ternura, la sumisión, la timidez, entre otras. Asimismo, se le designaron espacios, en los cuales podía desarrollar estos roles sociales, los cuales corresponden al ámbito privado, en especial la casa u hogar, a la vez que se atribuyen a ciertas actividades vinculadas con la familia, el cuidado de los demás, de manera esencial de los hijos e hijas, de sus parejas, enfermos y adultos mayores. Todas estas construcciones sociales llevan de manera implícita una asignación sobre cómo utilizar el tiempo y en qué destinar el tiempo de las mujeres. Una cita donde se puede reflejar esto, es la siguiente, en la que Giddens (1998) señala:

La idealización de la madre fue una etapa en la construcción moderna de la maternidad e indudablemente alimentó directamente algunos de los valores propagados en relación con el amor romántico. La imagen de la “madre y esposa” reforzó un modelo de “dos sexos” de actividades y sentimientos diversos. Las mujeres fueron

reconocidas como diferentes por los hombres, como incognoscibles – habitantes de un dominio ajeno al hombre. La idea de que cada sexo es un misterio para el otro es vieja y ha sido representada de diversas maneras en diferentes culturas. El elemento distintivo y nuevo es aquí la asociación de la maternidad con la femineidad, como cualidades de la personalidad de la mujer –cualidades que una vez infundidas contribuyeron ampliamente a sustentar las concepciones de la sexualidad femenina. (p. 48)

En este sentido, se puede ver que estas construcciones sociales, incluso sirvieron para sustentar las concepciones de la sexualidad femenina, donde se creía que la mujer no sentía deseo mientras que el hombre sí, o bien, que el hombre con experiencia sexual era visto en la sociedad como un ganador, mientras que la mujer que vive de igual manera su sexualidad era categorizada de forma negativa, como la puta, la barata, entre otras formas peyorativas. Conviene aquí retomar el aporte de Fernández, quien señala que “la construcción de la sexualidad femenina en las sociedades occidentales debe entenderse en el marco de una organización social genérica, que se caracteriza por la supremacía de los hombres y lo masculino sobre las mujeres y lo femenino” (2011, p. 29).

Más recientemente, Ceciliano (2007) refleja que estas ideas y construcciones sociales persisten en la actualidad, al señalar que, dentro de la investigación realizada por ella, sobresalieron algunas ideas machistas manifestadas por los hombres que entrevistó, pero que no fueron percibidas como tales por los entrevistados, las cuales refieren a que las mujeres deben dedicarse al hogar y al cuidado de los hijos e hijas, pero, además, refleja que persiste la idea de que las mujeres deben estar dispuestas a soportar maltratos y diversas formas de violencia e irrespeto, lo cual se puede apreciar en la siguiente cita:

...tienen que ver con la percepción que estos hombres tienen de la mujer, específicamente relacionadas con el ámbito doméstico. Desde esta representación, si la mujer “descuida el hogar”³ es un problema, pero si el hombre “descuida el hogar” no hay problema; es natural que los hombres salgan, hagan su vida, se encuentren con sus amigos, pero una mujer que es madre no tiene derecho a tener vida social, y si la tiene es muy mal visto – desde este punto de vista-. Por lo tanto, cuando una mujer realiza estas actividades – que estos hombres califican como masculinas- como salir, tomar, fumar, etc., se convierte en una situación irritante e intolerable para estos hombres. (pp. 37-38)

3 Para estos hombres, “descuidar el hogar” es cuando la mujer sale de la casa, visita amigas, tiene actividades sociales, etc.

Lo anterior, muestra las consecuencias actuales de este sistema social que pone en desventaja a las mujeres, pues se les siguen asignando estos roles, a la espera de que cumplan con gran cantidad de mandatos sociales. Al punto que, las mujeres que han logrado salir del espacio privado y han logrado incorporarse al ámbito laboral remunerado, han tenido que acudir a otras mujeres para cumplir con esas actividades, como son: el cuidado de los hijos e hijas, los quehaceres del hogar, preparación de los alimentos, entre otras actividades, reproduciendo este sistema donde se cree que las mujeres son las encargadas de asumir estas labores. Un ejemplo de esto, lo podemos apreciar en Sassen, quien señala que “el trabajo doméstico (nunca repartido) se transfiere a otras mujeres mal pagadas, lo que enmascara nuevamente el mito de igualitarismo marital y de la emancipación femenina a través del empleo, mientras mantiene intactas las estructuras patriarcales del hogar y el trabajo” (2003, p. 19).

Asimismo, esta autora permite reflejar que las mujeres que en la actualidad están desarrollando estas funciones son mal remuneradas, ya que, devengan salarios menores a los salarios mínimos establecidos por país, son contratadas en situación de vulnerabilidad e irregularidad, sin garantías o derechos laborales, a la vez que deben de realizar múltiples sacrificios, como dejar la tierra natal, deben separarse de su familia para desplazarse a otro país y asumir diversidad de tareas por un solo salario. Al respecto, Sassen menciona que “las dinámicas de género en los países de destino, donde las tareas de reproducción -vinculada con el rol de madres, esposas o cuidadoras y consideradas en el imaginario social como actividades femeninas- son las peor remuneradas y menos valoradas socialmente” (pp. 18-19).

En este sentido, se refleja que en la actualidad, si bien han habido cambios en el nivel de las estructuras sociales y en algunos roles, en realidad hay una continuidad y una reproducción de un sistema en el que se establecieron socialmente ciertas actividades para las mujeres. Lo cual se refleja, por ejemplo, cuando una mujer que trabaja, de forma remunerada y sale de la esfera privada, es sancionada por ello en el espacio público. Además, denota la desigual distribución en el uso del tiempo, pues se le sigue atribuyendo a las mujeres la realización de algunas actividades que no se le demandan a los hombres, esta dinámica se ejemplifica en la siguiente cita:

La contratación de mujeres inmigrantes para el servicio doméstico y de cuidado refleja la creciente presencia de mujeres nativas en el mercado de trabajo y pone de manifiesto la falta de reparto de las tareas de la reproducción en los hogares formados por hombres y mujeres. (Sassen, 2003, p. 19)

En relación a ello, tal y como señala Flórez-Estrada (2017), la construcción de la maternidad tiene una larga historia en ese marco de desigualdades entre hombres

y mujeres, es así como la autora señala al menos tres momentos claves: “1. La maternidad antigua, tradicional, colonial o pre-moderna; 2. La maternidad moderna o ‘científica’; 3. La maternidad postmoderna.” (p. 336).

Se destaca, en concreto, el carácter sacrificial y castigador de ese discurso sobre la maternidad tradicional:

La Iglesia convirtió a la maternidad en un deber sacrificial para las mujeres, pues también la hizo obligatoria en caso de embarazo al prohibir la anticoncepción y el aborto incluso cuando está en peligro la vida de la mujer. (...) Una vez consolidada la comunidad organizada patriarcalmente, es posible identificar el dispositivo al que he llamado el Complejo del telar, consistente en la expropiación de todo el tiempo vital, incluido el de ocio, de las mujeres y, especialmente, el de las madres. Se trata de otra forma de control masculino que deviene del poder patriarcal absoluto –poder de vida y muerte– del padre y del marido, quien sí tenía el derecho de recurrir al aborto, infanticidio, abandono y exposición de la infancia, así como de ejercer los castigos que fuesen “necesarios” sobre la esposa y demás dependientes, para mantener el orden de la unidad doméstica. (Flórez-Estrada, 2017, p. 336)

El carácter incuestionable de estos mandatos, respaldados por el poder religioso, construyeron una maternidad idílica, inalcanzable, que “debe ser dolorosa para que sea real”, a la cual las mujeres debían adscribirse, so pena de castigo público al ser considerada una mala madre, en una estructura de vigilancia, sostenida por las demás mujeres, como parte de la competencia intragenérica en la que se les socializa.

Luego, la maternidad moderna o científica somete a las mujeres a la vigilancia médica para que “produzca un niño sano”:

La maternidad ‘científica’ promovida por la medicina moderna es el último reconocimiento de que no existe un ‘instinto materno’. Y de que, precisamente porque el registro histórico de la maternidad lo ha probado así, se hace necesaria la intervención masculina erigida ahora en la autoridad patriarcal de las ciencias y del pensamiento hegemónico moderno, para coaccionar a las mujeres con el fin de que asuman este trabajo socialmente necesario, que implica la donación “altruista” de todo su tiempo vital, “donación” que, en el tipo ideal del discurso, los hombres no están dispuestos a realizar. (pp. 341-342)

En ambas corrientes, las mujeres son controladas a través de mecanismos romanizados para que dirijan toda su existencia y tiempo en el cuidado de los otros, muy a pesar del cuidado de sí mismas. Las rupturas epistemológicas respecto al

tercer momento, llamado por Flórez-Estrada como *maternidad postmoderna*, se discutirán más adelante.

Contrato social y sexual en las relaciones de pareja

Resulta de especial relevancia recuperar la categoría de economía política sexual desarrollada por Gayle Rubin (1986) y problematizada por María Flórez-Estrada (2010, 2011, 2017) para comprender el sistema estructural que subyace a la opresión económica, política y sexual de las mujeres, de manera histórica y sistemática. Este concepto plantea que, cada sociedad determina los mecanismos por los que se producen y se mantienen las convenciones sexuales (Rubin, 1986), y, que dichas convenciones, producen una ganancia económica y una jerarquía política que expropia a las mujeres de sus energías vitales, convirtiéndolas en energías que deben ser destinadas al bienestar de la familia, la pareja, las personas necesitadas, etc. (Flórez-Estrada, 2017). De esta manera, la economía política sexual se basa en el control de los cuerpos de las mujeres, y se expresa a través de instituciones sociales como la familia, la maternidad, la heterosexualidad, la religión, la educación, entre otras (Flórez-Estrada, 2011).

Si bien es cierto que esta forma de organización social ha mostrado cambios, los elementos simbólicos de la jerarquía sexual permanecen vigentes, y se manifiestan en formas de violencia muy concretas, tales como: la persistente división sexual del trabajo, la carga global del empleo (la suma del tiempo que se utiliza en el trabajo remunerado y el no remunerado), las limitaciones para acceder a oportunidades por razones de discriminación sexista o racista, o por la interseccionalidad de estas variables con otras, como pueden ser, la pobreza, la ruralidad, el estado serológico, la nacionalidad, la orientación sexual, entre otras.

Así las cosas, hoy en día a las mujeres se les continúa “entrenando en la expropiación de su derecho al ocio” (Flórez-Estrada, 2017), mientras se exalta la maternidad y el cuidado de los otros como “valores supremos” de su existencia. La historiadora Joan Scott, ha documentado el cuestionamiento que se generó en el siglo XIX, cuando las mujeres empezaron a incorporarse a trabajar en las fábricas, en los inicios de la era de la industrialización, y la manera en la que se generaban mecanismos para evitar que tuviesen las mismas condiciones que los hombres, asegurando de tal manera, la permanencia de su vínculo con las labores no pagadas del hogar:

Las mujeres solo podrían trabajar unos periodos cortos de su vida, para retirarse del empleo remunerado después de casarse o de haber tenido hijos, y volver a trabajar luego únicamente en el caso de que el marido no pudiera mantener a la familia. De esto se seguía su concentración en ciertos empleos mal pagados, no cualificados, que



constituían el reflejo de la prioridad de su misión maternal y de su misión doméstica respecto de cualquier identificación ocupacional a largo plazo. (Scott, 2000, p. 3)

Asimismo, Scott enfatiza que la insistente separación entre hogar y trabajo y las supuestas capacidades distintas para realizar cada labor, eran instauradas con el interés de “subrayar con tanto énfasis las diferencias funcionales y biológicas entre mujeres y hombres que se termina por legitimar e institucionalizar (...) como base de la organización social” (2000, p. 4).

Estas diferencias, continúan siendo protagonistas en la estructura de organización social actual, reproducidas a través de, lo que Carole Pateman (1995) llamó el contrato sexual, que alude a la configuración de los sistemas sociales y a la manera en la que estos se organizan para colocar a las mujeres en una situación de subordinación estructural:

El pacto originario es tanto un pacto sexual como un contrato social, es sexual en el sentido de que es patriarcal -es decir, el contrato establece el derecho político de los varones sobre las mujeres- y también es sexual en el sentido de que establece un orden de acceso de los varones al cuerpo de las mujeres. El contrato original crea lo que denominaré, siguiendo a Adrienne Rich, “la ley del derecho sexual masculino”. El contrato está lejos de oponerse al patriarcado; el contrato es el medio a través del cual el patriarcado moderno se constituye. (1995, p. 14)

De esta forma, la economía política del sexo planteada por Rubin (1986), aparece como el dispositivo que modula este pacto, lo transforma, lo reinventa y lo convierte en mercancía de vitrina, o bien, en estado de Instagram, cuyo valor se calcula en *likes*.

Por ello, el trabajo doméstico no remunerado continúa cargándose de forma mayoritaria sobre los hombros de las mujeres, quienes lo ejecutan día a día desde la idea del amor, una trampa discursiva que atrapa a las mujeres en un interminable ciclo de expropiación de su tiempo (Flórez-Estrada, 2017), que a su vez, es aprovechado por el sistema económico patriarcal para enriquecerse, o al menos, para que la otra mitad de la humanidad pueda optar por un trabajo que sí es pagado en jornada completa.

En este sentido, el tiempo se vuelve un recurso del cual las mujeres son desposeídas, para invertirlo en el bienestar de otros. Ya que el género mismo es economía:

Porque la especialización de los seres humanos en los productos culturales conocidos como “hombre” y “mujer”, ordenados jerarquizada y espacialmente, constituye la primera forma de violencia simbólica y de organización económica, la

primera división del trabajo, sí, pero ya no solo desde las tareas de la producción y la reproducción (...) sino también el primer reparto de disposiciones, esquemas de percepción, posibilidades y destinos: es el orden simbólico, la cultura, produciendo la economía. (Florez-Estrada, 2010, p. 10)

Maternidades placenteras y feministas

El reconocimiento de maternidades deseadas y placenteras es un tema del cual se ha teorizado de manera reciente desde el feminismo. Al respecto Grettel Gamboa (2017) plantea que ser mujeres, madres y feministas “es una identidad transgresora que revoluciona lo aprendido desde el patriarcado y, también en muchos aspectos, desde los feminismos” (p. 244).

Se plantean nuevas formas de investigar el rol de la maternidad que superen el discurso de la opresión absoluta, no para negar que, la maternidad se ha utilizado desde el patriarcado como un mecanismo de control y violencia; sino, más bien, para plantear otras formas posibles de ese ser madre, que recuperen la decisión, el deseo y la autonomía de las mujeres:

Urge comprender en los feminismos que las maternidades también se viven en amor, placer y gozo -en feministas y no feministas-, que esto es un derecho humano para la madre y la niñez, que es un derecho no generalizado y violentado; y que, por lo cual, es necesaria su voz política para incidir fuertemente al respecto, porque al ser un tema que perjudica o beneficia a las mujeres, es entonces, un tema feminista, y es fundamental destacar el papel primordial que han tenido las mujeres a través de sus maternidades y crianzas para transformar o perpetuar la herencia cultural, incluyendo los saberes ancestrales y las opresiones. (Gamboa, 2017, p. 243)

En concreto, al análisis de la maternidad idílica o la maternidad como castigo se suma una perspectiva que acuerva nuevos elementos para la teoría feminista, al aportar la experiencia de las mujeres que han hecho una relectura de su decisión de matinar. No obstante, este enfoque no omite el hecho de que muchas mujeres continúan asumiendo maternidades forzadas; al contrario, señala que este tema debe ampliarse con urgencia, como una gran veta de investigación e incidencia política feminista, de donde las mujeres puedan obtener recursos valiosos para sí mismas, y para la reivindicación de sus propias maternidades.

En esta línea, es relevante recuperar la perspectiva de *maternidades postmodernas* planteada por Flórez-Estrada (2017):

En el contexto de la episteme de la autonomía individual diferenciada o de la diversidad, las mujeres se educan más; controlan más su fecundidad; postergan



la maternidad; no la quieren del todo o prefieren tener un único o única descendiente, con o sin marido; por primera vez se plantea para ellas un horizonte que incluye la posibilidad de vivir primordialmente para sí mismas. (...) Es socialmente aceptado que las mujeres y esposas trabajen remuneradamente fuera del hogar y tengan una mayor libertad de desplazamiento en el espacio público con el fin de que contribuyan al ingreso familiar (mulier económica), pero esto se acepta como una sobrecarga de sus tareas reproductivas y domésticas en el hogar, mientras que la masculinidad desapegada y que debe ser ejercitada en el espacio público sigue predominando. (p. 344)

Análisis de resultados

Con la finalidad de hacer el análisis, a continuación se desprenden dos dimensiones: la primera, vinculada con el uso del tiempo en las relaciones de pareja, la cual incluye a las personas que al momento de la encuesta manifestaron estar en unión libre o casados, y la segunda, el análisis del uso del tiempo en el ejercicio de la maternidad y la paternidad, sin importar el estado civil.

Uso del tiempo en las relaciones de pareja

Dado que interesaba analizar el uso del tiempo en las relaciones de pareja en el país, es necesario partir del reconocimiento de que la mitad de la población, de 12 años y más, se encuentra casada⁴ o en unión libre. Llama la atención que para el 2017 dentro del grupo de edad que contempla el rango de los 12 y 19 años, se evidencia que hay 3312 mujeres casadas mientras que no se registra ni un solo hombre casado en ese mismo rango, mostrando que las mujeres costarricenses a muy corta edad, iniciaron su rol de esposa (o pareja), a la vez que iniciaron con la responsabilidad de asumir la realización de trabajo doméstico no remunerado junto a parejas que no son de su misma edad, es decir, que son mayores que ellas, lo que abre una brecha en el uso del tiempo de más de ocho horas entre hombres y mujeres en estas edades, lo cual se profundiza con la asignación social impuesta por los roles de género, donde las mujeres deben involucrarse y atender los quehaceres del hogar.

En este mismo rango de edad (de 12 a 19 años), la cantidad de hombres en unión libre es de 3008 mientras que la cantidad de mujeres asciende a 18 121. Lo cual refleja, que son las mujeres quienes ven, en mayor medida, limitadas sus posibilidades de forjar un proyecto de vida autónoma, tales como estudiar en el nivel de

4 Es importante señalar que, para el momento en el que se llevó a cabo la encuesta, aún la legislación costarricense no permitía los matrimonios entre personas del mismo sexo, razón por la cual, no se pudo contabilizar a estas parejas dentro del análisis.

secundaria o universitario, dado que inician sus relaciones de convivencia, en la etapa de la vida donde aún son dependientes.

También se evidencia una brecha mayor al promedio nacional, entre las mujeres y los hombres, que se ubican en los rangos de edad de los 20 a los 54 años, la cual de 25:30 horas aproximadamente; es decir, poco más de medio tiempo. En esta edad es cuando las personas llevan a cabo su proyecto de vida, por ejemplo, continuar con los estudios, lograr una estabilidad laboral, compra de una vivienda, viajar, etc. Esto no quiere decir que esas actividades son exclusivas de estas edades, sin embargo, es en ellas donde suelen gestarse este tipo de proyectos.



Tabla 1.
Grupo de edad, estado conyugal y sexo, ENUT 2017

Sexo	Grupos de edad	Estado conyugal						Total	
		En unión libre o juntado/a	Casado/a	Divorciado/a	Separado/a	Viudo/a	Soltero/a		
Hombre	De 12 a 19 años	0.1 %			0.0 %			15.4 %	15.5 %
	De 20 a 35 años	8.1 %	7.3 %	0.1 %	0.9 %		0.2 %	18.0 %	34.7 %
	De 36 a 54 años	7.4 %	15.3 %	1.4 %	1.2 %		0.2 %	4.2 %	29.7 %
	De 55 y más años	2.3 %	12.1 %	2.0 %	1.4 %		0.7 %	1.7 %	20.1 %
	Total	18.0 %	34.7 %	3.4 %	3.5 %	1.1 %	39.4 %	13.8 %	14.9 %
Mujer	De 12 a 19 años	0.9 %	0.2 %		0.1 %				14.9 %
	De 20 a 35 años	10.3 %	7.8 %	1.0 %	2.3 %		0.1 %	11.6 %	33.1 %
	De 36 a 54 años	5.3 %	14.0 %	2.2 %	3.8 %		0.7 %	4.1 %	30.1 %
	De 55 y más años	1.4 %	8.5 %	2.0 %	2.0 %		4.6 %	3.3 %	21.8 %
	Total	18.0 %	30.5 %	5.1 %	8.2 %	5.4 %	32.8 %	14.6 %	15.2 %
Total	De 12 a 19 años	0.5 %	0.1 %		0.1 %				15.2 %
	De 20 a 35 años	9.2 %	7.5 %	0.5 %	1.6 %		0.2 %	14.8 %	33.9 %
	De 36 a 54 años	6.4 %	14.7 %	1.8 %	2.5 %		0.4 %	4.2 %	29.9 %
	De 55 y más años	1.9 %	10.3 %	2.0 %	1.7 %		2.6 %	2.5 %	21.0 %
	Total	18.0 %	32.6 %	4.3 %	5.8 %	3.2 %	36.1 %	100.0 %	100.0 %

Fuente: INAMU-UNA-INEC. Base de datos Encuesta Nacional de Uso del Tiempo, 2017.

Horas de trabajo remunerado y no remunerado de ambos: carga global de trabajo

Dentro de las personas que se encuentran casadas o en unión libre del país, las mujeres tienen una carga global de trabajo de 71:20 horas mientras que, la de los hombres es de 65:10, es decir, las mujeres trabajan un total de 06:10 más que los hombres. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que de esas 71 horas, apenas 15 son remuneradas, en tanto, en promedio, a los hombres les pagan 35 horas de las 65 horas de carga global de trabajo. Significa, que la brecha laboral va más allá de estas 6 horas, ya que influye en las posibilidades de lograr una relación de pareja en condiciones de igualdad y de autonomía, al ser los hombres quienes trabajan más horas de manera remunerada.

Inclusive esta diferencia en la carga global se mantiene en tendencia aún y cuando las mujeres posean estudios universitarios (68:14 para las mujeres con estudios superiores y 64:38 para los hombres con ese mismo nivel de instrucción), lo que refleja que, la incorporación y profesionalización de las mujeres no las excluye de la realización de actividades o del trabajo no remunerado, sino que se combina y se recarga su jornada no remunerada con la remunerada; asimismo, los datos estadísticos, permiten apreciar que en el país esta diferencia se amplía en 10 horas respecto a los hombres, si la mujer vive en zona rural. Lo cual refleja la importancia de la consideración de otras variables a la hora de analizar el tiempo de las mujeres. Por el contrario, en el caso de los hombres, esta carga disminuye a 57 horas si se encuentran solteros; en consecuencia, valdría la pena preguntarse sobre quién o quiénes están asumiendo este trabajo en el caso de los hombres solteros, o mejor dicho, de quién es el tiempo que estos hombres están utilizando y cuáles son las implicaciones de esto.

Tabla 2.

Tiempo social promedio según tipo de actividad, mujeres y hombres, año 2017

	Trabajo doméstico no remunerado	Trabajo remunerado
Mujeres	35:49	15:51
Hombres	13:42	35:51
Diferencia	23:07	20:00

Fuente: INAMU-UNA-INEC. *Base de datos Encuesta Nacional de Uso del Tiempo*, 2017.

Respecto al trabajo remunerado, como se evidencia en la Tabla 2, los hombres pueden dedicar más horas de tiempo al trabajo que sí es remunerado, pues según lo indican los datos, el trabajo reproductivo no pagado está siendo asumido de

manera gratuita por las mujeres de su familia. En esa relación desigual, es mucho más sencillo que los hombres puedan ejercer relaciones de poder sobre las mujeres, si son estos quienes poseen mayores recursos económicos y, por tanto, quienes tienen mayor poder sobre las decisiones del hogar. Esto se puede traducir en una reducción de la autonomía de las mujeres, al depender económicamente de los hombres de la familia (pareja, hermanos, padre, etc.), así como, en una reducción de sus opciones y posibilidades para llevar a cabo un proyecto de vida satisfactorio para sí mismas, que sea diferente a los asignados en el ámbito social a su sexo. Del mismo modo, son las mujeres quienes renuncian, en mayor proporción, a la posibilidad de acceder a un trabajo a tiempo completo por asumir un trabajo no remunerado para el cuidado de los otros (las personas más vulnerables, niñas, niños, adultas y adultos mayores y personas con discapacidad), y esto las coloca en una situación de desventaja social, pues aún cuando trabajen algunas horas de manera remunerada, suelen repartir su salario entre más personas dependientes, lo que provoca su empobrecimiento sistemático, lo que aumenta su vulnerabilidad y la de sus familias.

Tabla 3.

Carga global de trabajo⁵, personas de 12 años o más, mujeres y hombres, año 2017

	Carga global de trabajo
Mujeres	69:53
Hombres	62:56
Diferencia	06:57

Fuente: INAMU-UNA-INEC. *Base de datos Encuesta Nacional de Uso del Tiempo*, 2017.

Tipo de trabajo no remunerado de ambos y horas de dedicación

Respecto al tipo de actividad que realizan las mujeres y los hombres dentro del trabajo doméstico no remunerado se puede visualizar el peso de los roles de género aprendidos en la socialización primaria y secundaria, los cuales han pasado a ser naturalizados en la vida cotidiana de las personas, y bajo ella se crean las brechas y asimetrías en el uso del tiempo.

Al respecto, se evidencia que las mujeres asumen las siguientes actividades que, como se vio con anterioridad, son denominadas en la sociedad como “femeninas”: la preparación de alimentos, la cual tiene una diferencia de 10 horas entre mujeres

5 La carga global de trabajo incluye la sumatoria del trabajo remunerado y del trabajo doméstico no remunerado.

y hombres; la limpieza de la vivienda, la cual refleja más de 5 horas de diferencia; la limpieza de ropa y calzado, donde existe una diferencia de más de 3 horas. Mientras que los hombres asumen actividades reconocidas en la esfera social como “masculinas”, por ejemplo: el mantenimiento y reparación de la vivienda y del carro (donde invierten 00:49 minutos por semana) así como las compras del hogar. Aquí se visualiza que, si bien, las mujeres son las encargadas de manera principal de la preparación de los alimentos, son los hombres quienes realizan las compras del hogar, reforzando el rol de proveedor, pero, además, privando a las mujeres de participar de estos espacios públicos, donde podrían socializar con otras personas y ser vistas como administradoras del dinero o jefas de hogar.

Tabla 4.

Tiempo social promedio según actividad a la que más dedica tiempo TDNR, mujeres y hombres, año 2017

	Mujeres	Hombres	Diferencia
Preparación de alimentos	13:53	03:50	10:03
Limpieza y mantenimiento de la vivienda	08:59	03:37	05:22
Limpieza de la ropa y el calzado	04:06	00:51	03:15
Compras del hogar	01:34	01:36	-00:02
Reparaciones menores de la vivienda y el vehículo	00:08	00:49	-00:41
Gerencia del hogar	00:47	00:34	00:13

Fuente: INAMU-UNA-INEC. *Base de datos Encuesta Nacional de Uso del Tiempo*, 2017.

Uso del tiempo en el ejercicio de la maternidad y la paternidad

En el análisis del uso del tiempo en el ejercicio de la maternidad y la paternidad, se contemplaron todos los estados civiles de las personas de 12 años y más.

Dentro del tiempo efectivo promedio, dedicado a la actividad de cuidado de personas menores de edad, se puede apreciar una diferencia muy significativa en el tipo de actividades que asumen madres y padres con respecto a los menores de edad, dado que los hombres se involucran en la parte más amena y lúdica de la crianza, esto es, pasear, jugar, contar cuentos, leer, entre otros. Mientras que las mujeres se dedican a las actividades vinculadas al cuidado reproductivo y; por tanto, menos placenteras, que llevan, una complejidad logística mucho mayor que la recreación, como son el apoyo en el cuidado personal diario y el cuidado de la salud y, con estas actividades el transporte a los centros educativos, a las citas médicas, a las reuniones escolares, entre otras.

También, se refleja la existencia de una maternidad moderna o científica, que como bien lo expone Flórez-Estrada (2017), somete a las mujeres madres a la vigilancia médica para que “produzcan un niño sano”, mientras que los hombres quedan exentos de este tipo de actividad. A su vez, cabe destacar que esta cantidad de tareas traen a las mujeres una gran cantidad de trabajo y desgaste físico y mental que ni siquiera es contemplado en este tipo de indicadores globales. Con estos datos se confirma que son las mujeres las que, en una ocasión de emergencia o de salud, están más dispuestas a dejar su empleo o pedir permiso en el trabajo, lo cual significa menores posibilidades de alcanzar una estabilidad laboral, de ascenso o mejora de su salario.

Asimismo, las actividades y el tiempo que los hombres dedican al cuidado de las personas menores de edad, gozan de un visibilidad y reconocimiento social mucho mayor, que el tiempo y tipo de actividades que realizan las mujeres con los menores, por ejemplo: si el hombre es visto en un espacio público como el parque o el supermercado con los hijos e hijas, es común que se le observe con admiración por asumir su paternidad o por “ayudarle” a la madre.

Mientras tanto las actividades que asumen las mujeres se realizan sobre todo en el espacio privado; o sea, dentro del hogar, por tanto se asumen como obligatorias, a la vez que no son reconocidas en el espacio social pero sí son vigiladas, no solo desde el ámbito médico (por medio de la institucional médica, control de citas, pediatras, etc.), sino también desde el educativo (profesorado, la persona directora del centro educativo, etc.), el legal (por medio de los juzgados de familia, tribunales de familia, instituciones estatales, etc., y, por medio de otras personas vinculadas a la persona menor de edad (familiares y vecinos). Estas actividades que realizan las mujeres con sus hijos e hijas se disfrazan bajo argumentos que responden a la construcción social del amor romántico, los cuales establecieron mandatos e ideales femeninos para ellas, quienes deben realizarlos por “amor; estas actividades son las que se vinculan a la “invención de la maternidad” (Giddens 1998, p. 47).

Tabla 5.

Tiempo efectivo promedio en cuidado de personas menores de 12 años, mujeres y hombres, año 2017

	Mujeres	Hombres	Diferencia
Apoyo en cuidado personal	07:36	03:52	3:44
Apoyo educativo	02:04	01:42	00:22
Entretenimiento y apoyo emocional	05:00	04:47	00:13
Cuidados de salud	04:25	02:30	01:55

Fuente: INAMU-UNA-INEC. *Base de datos Encuesta Nacional de Uso del Tiempo*, 2017.

Respecto al tiempo efectivo promedio en el cuidado de personas dependientes y personas menores de edad, es importante señalar que, si las mujeres son remuneradas en menor cantidad de horas respecto a los hombres y a la vez son las que se ocupan por lo general del cuidado de personas dependientes, significa que hay una dinámica de empobrecimiento más recrudescida para estas poblaciones. Esto significa, que persisten características de la maternidad antigua, tradicional, colonial o pre-moderna que nos menciona Flórez- Estrada (2017), las cuales conllevan de manera implícita a una maternidad dolorosa, lo que refuerza el carácter sacrificial y castigador de la misma.

También, se evidencia en estos datos nacionales, la tendencia global de las mujeres a insertarse a la economía, en jornadas laborales parciales, dado que les permite combinar ambas tareas. Como señala Flórez-Estrada:

La subordinación de las mujeres -una de las bases fundamentales sobre las que se organiza la sociedad-, muestra una gran flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades económico-locales de los sistemas productivos. Sin embargo, la constante es que esta subordinación se sigue estructurando a partir de la organización humana en géneros y de la gran división sexual del trabajo, que asegura la utilización de trabajo gratuito de mujeres en la reproducción de la fuerza de trabajo -en lo que juega un papel central la maternidad-, la cual permite que, en la relación típicamente capitalista, el trabajador (ahora indistintamente de su sexo) pueda concurrir “libremente” al mercado a ofertar su fuerza de trabajo. (Flórez-Estrada, 2010, p. 11)

Bajo esta lógica las mujeres son incorporadas a trabajos mal remunerados y en jornadas parciales, tal y como lo señala Sassen (2003), debido a que el sistema patriarcal se beneficia de esta dinámica, ya que las mujeres aportan mano de obra que resulta barata para el mercado, a la vez que, permiten la reproducción del sistema por medio del trabajo no remunerado que aportan no solo dentro del hogar, sino también en la comunidad. De esta forma, siguiendo a la autora, estos trabajos que realizan las mujeres se ejecutan, sobre todo, desde la informalidad, lo cual se traduce, en menores remuneraciones por las labores que realizan, y trabajos donde las mujeres quedan desprotegidas en términos de derechos humanos y laborales. Al mismo tiempo, es importante recordar si las mujeres están realizando trabajos reconocidos en la sociedad como “femeninos”; es decir, vinculados con el cuidado, atención a otros y trabajo doméstico, todos ellos son poco valorados pues se asume que deben realizarlos por amor, razón por la cual recibirán salarios mucho más bajos que los que perciben los hombres.

Conclusiones

La investigación realizada permite llegar a cuatro principales conclusiones que se puntualizarán a continuación.

En primer lugar, se desea destacar la relevancia y aporte de este tipo de encuestas en el nivel nacional, ya que permite reflejar, por un lado, la actual sociedad costarricense y, además, analizar las características de su composición, al mostrar las brechas y asimetrías en el uso del tiempo, tanto de hombres como de mujeres, con una diversidad de variables que enriquecen y promueven el debate, el análisis y la reflexión.

Por otra parte, es necesario señalar que la ENUT (2017) evidencia un uso desigual en el tiempo de las mujeres y los hombres, al presentar amplias brechas entre las condiciones reales que posee cada sexo para diseñar su proyecto de vida de manera autónoma, desde muy corta edad, en especial para las mujeres. Desde una lectura de la sociología y de manera más específica, de la economía política sexual, es claro que los datos no son casuales, sino que responden a un problema cultural estructural de nuestras sociedades. Ante ello, se evidencia que el problema existe en la actualidad, y que el mismo, recarga de forma desproporcionada el trabajo no remunerado e invisibilizado en la mitad de la población; o sea, en las mujeres, las cuales debido a ello se empobrecen de manera sistemática y esta carga de trabajo se reproduce en la socialización de niños y niñas, porque la sociedad la naturaliza, la romantiza, y no la considera como trabajo. Además de ello, las protestas de las mujeres no son escuchadas ni validadas de la misma forma en la que se valora la voz de los hombres. En este sentido, se comprueba que dentro de las relaciones de pareja persiste un contrato social y sexual, que coloca a las mujeres en una situación de desventaja respecto al uso del tiempo. Ya que se reflejan claras asimetrías entre ambos sexos en las jornadas de trabajo no remunerado, el cuidado y la crianza. Esto se sustenta en la idea romántica del amor, que funciona para la extracción del tiempo y energía vital de las mujeres, comprobándose, además, que existe una maternidad vigilada, desde el ámbito médico, legal y educativo y que la misma es poco acompañada.

Como tercera conclusión se quiere destacar que, con la investigación realizada, se determina que el tiempo de los hombres goza de mayor prestigio y valor social. Esta idea se refuerza desde varios ámbitos: desde la propia socialización que experimentan los hombres, la cual pasa a ser interiorizada por ellos mismos, que están menos dispuestos a donar su tiempo para el cuidado de otras y otros; desde el mercado que remunera su tiempo más alto y lo contrata en jornadas laborales completas; y desde las mujeres que temen exigir una participación igualitaria de

su pareja y de los hombres de su familia en el cuidado de los menores de edad, en la crianza, en las horas de sueño y de esparcimiento que están asignadas en términos sociales a cada quien; o que dicha exigencia, si se da, no es atendida con seriedad. Dado que, las mujeres tienen una carga global de trabajo mayor (69:53), pero se les paga menos de una cuarta parte de ese tiempo (15:51), mientras que, sobre la carga global masculina (62:56) se paga mucho más de la mitad (35:51). Y esa valoración desigual del tiempo produce y reproduce violencia. En este sentido, se confirma lo señalado por Flórez-Estrada (2017, p. 344), ya que la carga global de trabajo de las mujeres con hijos sobrepasa, de forma considerable, la carga de trabajo de los hombres con hijos, aunado a que, según los datos estadísticos estudiados, ellos cuentan con una mayor cantidad de horas remuneradas, y las tareas dedicadas al cuidado y la crianza suelen estar vinculadas, en su mayoría, a la recreación con hijos e hijas y el uso de la autoridad.

Finalmente, se plantea que, si bien las mujeres en la actualidad cuentan con posibilidades de mayor educación y de acceso a un trabajo remunerado, se incorporan a estas actividades “cargando” aún con la responsabilidad de realizar una cantidad significativa de trabajo no remunerado, lo cual significa largas jornadas de trabajo, mayor cansancio y desgaste tanto físico, como mental y psicológico, y para poder cumplir con los mandatos sociales, debemos renunciar a dedicar tiempo a las actividades que permitirían una mejor calidad de vida, como son el autocuidado, la salud, la recreación y el ocio. O bien, se traslada este trabajo a otras mujeres, en condiciones de precariedad y vulnerabilidad. En este aspecto, las mujeres han producido diferentes rupturas ante esa opresión sistemática. Rupturas que han costado la fuerza, la resistencia y la vida de miles de mujeres, que enfrentan el patriarcado opresor desde sus distintas posibilidades y capacidades, zanjeando un futuro menos desigual para cada generación que nace, pero que aún se encuentra muy lejos de ser paritario. Y que esas rupturas se expresan en su participación, cada vez mayor, en el trabajo remunerado, el estudio, el esparcimiento y, a la incorporación, lenta pero evidente, de los hombres a esas actividades leídas a lo largo de vida social como “femeninas”. Asimismo, la participación del Estado y de las instituciones sociales son vitales para crear transformaciones reales que les permitan a las mujeres el poder de decidir maternar, pero, además, hacerlo desde posiciones diferentes a las ideas románticas engendradas siglos atrás, de manera que la maternidad pueda ser un proyecto de vida pensado, disfrutado y acompañado y desde la cual la paternidad también sea reconstruida y repensada desde los mismos hombres.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Ceciliano, Y. (2007). Paternidad interrumpida e idiomas masculinos emergentes. *Cuaderno de Ciencias Sociales 148*. Flacso. Sede Académica, Costa Rica.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- Fernández, D. (2011). *Sexualidad y género en condiciones de pobreza*. Editorial EUNA, Heredia, Costa Rica.
- Florez-Estrada, M. (2010). *Economía del Género*. San José: Editorial UCR.
- Flórez-Estrada, M. (2011). *De “ama de casa” a mulier economicus*. San José: Editorial UCR.
- Flórez-Estrada, M. (2017). *Discursos sobre la maternidad moderna y la Reforma social costarricense (Décadas de 1930-1940)*. Trabajo Final de Graduación de Doctorado en Estudios sobre Sociedad y Cultura, Universidad de Costa Rica. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/7245>
- Gamboa, G. (2017). *Maternar es político: construyendo maternidades feministas, placenteras y dignas*. Trabajo Final de Graduación de Licenciatura en Antropología, Universidad de Costa Rica.
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Ediciones Cátedra. España.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 95-145.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Edición Traficantes de Sueños. España.
- Scott, J. (2000). *La mujer trabajadora en el siglo XIX*. En G. Duby, & M. Perrot (ed.), *Historia de las mujeres. El siglo XIX, cuerpo trabajo y modernidad*. Madrid: Grupo de Editores Santillana.
- Sennett, R. (2004). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama. España.



El fenómeno del feminicidio: una revisión sistemática

The phenomenon of femicide: a systematic review

O fenômeno do feminicídio: uma revisão sistemática

Jonathan Harry Ochoipoma Guerrero¹
Néstor Neptali Carpio Soto²
Edgar William Meza Ninanya³
Santos Marquiños Riveros Gerónimo⁴

Resumen

El presente artículo de revisión tiene como principales objetivos determinar la definición del feminicidio e identificar sus causas y tipos. Para ello, se realizó una investigación sistemática donde se encontraron 164 artículos, se eliminaron 123 que no cumplieron con los criterios de inclusión y se seleccionaron 41 artículos: 26 de Scopus y 15 de Scielo. Los datos se procesaron a través del *software* Microsoft Excel. Producto de ello, los principales resultados obtenidos fueron: el 81.82 % de los artículos seleccionados utilizaron como término frecuente el *asesinato de mujeres*, el 33.33 % determinaron que la causa de feminicidio más frecuente son *los celos* y el 100 % de los artículos seleccionados identificaron que el tipo más frecuente de feminicidio es el *íntimo*. Por ello se concluye, que hay *elementos semejantes* en los conceptos de feminicidio analizados, *los celos* son la causa más frecuente del feminicidio y los tipos *íntimo* y *no íntimo* predominan en los artículos seleccionados.

Recibido: 2-4-2021 Aceptado: 13-5-2022

- 1 Estudiante de la carrera de Derecho en la Universidad César Vallejo de Lima-Perú. Correo electrónico: jonathanochoipoma@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-1538-1518>
- 2 Profesional de la Comunicación Social, egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y actual estudiante de la carrera de Derecho en la Universidad César Vallejo de Lima-Perú. Correo electrónico: neptalicarpio@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-8921-3982>
- 3 Ingeniero en Zootecnia, obtenido en la Universidad Nacional del Centro del Perú y licenciado en Educación, obtenido en la Universidad Enrique Guzmán y Valle. Actualmente es estudiante de la carrera de Derecho en la Universidad César Vallejo de Lima-Perú. Correo Electrónico: edgwime2010@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-9987-9542>
- 4 Técnico en mecánica eléctrica en el instituto superior, Tecnología, Ética, Calidad, Superación Unión y Superación (TECSUP) y actual estudiante de la carrera de Ingeniería Mecánica Eléctrica de la Universidad César Vallejo. Correo Electrónico: santosm.riverosg@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-1614-1732>



Palabras claves: derechos de la mujer, homicidio y derechos humanos, mujer y desarrollo, violencia doméstica.

Abstract

The main objectives of this article are to determine the definition of femicide and identify its causes and types. For this, a systematic investigation was carried out where 164 articles were found, of which 123 were disregarded because they did not meet the inclusion criteria, and 41 articles were selected: 26 from Scopus and 15 from Scielo. The data was processed through Microsoft Excel software. As a result of this, the main results obtained were: 81.82% of the selected articles used the murder of women as a frequent term, 33.33% determined that the most frequent cause of femicide is jealousy and 100% of the selected articles identified that the most frequent type of femicide is intimacy. For this reason, it is concluded that there are similar elements in the concepts of femicide analyzed, jealousy is the most frequent cause of femicide and the intimacy and non-intimacy types predominate in the selected articles.

Keywords: Women's rights; Homicide and human rights; Women and development; Domestic violence

Resumo

Os principais objetivos deste artigo são determinar a definição de feminicídio e identificar suas causas e tipos. Para isso, foi realizada uma investigação sistemática onde foram encontrados 164 artigos, 123 que não atendiam aos critérios de inclusão foram eliminados e foram selecionados 41 artigos: 26 da Scopus e 15 da Scielo. Os dados foram processados por meio do software Microsoft Excel. Como resultado disso, os principais resultados obtidos foram: 81,82% dos artigos selecionados utilizaram o assassinato de mulheres como termo frequente, 33,33% determinaram que a causa mais frequente de feminicídio é o ciúme e 100% dos artigos selecionados identificaram que o tipo mais frequente de feminicídio é íntimo. Por esse motivo, conclui-se que há elementos semelhantes nos conceitos de feminicídio analisados, o ciúme é a causa mais frequente de feminicídio e os tipos íntimos e não íntimos predominam nos artigos selecionados.

Palavras-chave: Direitos das mulheres; Homicídio e direitos humanos; Mulher e desenvolvimento; Violência doméstica

INTRODUCCIÓN

Un marco legal debe coadyuvar a eliminar los homicidios de mujeres, por el solo hecho de serlo (homicidio por género); asimismo, debe evitar que dentro del sistema judicial se revictimice a las mujeres o a sus familiares, y para poder lograrlo es importante contar con el delito de feminicidio (Araiza *et al.*, 2020). De este modo, la disminución del delito de feminicidio en el nivel mundial, permitirá el cumplimiento del quinto objetivo, igualdad de género de los objetivos de Desarrollo Sostenible, propuestos por el Organismo de Naciones Unidas (ONU, 2017).

El delito de feminicidio ha sido tipificado en catorce países de América Latina, pero debe ser objeto de mayor desarrollo legislativo, sobre todo en los ordenamientos jurídicos de los países europeos. Esto, como respuesta global urgente a la estadística mostrada en el 2016, por la Comisión Económica para Latinoamérica y el Caribe, donde se señala que cada día mueren en promedio 12 mujeres en la región, por el solo hecho de ser mujer (Montero, 2019). Y como dato mundial se registra anualmente 65,000 muertes en promedio por femicidio (Carrillo, 2018).

Carrigan y Dawson (2020), reafirman que el feminicidio es un problema mundial, basándose en los datos ofrecidos en el año 2019 por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, en donde se determinó que América Latina tiene un alto índice de este delito y solo es superado por Sudáfrica.

Si los Estados y sociedades en el nivel global no consolidan políticas públicas para enfrentar el feminicidio, las estadísticas de muerte de mujeres y sus secuelas irán en aumento; por ello es necesario comprender que la violencia contra las mujeres no es generada solo por un sujeto activo individualizable; sino también, por la sociedad y el Estado, cuando no ayudan a romper el círculo de violencia sufrida por las víctimas, que al final termina con su muerte (Valencia & Nateras, 2019).

El presente artículo de revisión se centró en el estudio del feminicidio, analizando su concepto, sus causas y sus tipos. Para dicho fin se consultó las bases de datos de *Scopus* y *Scielo*, se utilizó como criterio de inclusión en la búsqueda las palabras *feminicidio*, *femicidio* y *femicidio*, y estableciendo como periodo de tiempo los últimos 5 años.

Este artículo de revisión se justificó en su importancia social puesto que en los últimos años se han incrementado los casos de feminicidio en el nivel global, los cuales generan un impacto negativo en la sociedad y en las familias de las víctimas de este flagelo; en ese mismo sentido Puri (2014, como se citó en Carrigan & Dawson, 2020) manifiesta que el feminicidio es considerado como un problema tanto en la esfera regional como en la mundial y es por ello, que se ha animado a los Estados a que apliquen políticas para combatirlo.

Por consiguiente, se planteó como primera pregunta de investigación: ¿cómo se define el feminicidio en los distintos artículos?; como segunda pregunta ¿cuáles son las causas del feminicidio? y como tercera ¿cuáles son los tipos de feminicidio?

En virtud de lo mencionado, este artículo de revisión tiene como primer objetivo el determinar la definición del feminicidio en los distintos artículos; como segundo identificar las causas del feminicidio y, como tercer objetivo, identificar los tipos de feminicidio.



METODOLOGÍA

En el presente artículo de revisión se consideraron los artículos publicados en las revistas indexadas en las bases de datos de *Scopus* y *Scielo*, los cuales fueron obtenidos en el mes de febrero del año 2021.

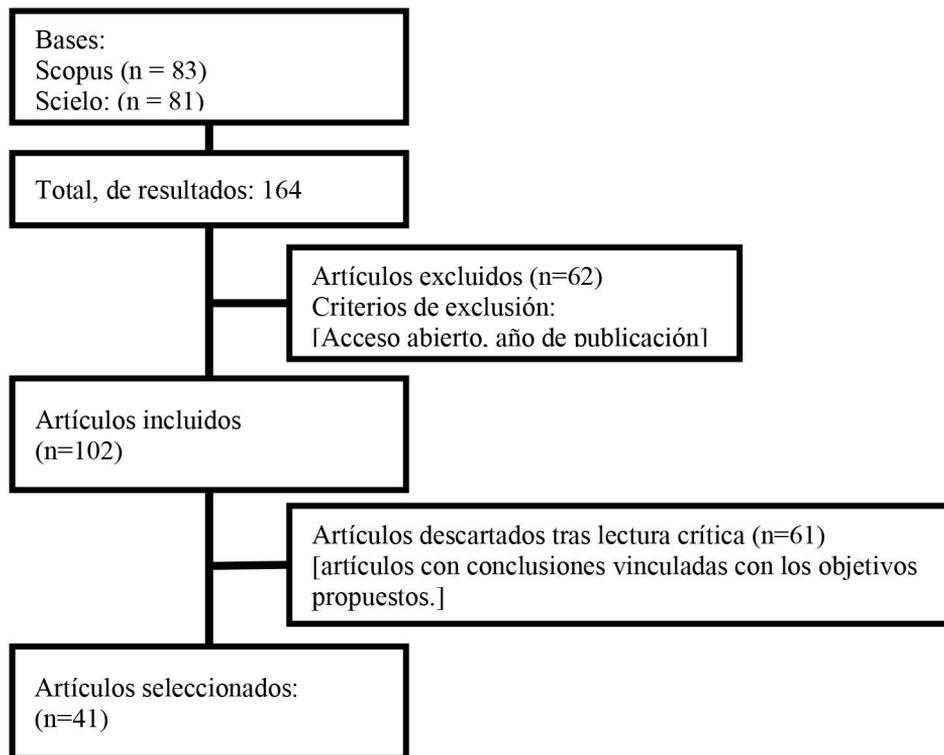
Para estas búsquedas se consideraron las siguientes estrategias de búsqueda; en *Scopus*, TITLE (“FEMINICIDIO”) AND (LIMIT-TO (OA, “all”)); TITULO (“FEMICIDIO”) AND (LIMIT-TO (OA, “all”)); TITLE (“FEMICIDE”) AND (LIMIT-TO (OA, “all”)); en *Scielo*, (ti:(feminicidio)); (ti:(femicidio)), llegando a un total de 164 artículos, en el nivel global, vinculados con la temática elegida.

Los artículos encontrados pasaron por una evaluación, que tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: año de publicación, código de acceso abierto y que tuvieran la estructura de un artículo original; llegando a seleccionar 102 artículos relevantes para la presente investigación. Posterior a ello, y teniendo en consideración los objetivos propuestos para el presente artículo de revisión, se seleccionaron un total de 41 artículos (Ver anexo en relación con los artículos seleccionados)

Se realizó una evaluación de riesgo de sesgo y en el criterio *instrumento* se obtuvo que el 55 % de los artículos seleccionados presentaron un riesgo de sesgo poco claro y un 45 % presentaron un riesgo de sesgo bajo; en relación con el criterio de *aleatorización* se encontró que el 60 % de los artículos seleccionados presentaron un riesgo de sesgo poco claro y el 40 % presentaron un riesgo de sesgo bajo; en relación con el criterio de *muestreo* se obtuvo que el 67 % de los artículos seleccionados presentaron un riesgo de sesgo poco claro y un 33 % presentaron un riesgo de sesgo bajo; en cuanto al criterio *análisis* se obtuvo que el 33 % de los artículos seleccionados presentaron un riesgo de sesgo poco claro y el 67 % presentaron un riesgo de sesgo bajo; en relación con el criterio interpretación se obtuvo que el 33 % de los artículos seleccionados presentaron un riesgo de sesgo poco claro y el 67 % presentaron un riesgo de sesgo bajo.

Figura 1

Algoritmo de búsqueda



En lo que respecta al primer objetivo planteado en este artículo de revisión se determinó las definiciones del feminicidio consideradas por los autores en los artículos seleccionados. Posterior a ello, se elaboró una tabla estadística con frecuencias absolutas y porcentuales, que permitieron identificar los elementos más importantes.

Con respecto al segundo objetivo propuesto en el presente artículo de revisión se establecieron las causas del feminicidio con los aportes dados por los autores en los artículos seleccionados. A continuación, se elaboró una tabla estadística con frecuencias absolutas y porcentuales, que permitieron identificar las causas más comunes.

En relación con el tercer objetivo propuesto en el presente artículo de revisión, se determinaron los tipos de feminicidios planteados por los autores en los artículos seleccionados. Después, se elaboró una tabla estadística con frecuencias absolutas y porcentuales, que posibilitó identificar los tipos más frecuentes.

RESULTADOS

La Tabla 1 tiene relación con el primer objetivo del presente artículo de revisión, en ella se muestran los términos más importantes de las definiciones del feminicidio, dada por los autores en los artículos seleccionados.

Tabla 1

Términos en las definiciones del feminicidio

Términos	Artículos	Cantidad	Porcentaje*
Asesinato de mujeres	1; 2; 4; 7; 8; 9; 10; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 21; 23; 25; 26; 27; 29; 31; 34; 35; 36; 37; 38; 39 y 41	27	81.82
Motivo de género	1; 2; 4; 8; 10; 13; 14; 15; 16; 19; 21; 22; 25; 26; 27; 29; 31; 36; 37; 38 y 39	21	63.64
Violencia de género	1; 3; 6; 10; 13; 16; 18; 23; 28; 32 y 34	11	32.35
Controlar a las mujeres	5; 16; 23; 28 y 32	5	15.16
Algún tipo de relación	9; 13; 16; 18; 35 y 41	6	18.19
Lucha de poder	5; 16; 28 y 32	4	12.12

Nota. * Con base en 33 artículos seleccionados.

El 81.82 % y el 63.64 % de los términos propuestos en los artículos seleccionados mostraron, **respectivamente**, como términos frecuentes *asesinato de mujeres* y *motivo de género*. Esto, debido a que los autores de los artículos en mención se fundamentaron en los especialistas: Russell (2008), Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2012) y Segato (2016).

El 32.35 % de los términos elaboradas en los artículos seleccionados mostraron como término frecuente *violencia de género*. En virtud a que los autores de los artículos en mención se basaron en los especialistas Russell (2008) y Campos (2015).

La Tabla 2 tiene relación con el segundo objetivo del presente artículo de revisión, en ella se establecen las causas del feminicidio que aportaron los autores en los artículos seleccionados.

Tabla 2
Causas del feminicidio

Causas	Artículos	Cantidad	Porcentaje*
Celos	1; 3; 4; 5 y 9	5	33,33
Hombres agresivos	1	1	6,67
Peleas	3 y 4	2	13,33
Conflictos	3 y 39	2	13,33
Incapacidad para aceptar el fin de la relación	3; 6 y 9	3	20,00
Posesividad	17 y 30	2	13,33
Deseo de control	5 y 11	2	13,33
Delitos depredadores	9	1	6,67
El placer	17 y 33	2	13,33
Consumo de alcohol y/o drogas	24 y 32	2	13,33
Sentido de propiedad	30 y 33	2	13,33
Hipermasculinidad	30	1	6,67
Odio	11; 17 y 33	3	20,00
Desprecio	11 y 17	2	13,33
Trastornos mentales	9 y 28	2	13,33
Infidelidad	17; 30 y 39	3	20,00

Nota. * Con base en 15 artículos seleccionados.

El 33.33 % de las causas del feminicidio, elaborados en los artículos seleccionados mostraron como causa frecuente *los celos*. En virtud, a que los autores de los artículos en mención se basaron en los especialistas Daly y Wilson (1988), Campbell *et al.* (2003) y Eliseo *et al.* (2009).

El 20 % de las causas del feminicidio propuestos en los artículos seleccionados mostraron como causa frecuente *al odio*. Esto debido a que los autores de los artículos en mención se fundamentaron en los especialistas Russell y Caputi (1990).

El 20 % de las causas del feminicidio elaborados en los artículos seleccionados mostraron como causa frecuente la *incapacidad para aceptar el fin de la relación*. En vista, a que los autores de los artículos en mención se basaron en los especialistas Campbell *et al.* (2003).

La Tabla 3 tiene relación con el tercer objetivo del presente artículo de revisión, en ella se muestran los tipos de feminicidios planteados por los autores en los artículos seleccionados.



Tabla 3
Tipos de feminicidio

Tipos	Artículos	Cantidad	Porcentaje*
Feminicidio íntimo	1; 3; 4; 6; 7; 9; 10; 12; 14; 20; 23; 33 y 40	13	100,00
Feminicidio no íntimo	1; 4; 7; 14 y 33	5	38,46
Feminicidio por honor	4;7 y 40	3	23,10
Feminicidio por el dote	4; 7 y 40	3	23,10
Feminicidio sexual sistemático	20 y 23	2	15,38
Feminicidio infantil	20 y 40	2	15,38
Feminicidio por conexión	9 y 33	2	15,38
El sexual sistemático	20	1	7,69
El familiar	20	1	7,69
El infantil	20 y 40	2	15,38
El comunitario	20	1	7,69
El sexual	20 y 23	2	15,38
El imprudencial	20	1	7,69

Nota. * Con base en 13 artículos seleccionados.

El 100 % y el 38,46 % de los tipos de feminicidio propuestos en los artículos seleccionados mostraron, correspondientemente, como tipos frecuentes al *feminicidio íntimo* y al *feminicidio no íntimo*. Esto debido a que los autores de los artículos en mención se fundamentaron en los especialistas Russell (como se citó en Segato, 2006), Sagot y Cabañas (2010) y la OMS (2013).

El 23.10 % de los tipos de feminicidio elaborados en los artículos seleccionados mostraron como tipos frecuentes al *feminicidio por honor* y al *feminicidio por dote*. En virtud, a que los autores de los artículos en mención se basaron en los especialistas de la OMS (2013).

DISCUSIÓN

En función al objetivo 1, se determinó que los términos *asesinato de mujeres* y *motivo de género*, son los elementos más usados por los autores en los artículos seleccionados en lo que respecta a la definición de feminicidio, debido a que se obtuvieron los resultados del 81.82 % y el 63.64 %, **respectivamente**. Esto significa

que el concepto de feminicidio y, por ende, la descripción de su tipo penal en las distintas legislaciones debe incluir, **imprescindiblemente**, los términos antes señalados, por su alta relevancia. Esto concuerda con el concepto de feminicidio de la OMS (2013) que lo define como el asesinato intencional de una mujer por el solo hecho de serlo.

En ese mismo sentido, la Organización de las Naciones Unidas ([ONU], 2014) considera al feminicidio como la muerte de mujeres de forma violenta por motivos de género, ya sea que ocurra dentro de una relación interpersonal, en el hogar o en su comunidad, perpetrado por cualquier persona. Se observa que en los conceptos dados por los organismos internacionales incluyen en su definición los dos términos con resultados relevantes que son *asesinato de mujeres y motivo de género*.

En el presente artículo de revisión, se observa que se han presentado dos circunstancias en cuanto a la legislación del delito de feminicidio: en primer lugar, algunos autores han señalado que existe confusión acerca de cuándo aplicar el tipo penal específico de feminicidio, esto, en vista de su cercanía con el tipo penal de homicidio agravado (parricidio) y por la falta de especificación de la palabra mujeres; en segundo lugar, otros autores formulan discrepancia en cuanto a la tipificación del delito de feminicidio, razón de que consideran que hay otros delitos que subsumen este tipo. Por lo tanto, para evitar las confusiones en todo lo que a su aplicación se refiere, es menester que se delimite los alcances de los términos *asesinato de mujeres y motivo de género*; asimismo, es importante la unificación en lo que respecta a la necesidad del delito de feminicidio, ya que cada año las cifras de este flagelo aumentan.

En función al objetivo 2 se identificó que las causas más frecuentes del feminicidio propuestas por los autores en los artículos seleccionados son: *los celos, el odio, la incapacidad para aceptar el fin de la relación y la infidelidad*. En el cual se obtuvo los resultados de 33.33 %, 20 %, 20 % y 20 % **respectivamente**. Esto es concordante con ONU MUJERES (2014), que establece los factores de riesgo, dentro de las relaciones de pareja, que pueden conllevar a cometer el delito de feminicidio, entre ellos están: *abandono reciente de la pareja, hombre celoso, hijos anteriores a la pareja actual, hombre controlador, agresión dirigida a los hijos y seguimiento*. Asimismo la OMS (2013), tomando en cuenta la estadística del Gobierno de Canadá, demostró que el 44 % de los hombres que asesinaron a su pareja, lo hicieron motivados por *los celos*.

En ese mismo sentido, al revisar las estadísticas en Latinoamérica se encontró que, en el caso del Perú, el Instituto Nacional de Estadística e Informática ([INEI], 2017) señala que las causas más frecuentes que llevaron a cometer el tipo penal



de feminicidio fueron: *los celos*, violencia familiar e *infidelidad*, con resultados del 54.8 %, 31 % y 16.7 %, correspondientemente. En conclusión, la causa más frecuente que conlleva a que se cometa el delito de feminicidio, son *los celos*. En ese aspecto, los Gobiernos deben adoptar políticas públicas enfocadas a revertir dicha causa.

En función al objetivo 3, se identificó que los tipos de feminicidio (*íntimo y no íntimo*) son los que, en mayor frecuencia, han sido propuestos por los autores en los artículos seleccionados, en razón, a que se obtuvo resultados del 100 % y el 38.46 % comparativamente.

El *feminicidio íntimo* se refiere a aquel delito cometido en un contexto donde la víctima ha tenido una relación sentimental con el homicida, no solo como convivencia, sino que, también puede darse con parejas de enamorados o novios, así también se puede incluir en este tipo a los asesinatos de mujeres que tienen como autor del hecho a un integrante de la familia; por su parte el *feminicidio no íntimo*, es aquel donde la víctima no tiene relación íntima, ni de convivencia con el homicida.

Esto es concordante con la clasificación dada por la OMS (2013), la cual los divide en 4 tipos diferentes: *feminicidio íntimo* (acto realizado por persona con la cual se tenga o se tuvo algún vínculo íntimo), este es el más habitual y se sustenta en una investigación de la OMS y la Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres, la cual indica que más del 35 % de todos los homicidios de mujeres en el nivel global han sido perpetrados por la pareja; *asesinatos en nombre del honor*, se tiene que al año se produce aproximadamente 5000 muertes de este tipo; sin embargo se piensa que estas cifras están subestimadas; *feminicidio relacionado con la dote* (acto realizado por la familia política, en virtud de conflictos con la dote), y *feminicidio no íntimo* (acto realizado por persona que no tiene vínculo íntimo con la víctima).

En ese sentido, la ONU MUJERES (2014) identifica que los tipos de feminicidios son: *el íntimo, no íntimo, infantil, familiar, por conexión y sexual sistemático*. Por lo tanto, al ser el feminicidio íntimo el más frecuente en el nivel global, los distintos Estados deben buscar mitigarlos y proteger a las víctimas de violencia familiar, que en su extremo máximo termina con la muerte de una mujer.

La presente revisión presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, se encontró una limitada cantidad de artículos de código abierto que aborden el tema del feminicidio según nuestros parámetros. Por ese motivo, utilizaron los artículos que estaban a disposición con temas generales de feminicidio. En segundo lugar, no se encontró artículos de revisión sobre el

feminicidio. Por esta razón, se utilizó para la discusión información obtenida de estudios realizados por Organismos Internacionales. Finalmente, se identificaron escasas estadísticas en el nivel global y regional sobre las causas del feminicidio. Por ello, se utilizaron estadísticas oficiales de algunos países.

CONCLUSIONES

1. Se concluye que hay elementos semejantes en los conceptos dados por los autores en los artículos elegidos, que hacen denotar cierta homogeneidad en las definiciones, esto en virtud de que *asesinato de mujeres y motivo de género*, han tenido un resultado de 81.82 % y 63.64 %, **respectivamente**.
2. Las causas más frecuentes del feminicidio en los artículos consultados son: *los celos, el odio, la incapacidad para aceptar el fin de la relación y la infidelidad*, dado que los resultados obtenidos fueron: 33.33 %, 20 %, 20 % y 20 %, correspondientemente.
3. Los tipos de feminicidio *íntimo y no íntimo* son los que predominan en los artículos revisados, en virtud de que obtuvieron resultados del 100 % y 38.46 %.

REFERENCIAS

- Araiza Díaz, A., Vargas Martínez, F. C., & Medécigo Daniel, U. (2020). La tipificación del feminicidio en México. Un diálogo entre argumentos sociológicos y jurídicos. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6. doi: <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.468>
- Carrigan, M., & Dawson, M. (2020). Problem representations of femicide/feminicide legislation in Latin America. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 9(2), 1-19, <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.v9i2.1354>.
- Carrillo Kennedy, J. E. (2018). Incidencia de femicidio en el Ecuador y en la provincia del Guayas. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 125-133. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-125.pdf>.
- INEI. (2017). *Calificación preliminar de feminicidio*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1532/cap04.pdf
- Jobim de Souza, S. M. (2018). O feminicídio e a legislação brasileira. *Revista Katálysis*, 21(3), 534-543. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p534>.
- M Maia, C. (2019). Sobre o (des)valor da vida: feminicídio e biopolítica. *História*, 38, <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2019052>



- Montero, C. (2019). A comparative study between the Spanish and Mexican laws regarding femicide | [Estudio comparado entre España y México sobre el marco jurídico aplicable al feminicidio]. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 51(54), 147-170. [10.22201/ij.24484873e.2019.154.14140](https://doi.org/10.22201/ij.24484873e.2019.154.14140).
- OMS. (2013). *Femicidio*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/98828/WHO_RHR_12.38_spa.pdf?sequence=1
- ONU. (2014). *ONU MUJERES*. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2014/8/modelo-de-protocolo-latinoamericano>
- Valencia, P., & Nateras, M. (2019). Violencia en contra de las mujeres como discriminación en contextos de violencia criminal: el caso del feminicidio en Medellín y el Estado de México. *Revista Criminalidad*, 62 (1), 59-85. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v62n1/1794-3108-crim-62-01-00059.pdf>.

ANEXO

- Aguilar Freire, D., & Rodríguez Hidalgo, C. (2018). Femicide in ecuadorian press: Content analyses of el universo and el comercio | [El femicidio en la prensa ecuatoriana: Análisis de contenido de los diarios el universo y el comercio]. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, 24(1), 13-32. DOI: [10.5209/ESMP.59935](https://doi.org/10.5209/ESMP.59935).
- Angulo López, G. (2018). FEMICIDE AND GENDER VIOLENCE IN MEXICO: ELEMENTS FOR A SYSTEMIC APPROACH. *The Age of Human Rights Journal*, 158-183. DOI: [10.17561/tahrj.n12.9](https://doi.org/10.17561/tahrj.n12.9).
- Araiza Díaz, A., Vargas Martínez, F. C., & Medécigo Daniel, U. (2020). La tipificación del feminicidio en México. Un diálogo entre argumentos sociológicos y jurídicos. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6. DOI: <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.468>
- Azevedo, S. (2019). A ÉTICA DA MONOGAMIA E O ESPÍRITO DO FEMINICÍDIO: marxismo, patriarcado e adultério na. *História*, 38, <https://dx.doi.org/10.1590/1980-4369e2019053>.
- Cáceres Pérez, D. I. (2016). Sobre la semántica del femicidio en Chile. *Sociedad y Economía*, 31, 239-262. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99647007011>.
- Campello Roichman, C. B. (2020). Faca, peixeira, canivete: uma análise da lei do feminicídio no Brasil. *Revista Katálysis*, 23(2), 357-365. <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n2p357>.

- Carrigan, M., & Dawson, M. (2020). Problem representations of femicide/feminicide legislation in Latin America. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 9(2), 1-19. <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.v9i2.1354>.
- Carrillo Kennedy, J. E. (2018). Incidencia de femicidio en el Ecuador y en la provincia del Guayas. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 125-133. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-125.pdf>.
- Cruz Guisbert, J. R. (2019). FACTORES FRECUENTES DEL FEMINICIDIO EN BOLIVIA. *Revista Médica La Paz*, 25(2), 42-46. http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v25n2/v25n2_a06.pdf.
- Cruz, M. (2017). UN ABORDAJE DE LA NOCIÓN DE FEMINICIDIO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA COMO RECURSO PARA MEJORAR LA APLICACIÓN DE LA NORMATIVA LEGAL VIGENTE. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 15(2), 214-251. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612017000200006.
- Cuecuecha Mendoza, M. d. (2020). Nueve cuentos acerca de mujeres en situación de acoso, hostigamiento y feminicidio. *Valenciana*, 13(26), 33-54. <https://doi.org/10.15174/rv.vi26.502>.
- Curro Urbano, Pastor Ramírez, Hernández Huaripaucar, Chauca Saavedra, Puza Mendoza, Córdova Delgado, . . . Oyola García. (2017). Violencia extrema contra la mujer y feminicidio: del escenario íntimo al tráfico de personas en el Perú. *Cuadernos de Medicina Forense*, 23(1,2), 15-23. <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfv23n1-2/1988-611X-cmf-23-1-2-15.pdf>.
- Dantas Pereira, M., Araujo Figueiredo, J., & Dantas Pereira, M. (2020). FEMICIDE, LAWS TO PROTECT WOMEN AND COPING STRATEGIES: AN INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW. *SciELO - Scientific Electronic Library Online*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.490>.
- De Ávila, T. P., Medeiros, M. N., Chagas, C. B., Vieira, E. N., Soares, T. Q., & De Zappa, A. S. (2020). Femicide Prevention Policies and Intersectionality | [Políticas públicas de prevenção ao feminicídio e interseccionalidades]. *Revista Brasileira de Políticas Públicas* 10(2), 384-415. DOI: [10.5102](https://doi.org/10.5102).
- García Del Moral, P. (2016). SYMPOSIUM ON THEORIZING TWAIL ACTIVISM FEMINICIDIO: TWAIL IN ACTION. *AJILUNBOUND*, 31. <https://www.asil.org/sites/default/files/Garcia-Del%20Moral%2C%20Feminicidio%2C%20TWAIL%20in%20Action.pdf>.



- García, J., & Franco, J. (2018). El feminicidio en Bogotá, una mirada desde el abordaje médico-legal. *Cuadernos de Medicina Forense*, 24(1,2), 27-34. <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfv24n1-2/2-27.pdf>.
- INEI. (2017). *Calificación preliminar de feminicidio*. Obtenido de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1532/cap04.pdf
- Jobim de Souza, S. M. (2018). O feminicídio e a legislação brasileira. *Revista Katálysis*, 21(3), 534-543. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p534>.
- Johnson, H., Eriksson, L., Mazerolle, P., & Wortley, R. (2019). Intimate Femicide: The Role of Coercive Control. *Feminist Criminology*, 14(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/1557085117701574>.
- Juárez Rodríguez, J., Botero Escobar, N. E., & Grisales Ramírez, N. (2020). Estrategias del Estado mexicano para minimizar los feminicidios. *Revista Estudios Feministas*, 28(1). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n157811>.
- Machado, I. V., & Rodrigues Elías, M. L. (2018). Through the lenses of femicide: From the symbolic to the political dimension | [Feminicídio em cena Da dimensão simbólica à política]. *Tempo Social*, 30(1), 283-304. DOI: [10.11606/0103-2070.ts.2018.115626](https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.115626).
- Maia, C. (2019). Sobre o (des)valor da vida: feminicídio e biopolítica. *História*, 38, <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2019052>.
- Meneghel, S. N., & Margarites, A. F. (2017). Femicide in Porto Alegre, Rio Grande do Sul state, Brazil: Gender iniquities in dying | [Feminicídios em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: Iniquidades de gênero ao morrer]. *Cadernos de Saude Publica*, 33(12). DOI: [10.1590/0102-311X00168516](https://doi.org/10.1590/0102-311X00168516).
- Messias, E. R., do Carmo, V. M., & de Almeida, V. M. (2020). Femicide: An Analysis from the Perspective of The Human Person's Dignity. *Revista Estudos Feministas*. DOI: [10.1590/1806-9584-2020v28n160946](https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n160946).
- Montero, C. (2019). A comparative study between the Spanish and Mexican laws regarding femicide | [Estudio comparado entre España y México sobre el marco jurídico aplicable al feminicidio]. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 51(54), 147-170. DOI: [10.22201/ij.24484873e.2019.154.14140](https://doi.org/10.22201/ij.24484873e.2019.154.14140).
- OMS. (2013). Obtenido de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/98828/WHO_RHR_12.38_spa.pdf?sequence=1
- ONU. (2014). *ONU MUJERES*. Obtenido de <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2014/8/modelo-de-protocolo-latinoamericano>

- Orellana, J. D., da Cunha, G. M., Marrero, L., Horta, B. L., & Leite, I. d. (2019). Urban violence and risk factors for femicide in the Brazilian Amazon. *Cadernos de Saude Publica*, 35(8), DOI: [10.1590/0102-311X00230418](https://doi.org/10.1590/0102-311X00230418).
- Pérez de Agreda, G., & Cabale Miranda, E. (2018). Criminalización específica o especial de la violencia de género (el feminicidio). ¿Solución o problema? *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3), <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v6n3/2308-0132-reds-6-03-e02.pdf>.
- Pires Marques, C. G. (2020). Colonialidad y feminicidio: superación del “ego conquiro” como desafío al Derecho. *Opinión Jurídica*, 19(38), 201-226. <https://doi.org/10.22395/ojum.v19n38a10>.
- Reyes García, G. J. (2018). ¿ASESINATO O FEMINICIDIO?: ESTUDIOS DE CASO EN EL DEPARTAMENTO DE LA PAZ. *Temas Sociales*, 43, 125-152. http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n43/n43_a06.pdf.
- Saccomano, C. (2017). Femicide in Latin America: Legal vacuum or deficit in the rule of law? | [El feminicidio en América Latina: ¿vacío legal o déficit del Estado de derecho?]. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 117, 51-78, DOI: doi.org/10.24241/rcai.2017.117.3.51.
- Sanz Barbero, B., Heras Mosterio, J., Otero García, L., & Vives Cases, C. (2016). Sociodemographic profile of femicide in Spain and its association with domestic abuse reporting | [Perfil sociodemográfico del feminicidio en España y su relación con las denuncias por violencia de pareja]. *Gaceta Sanitaria*, 30(4), 272-278. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.03.004>.
- Sanz Barbero, B., Otero García, L., Boira, S., Marcuello, C., & Vives Cases, C. (2016). Femicide Across Europe COST Action, a transnational cooperation network for the study of and approach to femicide in Europe | [Acción COST Femicide Across Europe, un espacio de cooperación transnacional para el estudio y el abordaje del feminicidio en Euro. *Gaceta Sanitaria*, 30(5), 393-396. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.04.019>.
- Sorrentino, A., Guida, C., Cinquegrana, V., & Baldry, A. C. (2020). Femicide Fatal Risk Factors: A Last Decade. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-13. DOI: <http://doi.org/10.3390/ijerph17217953>.
- Sosa, L. (2017). Inter-American case law on femicide: Obscuring intersections? *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 35(2), 85-103. DOI: <http://doi.org/10.1177/0924051917708382>.
- Souza de Oliveira, H. J., Zamboni, M., Tavares do Nascimento, E., & da Cunha Leite, D. B. (2020). A (re)produção de uma sentença: narrativas uníssonas sobre feminicidio em tribunais do júri. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 31-52. <https://doi.org/10.4000/rccs.10593>.

- Toprak, S., & Ersoy, G. (2017). Femicide in Turkey between 2000 and 2010. *PLoS ONE* 12(8): e0182409, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182409>.
- Valencia, P., & Nateras, M. (2019). Violencia en contra de las mujeres como discriminación en contextos de violencia criminal: el caso del feminicidio en Medellín y el Estado de México. *Revista Criminalidad*, 62 (1), 59-85. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v62n1/1794-3108-crim-62-01-00059.pdf>.
- Vásquez, C. (2019). The legislative technique in the femicide and its evidential problems | [Técnica legislativa del feminicidio y sus problemas probatorios]. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 42, 193-219. DOI: <http://doi.org/10.14198/DOXA2019.42.09>.
- Vives Cases, C., Goicolea, I., Hernández, A., Sanz Barbero, B., Gill, A., Baldry, A. C., . . . Stockl, H. (2016). Correction: Expert Opinions on Improving Femicide Data Collection across Europe: A Concept Mapping Study. *PLoS ONE*, 11(4), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0154060>.
- Weil, S., & Berg, N. (2016). FEMICIDE OF GIRLS IN CONTEMPORARY INDIA. *Ex aequo*, 34, 31-43. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.34.03>.
- Záhora, J. (2020). Do we need a new crime - “Femicide”? | [Potrebujeme nový trestný čin - “Femicide”?]. *Casopis pro Právni Vedu a Praxi*, 28(1), 21-35. <http://doi.org/10.5817/CPVP2020-1-2.2>.
- Zara, G., Freilone, F., Veggi, S., Biondi, E., Ceccarelli, D., & Gino, S. (2019). The medico-legal, psycho-criminological, and epidemiological reality of intimate partner and non-intimate partner femicide in North-West Italy: looking backwards to see forwards. *International Journal of Legal Medicine* 133, 1295-1307. <https://doi.org/10.1007/s00414-019-02061-w>.



Protección integral de la infancia ante el uso de las tecnologías de información y comunicación en México

Integral protection of children against the use of information and communication technologies in Mexico

Proteção integral de crianças contra o uso de tecnologias de informação e comunicação no México

Irasema López Muñoz¹

Resumen:

En la actualidad el uso de las tecnologías de la información y comunicación y, en especial, el internet, favorecen un mayor ejercicio de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, como la libertad de expresión e información; no obstante, ante este presente panorama es imperante que se observe no solo los beneficios que nos muestra el uso de las tecnologías de la información, sino que hay que considerar los peligros que se encuentran implícitos en la usanza de estas. Por ello, el presente artículo tiene como objetivo general analizar el interés superior del niño, como norma de procedimiento en la protección de los infantes y adolescentes frente al uso de las tecnologías de la información para identificar algunos de sus principales riesgos, y las medidas de protección en el sistema jurídico mexicano. La principal conclusión, en este estudio, enfatiza la inclusión de medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas generales, traducidas en soluciones tecnológicas para la prevención y la protección, donde la asistencia y el apoyo de quienes ejercen la patria potestad, tutela o guarda y custodia es fundamental en el uso que los niños y adolescentes efectúen de dichas tecnologías informáticas.

Recibido: 2-4-2021 Aceptado: 13-5-2022

1 Licenciada en Derecho por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, maestrante del programa de maestría en Estudios Jurídicos del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT. Nacionalidad: mexicana.  <https://orcid.org/0000-0003-2322-7876>. Correo: irasema-lopez@hotmail.com



Palabras claves: derechos de la personalidad; dignidad humana; interés superior del niño; riesgos digitales; tecnologías de la información

Abstract

Currently, the use of information and communication technologies and, especially, the Internet, favor a greater exercise of the rights of children and adolescents, such as freedom of expression and information; however, given this present panorama, it is imperative that not only the benefits that the use of information technologies brings us be observed, but also the dangers that are implicit in the use of these must be considered. For this reason, the present article has the general objective of analyzing the best interests of the child, as a procedural standard in the protection of infants and adolescents against the use of information technologies to identify some of their main risks, and the measures of protection in the Mexican legal system. The main conclusion of this study emphasizes the inclusion of general legislative, administrative, social and educational measures, translated into technological solutions for prevention and protection, where the assistance and support of those who exercise parental authority, guardianship and custody is essential in the use that children and adolescents make of said information technologies.

Keywords: Best interest of the child; digital risks; human dignity; information technology; personality rights.

Resumo

Atualmente, o uso das tecnologias de informação e comunicação e, principalmente, da Internet, favorecem um maior exercício dos direitos da criança e do adolescente, como a liberdade de expressão e informação; no entanto, diante do panorama atual, é imprescindível que sejam observados não apenas os benefícios que o uso das tecnologias de informação nos mostra, mas também os perigos que estão implícitos no uso das mesmas. Por isso, este artigo tem como objetivo geral analisar o melhor interesse da criança, como regra processual na proteção de bebês e adolescentes contra o uso de tecnologias da informação para identificar alguns de seus principais riscos, e as medidas de proteção no sistema jurídico mexicano. A principal conclusão, neste estudo, destaca a inclusão de medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas gerais, traduzidas em soluções tecnológicas de prevenção e proteção, onde é imprescindível a assistência e apoio de quem exerce o poder paternal, tutela ou tutela e Custódia, no uso que as crianças e os adolescentes fazem das referidas tecnologias informáticas.

Palavras-chave: Direitos da personalidade; dignidade humana; melhor interesse da criança; riscos digitais; tecnologias da informação.

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo general analizar el interés superior del niño como norma de procedimiento en la protección de los infantes y adolescentes frente al uso de las tecnologías de la información para identificar algunos de sus principales riesgos y medidas de protección en el sistema jurídico mexicano.

A través de los métodos de doctrina analítica y la argumentación se distingue la importancia y función del interés superior del niño como una norma de procedimiento que no solo contempla el pleno goce y garantía de todos los derechos consagrados en el nivel internacional y nacional, sino, también, aquellas medidas especiales o diligencias debidas que respondan a prácticas o actos que a menudo implican coacción o violencia frente al pleno disfrute, reconocimiento y ejercicio de los derechos de los infantes y adolescentes.

A partir de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, se atribuye un cambio de paradigma en relación con el reconocimiento y protección de la niñez como titulares de derechos, pues no se limita a la protección de las niñas, niños y adolescentes como un grupo vulnerable por factores únicos como la pobreza, la desnutrición, el abandono o ausencia de sus progenitores, sino que al aludir a la protección integral se reconoce la condición como sujetos plenos de derechos a todas las niñas, niños y adolescentes en la que su “interés superior ordena a todos los ámbitos de la actividad estatal que la protección de los derechos del niño se realice a través de medidas reforzadas o agravadas, y que los intereses de los niños deben protegerse con mayor intensidad” (Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015a, p. 1397). Dicho criterio ha sido establecido por el Poder Judicial de la Federación en México, en un inicio, a través de las siguientes resoluciones: amparo directo en revisión 12/2010, resuelto el 2 de marzo de 2011 (Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2011); amparo directo en revisión 1038/2013, resuelto el 4 de septiembre de 2013 (Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013a); y amparo directo en revisión 2618/2013, resuelto el 23 de octubre de 2013 (Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013b).

No obstante, que los artículos 5 y 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño reconocen a los niños como sujetos de derechos y partícipes activos en la toma de las decisiones que les conciernen, de manera que ejercen sus derechos de forma progresiva en la medida en que desarrollan un nivel de autonomía mayor, lo cual se ha denominado “evolución de la autonomía de los menores” (Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015b, p. 305) el Estado debe asegurar que dicha autonomía no menoscabe los derechos de las niñas, niños y



adolescentes, pues todavía se prevé como grupo vulnerable que puede verse afectado por agentes o situaciones hostiles.

De lo anterior se desprende que el uso de internet y, en general, de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los últimos años ha tenido un considerable auge por la población, en la que todos tienen algún nivel de vulnerabilidad; sin embargo, hay grupos con una mayor exposición de riesgo, como son las niñas, niños y adolescentes.

Cabe enfatizar que en atención a la realidad del país, frente a las dificultades para erradicar el COVID-19, se han impuesto medidas restrictivas de convivencia que en consecuencia, han transformado la rutina de la sociedad, por lo cual, a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación se han logrado adaptar muchas actividades que requerían una movilización física, por ejemplo, las compras en supermercados ahora pueden realizarse *online*, trabajar desde una computadora en casa para evitar aglomeraciones en una oficina, clases a distancia mediante la televisión e internet en los distintos niveles educativos.

De dicha realidad social se acentuó la brecha digital, la cual, sin duda alguna, permite la libertad de expresión y el acceso a la información, como derecho humano; no obstante, si bien el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación representa aspectos positivos, por otra parte, propicia aspectos negativos que se traducen en problemas sociojurídicos en los que se ven afectados los menores de edad, como el ciberacoso o *ciberbullying*, el *grooming* y el *sexting*.

Derecho de acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

En primer término, se precisa que las Tecnologías de la Información y la Comunicación, mejor conocidas como TIC, han sido objeto de múltiples definiciones, de las cuales, de forma general se afirma, que son un conjunto de tecnologías requeridas para el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información. Existen múltiples ejemplos de TIC como el teléfono, los celulares, la imprenta, el correo y las computadoras, pero, sin duda, el que ha causado más impacto en el desarrollo de las sociedades es el internet. (Heinze, Olmedo y Andoney, 2017).

El internet como tal, se ha proliferado como una herramienta indefectible, dado que ha revolucionado muchos ámbitos de las personas del día a día, no solo en el plano personal y social sino, además, en el área educativa, laboral, comercial, financiera, etcétera. Podría definirse internet como la “red de redes, también denominada red global o red mundial. Es básicamente un sistema mundial de comunicaciones

que permite acceder a información disponible en cualquier servidor mundial, así como interconectar y comunicar a ciudadanos alejados temporal o físicamente” (Belloch, 2012, p. 2).

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2015) indica que:

Las TIC son una importante fuente de generación de información y conocimiento, constituyéndose en pilares fundamentales para el desarrollo económico y social. Los constantes avances de estas tecnologías promueven innovaciones en todos los ámbitos de la economía y la sociedad que se traducen en beneficios económicos y sociales, facilitando la prestación de servicios como educación, salud y gestión gubernamental. (pp. 11-12)

Al respecto, la Unión Internacional de Telecomunicaciones como organismo especializado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), encargado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fue fundada para facilitar la conectividad internacional de las redes de comunicaciones y fortalecer el acceso a las TIC para las comunidades del mundo entero que son atendidas de forma insuficiente; a través de su labor protegen y apoyan el derecho de toda persona a comunicarse; al contar con integrantes de todo el mundo, los cuales trabajan el aspecto normativo y las mejores prácticas en materia de TIC, con el objetivo de ampliar y mejorar el acceso a los servicios conexos.

En relación con México, a partir del 11 de junio de 2013, la Constitución añade al artículo 6, el reconocimiento del “derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet. Para tales efectos, el Estado debe garantizar dicho derecho y establecer las condiciones de competencia efectiva en la prestación de dichos servicios” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, artículo 6).

Desde la perspectiva de los derechos humanos, las tecnologías de la información son un medio para que las personas desarrollen todas sus capacidades, potencialidades y alcancen su desarrollo. Las tecnologías de la información contribuyen, además, a que podamos exigir y ejercer otros derechos humanos. Mediante ellas, “las personas pueden exigir transparencia en la conducta de sus gobernantes y participar en la construcción de sociedades democráticas a través de su libertad de asociarse, manifestarse y expresarse” (García & Reyes, 2014, p. 21).

En general, la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación influyen a reconsiderar ajustes en los diferentes órdenes de la vida social y cultural



de las personas, pues, frente a la globalización se ha dado un fuerte desarrollo de estas tecnologías que permiten amplias posibilidades y beneficios en los espacios vitales de estas, relacionados de forma directa con sus derechos, pues se trata de cuestiones tan básicas, necesarias para una vida digna, como la alimentación, la vivienda adecuada, la educación, la salud, la seguridad social, la participación en la vida cultural, agua y saneamiento, y trabajo; de tal forma que estamos frente a: programación de citas en línea para la realización de trámites o acceso a servicios públicos (gobierno electrónico); teletrabajo; clases virtuales; compras en línea; acceso a datos abiertos e información de calidad a través de los diferentes medios digitales, etcétera.

Inclusive resulta eminente recalcar que ante la situación de confinamiento por la pandemia del COVID-19, se ha acelerado el uso inmersivo de tecnologías ya existentes, desde una óptica de gestión organizacional y de relacionamiento como sociedad, de tal suerte que la tecnología deviene para los próximos tiempos un condicionante obligatorio, e implica afrontar una “serie de tensiones de ajuste social y económico” (Martí-Noguera, 2020).

Frente al uso y desarrollo inminentes de las herramientas tecnologías de la información y comunicación, son necesarias una serie de acciones y mecanismos que contribuyan a disminuir la brecha digital, entendida como el desequilibrio, desigualdad o exclusión en el alcance a las mencionadas tecnologías, traducido en un abismo tecnológico entre las personas que tienen fácil aproximación, de forma habitual, a dispositivos electrónicos con acceso a la red o internet.

A propósito del uso masivo de redes sociales, como parte del entorno digital, en una sociedad democrática, cuando se les da un uso correcto, se coadyuva a contar con ciudadanos informados y críticos, capaces de distinguir de forma instantánea y respetuosa una información verdadera de una falsa. Sin embargo, “cuando las redes sociales se utilizan de forma indiscriminada, se pueden determinar conductas generadoras de responsabilidad y que llegan a provocar daños difíciles de reparar”(Cantoral, 2020, p. 180).

Por lo anterior, es importante la voluntad y compromiso responsable del Gobierno en todos los niveles, para que, de conformidad al sistema jurídico nacional e internacional se brinden los medios y la infraestructura, a fin de que todas las personas puedan acceder a las tecnologías de la información y comunicación de forma flexible y eficiente, de tal manera que sus ventajas sean aprovechadas e incorporadas para garantizar el equilibrio entre el crecimiento económico, el bienestar social y la protección de la persona.

Peligros de la nueva era digital: la infancia como grupo vulnerable

A medida que el contexto de la globalización y los avances de las tecnologías de la información y la comunicación van estableciendo un nuevo modelo y mejor desarrollo productivo, social y económico, también, se va favoreciendo una mejora en las posibilidades comunicativas y en la búsqueda y consumo de información, que son parte de las bondades y beneficios que ofrecen el alcance y uso de ellas, sin embargo no se pueden obviar los efectos negativos, riesgos o peligros que representan para sectores vulnerables como niños y adolescentes.

La infancia no es una excepción frente a la proliferación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) ha realizado un informe denominado *Estado Mundial de la Infancia 2017: niños en un mundo digital* (Unicef, 2017a) examina las formas en que la tecnología digital ha cambiado ya, las vidas de los niños y sus oportunidades, y explora lo que puede deparar el futuro. Este informe apunta que “la tecnología digital también puede hacer que los niños sean más susceptibles de sufrir daños en línea y fuera de línea. Los niños ya vulnerables pueden correr un mayor peligro de sufrir algún tipo de daño, incluida la pérdida de privacidad” (Unicef, 2017a, p. 4).

El informe de la Unicef señala una clasificación de la gran variedad de riesgos que aparecen en línea en tres categorías: riesgos de contenido, contacto y conducta (Unicef, 2017a):

Riesgos de contenido: Cuando un niño está expuesto a un contenido no deseado e inapropiado. Esto puede incluir imágenes sexuales, pornográficas y violentas; algunas formas de publicidad; material racista, discriminatorio o de odio; y sitios web que defienden conductas poco saludables o peligrosas, como autolesiones, suicidio y anorexia.

Riesgos de contacto: Cuando un niño participa en una comunicación arriesgada, como por ejemplo con un adulto que busca contacto inapropiado o se dirige a un niño para fines sexuales, o con personas que intentan radicalizar a un niño o persuadirlo para que participe en conductas poco saludables o peligrosas.

Riesgos de conducta: Cuando un niño se comporta de una manera que contribuye a que se produzca un contenido o contacto riesgoso. Esto puede incluir que los niños escriban o elaboren materiales odiosos sobre otros niños, inciten al racismo o publiquen o distribuyan imágenes sexuales, incluido el material que ellos mismos produjeron. (p. 72)

Dentro de esta clasificación general, se logran ubicar, de forma especial, las conductas de riesgo más frecuentes en México que son *ciberbullying*, *grooming* y *sexting*. “Estos delitos se producen en internet y son la parte más dañina del uso de las redes, por lo que lastiman la integridad de los niños y jóvenes que son víctimas” (Campos, 2016, p. 9).

Ciberbullying

En principio, el acoso escolar conocido en su expresión inglesa como *bullying* “es un fenómeno sociológico que significa un acoso físico caracterizado por violencia a través de agresiones físicas psicológicas las cuales al tener un carácter reiterado pueden dar lugar a un patrón de acoso u hostigamiento” (Pérez & Cantoral, 2016, p. 15). La definición “denota el ámbito donde se propicia el acoso, aquel que se realiza en espacios en los que el menor se encuentra bajo el cuidado del centro escolar, ya sea de carácter público o privado” (Cantoral, 2018, p. 206).

Con “el avance de las Tecnologías de la Comunicación y su masificación, el acoso escolar está ahora migrando hacia otros entornos y formas de abuso perpetuadas a través de plataformas cibernéticas” (Morales & Serrano, 2014, p. 237). “Los informes de investigación señalan que en los últimos años se ha observado una rápida expansión del *ciberbullying* o ciberacoso, que consiste en el uso de internet, teléfonos celulares y otras nuevas tecnologías como forma de acoso indirecto y anónimo” (Cardozo, Dubini & Lorenzino, 2017, p. 102).

Al respecto, Unicef (2021) ha definido el ciberacoso como:

El acoso o intimidación por medio de las tecnologías digitales. Puede ocurrir en las redes sociales, las plataformas de mensajería, las plataformas de juegos y los teléfonos móviles. Es un comportamiento que se repite y que busca atemorizar, enfadar o humillar a otras personas. Por ejemplo: difundir mentiras o publicar fotografías vergonzosas de alguien en las redes sociales; enviar mensajes hirientes o amenazas a través de las plataformas de mensajería o hacerse pasar por otra persona y enviar mensajes agresivos en nombre de dicha persona. (párrafo 3)

Aunque estas manifestaciones de acoso y violencia han sido fenómenos que se han estudiado desde el siglo pasado, es innegable que las Tecnologías de la Información y Comunicación han facilitado e intensificado esos riesgos que dañan la dignidad de las niñas, niños y adolescentes; a pesar de que el *ciberbullying* es semejante al *bullying*, el primero puede tener un mayor impacto sobre las víctimas, dada la velocidad e inmediatez con la que se puede transmitir, procesar e intercambiar información mediante las multicitadas tecnologías, lo cual implica, también, que

en cuanto los roles de víctima e intimidador pueden desempeñarse ambos simultáneamente o intercambiar de un rol a otro con mayor facilidad y, en algunos casos, desconocer al agresor o intimidador debido al anonimato.

Sobre este fenómeno que afecta de forma bastante generalizada y muy perjudicial a las niñas, niños y adolescentes, Boldú (2016) indica entre sus consecuencias las siguientes:

Los estudios evidencian que las cibervíctimas tienen sentimientos de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima, sentimientos de ira y frustración, sentimientos de indefensión, nerviosismo, irritabilidad, somatizaciones, trastornos del sueño y dificultades para concentrarse que afectan al rendimiento escolar; mientras que los ciberagresores muestran falta de empatía, conducta agresiva y delictiva, superior consumo de alcohol y drogas, dependencia de las tecnologías y absentismo escolar. Así, tal y como podemos observar, este fenómeno acarrea graves perjuicios tanto para la víctima como para el agresor y terceros observantes. (p. 22)

Grooming

Unicef (2017b) denomina *grooming* a la situación en la que un adulto acosa de manera sexual a un niño o niña, mediante el uso de las TIC. Los perpetradores de este delito suelen generar un perfil falso en una red social, sala de chat, foro, videojuego u otro, en donde se hacen pasar por un chico o una chica y entablan una relación de amistad y confianza con el niño o niña que quieren acosar.

Bragado (2020) realizó un estudio para explorar el perfil del potencial delincuente que perpetra este delito a través de una visión criminológica, en su estudio añade:

La recopilación de la extensa variedad de definiciones existentes en torno a este fenómeno delictivo, agrupada en tres categorías: aquellas que se centran en la seducción; las que lo definen como una idea de pedofilia y las que lo identifican como un proceso para ganar la confianza del menor. Expone que la mayoría de la comunidad científica y doctrina española se posicionan en la tercera agrupación, indicando como elemento clave del online grooming el desarrollo que se produce entre agresor y víctima con la finalidad de obtener la confianza de ésta última. (pp. 42-50)

Se plantea entonces el problema de hostigamiento o acoso sexual a niñas, niños y adolescentes en los que se emplea las tecnologías de la información y comunicación; con la utilización de tácticas y acciones, el adulto denominado *groomer*, tiene como objetivo ganar la confianza de dicha niña, niño o adolescente para lograr

beneficiosos o favores de carácter sexual. Las estrategias del *groomer* incluyen engaños, una participación afectiva o inclusive puede recurrir a extorsiones o amenazas para obtener imágenes o videos del menor de edad y, en los casos más extremos, procurar un acercamiento en persona con él.

Esta conducta arriesgada en internet conlleva diversas dificultades, debido a las múltiples ventajas que ofrecen las tecnologías de la información las cuales son aprovechadas por los agresores.

La naturaleza intrínseca del fenómeno implica el uso de estrategias tendentes a que el menor no se identifique como víctima, sino como participante en un juego que no debe comunicar a nadie. Tales dinámicas invalidan la capacidad del menor para tomar conciencia de la situación y reconocerla como un abuso. En segundo lugar, en caso de que el agresor exprese de manera explícita sus intenciones, la víctima mantendrá igualmente su silencio por miedo a las represalias. En el grooming, los sentimientos de culpabilidad, miedo y vergüenza anulan cualquier posibilidad de denuncia por parte de la víctima menor de edad, lo que facilita la perpetuación del abuso y la falta de denuncia. En tercer lugar, las víctimas suelen desconocer los recursos de protección y los mecanismos asistenciales que tienen disponibles, o sobrestiman la capacidad de ellas mismas para poner fin a la situación victimizante. (Maldonado, 2019, p. 4)

Este fenómeno al ser *online* tiene la característica de posibilitar el mantenimiento del acoso u hostigamiento para atraer a la niña, niño o adolescente desde cualquier sitio o a toda hora, lo cual le da el carácter de conducta sistemática no aislada e implica una incalculable contextualización, pues supone diversos *modus operandi* para obtener interacción sexual.

Sexting

El *sexting* derivado de los términos en inglés *sex* y *texting* describe el envío de material pornográfico o erótico a través de fotografías y videos con canales de comunicación web, como teléfonos celulares, computadoras y tabletas, por lo general perpetrado de manera voluntaria.

Ojeda, Del Rey, Walrave, Vandebosch (2020), indican que:

Una primera conceptualización amplia de los comportamientos de sexting incluye la diferenciación entre el sexting activo (envío o reenvío) y el sexting pasivo (recepción directa del creador o recepción de reenvíos de terceras personas). También se puede distinguir entre el sexting primario (envío y recepción), en el que el contenido sexual se intercambia normalmente de forma consensuada entre iguales y no se envía a

nadie más (excepto por presión de grupo, sextorsión...), y el sexting secundario (reenvío y recepción de reenvíos), en el que alguien comparte el contenido sexual más allá del destinatario previsto, a menudo de forma no consensuada. (p. 10)

Esta práctica adquiere un alto riesgo cuando se involucran las niñas, niños y adolescentes, pues, una vez enviado dicho contenido o material erótico o pornográfico, puede ser utilizado y desencadenar situaciones más complejas como la pornografía infantil, extorsión, acoso sexual, *ciberbullying* y *grooming*. Es más probable que el *sexting* como practica se dé más en la población adolescente comprendida entre quienes tienen doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad; sin embargo, eso no exime a las niñas y niños menores de doce años, pues el uso masivo de las tecnologías de información y comunicación y, el fácil alcance a las redes genera que desde cortas edades tengan acceso a la recepción y al envío de imágenes y videos.

“La percepción de la importancia y el peligro que representa el *sexting* dependen de varios factores, entre los que se encuentran la edad, la condición socioeconómica, el nivel educativo y cultural, y la educación sexual en la escuela y en casa” (Mejía, 2014).

Interés superior del niño como norma de procedimiento en México

El Comité de los derechos del niño, como organismo de la Organización de las Naciones Unidas, conlleva, entre sus funciones, vigilar y revisar el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño por sus Estados Parte; en dicho sentido, el Comité ha realizado una serie de observaciones generales en las que de forma puntual examinan los derechos y principios rectores de la Convención.

En relación con esto, a través de su Observación general número 14, del año 2013, derivada del artículo 3, párrafo 1 de la Convención, sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial, subraya que dicho interés es un concepto triple que abarca las siguientes dimensiones: un derecho sustantivo, un principio jurídico interpretativo fundamental y una norma de procedimiento.

Al señalarlo como una norma de procedimiento, el Comité de los Derechos del Niño (2013) lo hace en los siguientes términos:

Una norma de procedimiento: siempre que se tenga que tomar una decisión que afecte a un niño en concreto, a un grupo de niños concreto o a los niños en general, el proceso de adopción de decisiones deberá incluir una estimación de las posibles repercusiones (positivas o negativas) de la decisión en el niño o los niños interesados. La evaluación y determinación del interés superior del niño requieren



garantías procesales. Además, la justificación de las decisiones debe dejar patente que se ha tenido en cuenta explícitamente ese derecho. En este sentido, los Estados partes deberán explicar cómo se ha respetado este derecho en la decisión, es decir, qué se ha considerado que atendía al interés superior del niño, en qué criterios se ha basado la decisión y cómo se han ponderado los intereses del niño frente a otras consideraciones, ya se trate de cuestiones normativas generales o de casos concretos. (p.4)

A través de esta dimensión, nos indica un ejercicio de ponderación en la que se hace énfasis en la toma de decisiones para brindar seguridad y certeza en el tema de niños, niñas y adolescentes, en tal contexto es de estricta observancia aquellos factores que inciden en beneficio de ellos por encima de otros intereses.

La Constitución mexicana, a través del artículo 4, párrafo noveno, establece que “en todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, artículo 4); la inclusión del interés superior de la niñez como principio, prescribe la concreción de medidas especiales de protección en una categoría específica que son las niñas, niños y adolescentes.

Además de este precepto, el artículo 73 fracción XXIX-P (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, artículo 73) faculta al Congreso para:

Expedir leyes que establezcan la concurrencia de la Federación, las entidades federativas, los Municipios y, en su caso, las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, velando en todo momento por el interés superior de los mismos, así como en materia de formación y desarrollo integral de la juventud, cumpliendo con los tratados internacionales de la materia de los que México sea Estado parte.

En este contexto se destaca también la creación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDDNNA), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014, la cual es de orden público, interés social y observancia general en el territorio nacional, y se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos. En el artículo 2 se establece con precisión que el interés superior de la niñez debe ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes e inclusive cuando se tenga que tomar una decisión que afecte a niñas, niños o adolescentes, en lo individual o colectivo, se deberán evaluar y

ponderar las posibles repercusiones, a fin de salvaguardar su interés superior y sus garantías procesales.

Esta ley especial en materia de protección a la infancia, menciona un catálogo integrado de veinte derechos, de manera enunciativa más no limitativa (artículo 13), para lo cual dedica un capítulo a cada derecho; enfatizamos el “derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad” (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2014, artículo 46), por lo cual “todas las autoridades en el país, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a tomar las medidas necesarias para prevenir, atender y sancionar los casos en que niñas, niños o adolescentes se vean afectados” (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2014, artículo 47).

En efecto, se desprende que, el derecho del interés superior, al ser una consideración primordial, abarca de manera absoluta a todas las autoridades, tanto administrativas como judiciales y legislativas, si es que al crear o modificar las normas tengan un alcance benéfico y real en la esfera de las niñas, niños y adolescentes.

Así, al dar prioridad a esos intereses en todas las circunstancias, decisiones y acciones, deben ser evaluadas en función de dicho principio; el Comité de los Derechos del Niño (2013), a través de la observación general número 14, sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial, indica que:

Los elementos de la evaluación del interés superior pueden entrar en conflicto cuando se estudia un caso concreto y sus circunstancias. Al ponderar los diferentes elementos, hay que tener en cuenta que el propósito de la evaluación y la determinación del interés superior del niño es garantizar el disfrute pleno y efectivo de los derechos reconocidos en la Convención y sus Protocolos facultativos, y el desarrollo holístico del niño. (párrafo 80-81)

Atento a lo anterior, el Poder Judicial de la Federación (2011), establece que:

El sistema jurídico mexicano establece diversas prerrogativas de orden personal y social en favor de los menores, lo que se refleja tanto a nivel constitucional como en los tratados internacionales y en las leyes federales y locales, de donde deriva que el interés superior del menor implica que en todo momento las políticas, acciones y toma de decisiones vinculadas a esa etapa de la vida humana, se realicen de modo que, en primer término, se busque el beneficio directo del niño o niña a quien van dirigidos. (p. 2187)



Sin embargo, ese interés superior del niño no es el mismo para todos los infantes y adolescentes cuando se está al frente de una situación concreta, ya que ante realidades sociales diversas, hay diferentes contextos, tipos y grado de situaciones que pueden poner en estado de mayor vulnerabilidad a un niño, en comparación a otro y a eso se refiere, en concreto, la adopción de medidas especiales cuando de niños se trata.

Los derechos de los niños y el empleo de las tecnologías de la información

Siguiendo el esquema planteado del interés superior del niño como una norma de procedimiento que contempla el pleno goce y garantía de todos los derechos consagrados en el nivel internacional y nacional, asimismo aquellas medidas especiales o diligencias debidas, que respondan a prácticas o actos que, a menudo implican coacción o violencia frente al pleno disfrute, reconocimiento y ejercicio de los derechos de los infantes y adolescentes, es necesario abordar entonces, los efectos de la utilización de las tecnologías de la información por los niños y adolescentes, las cuales además de brindar oportunidades, representan riesgos, dado que son utilizadas para diversos fines, en el caso de los riesgos no se debe omitir que estos pueden ser de diversa naturaleza y que no son iguales para todos los niños.

En México, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018) ha indicado que:

El acceso a las tecnologías de la información debe tener como prioridad esencial contribuir positivamente a la realización de los derechos del niño, y no afectar su bienestar y sano desarrollo. Es por ello que las tecnologías de la información, incluido el Internet y banda ancha, deben entenderse como medios a través de los cuales los menores puedan tener acceso a materiales o información que se ajuste a su capacidad y a sus intereses, que favorezca social y educacionalmente su bienestar, y que refleje la diversidad de circunstancias que los rodean. (p. 534)

La literatura sobre riesgos *online* es cada vez más extensa, ya que “es un tema de alta pertinencia no solo para personas vinculadas a la academia y especialistas, sino también para organismos internacionales y los propios Estados” (Pavez, 2014 p. 37). No obstante, en este estudio se señala la lesión que puede ocasionarse a los derechos de la personalidad: intimidad, honor e imagen de los infantes y adolescentes.

La intimidad, honor e imagen de los menores de edad, como derechos de la personalidad, relacionados con los derechos humanos se fundamentan en la dignidad de la persona; en efecto, desde la Convención de los Derechos del Niño, de 1989, se

establece, en el artículo 16, sobre la protección de la vida privada, a través de la cual todo niño tiene derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor.

Al respecto la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, (2020), establece que:

Si bien el derecho a la intimidad suele asociarse con aquello que no pertenece a lo público y a lo que, sólo el individuo, y quienes éste admite libremente, puedan tener acceso, lo cierto es que en el estado de derecho social, el derecho a la intimidad se convierte en el derecho a saber qué, quién y por qué motivos, puede conocer información sobre la persona, pues deja de ser sólo un derecho de defensa de un espacio exclusivo y excluyente, para convertirse también en un derecho activo de control sobre la información personal, de que otros puedan disponer y del uso que se le dé. (p. 268)

En esencia, tratándose de información de niñas, niños y adolescentes, las medidas de atención y protección especial deben restringir aquellas conductas que atenten contra su interés superior.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), dedica un apartado al derecho a la intimidad, en el que:

Se considerará violación a la intimidad de niñas, niños o adolescentes cualquier manejo directo de su imagen, nombre, datos personales o referencias que permitan su identificación en los medios de comunicación que cuenten con concesión para prestar el servicio de radiodifusión y telecomunicaciones, así como medios impresos, o en medios electrónicos de los que tenga control el concesionario o medio impreso del que se trate, que menoscabe su honra o reputación, sea contrario a sus derechos o que los ponga en riesgo, conforme al principio de interés superior de la niñez. (artículo 77)

Por su parte, a través de la jurisprudencia mexicana (Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2014), se establece que el derecho fundamental al honor abarca una dimensión subjetiva y objetiva:

En el aspecto subjetivo, el honor es lesionado por todo aquello que lastima el sentimiento de la propia dignidad. En el aspecto objetivo, el honor es lesionado por todo aquello que afecta a la reputación que la persona merece, es decir, el derecho a que otros no condicionen negativamente la opinión que los demás hayan de formarse de nosotros. (p. 470)



El derecho fundamental al honor de los menores se vulnera mediante las tecnologías, pues los agresores además de que pueden encubrir sus identidades, pueden, con mayor facilidad, conseguir audiencias extensas y propagar información de la víctima relacionada no solo con sus datos personales e imágenes, sino también agresiones mediante insultos, humillaciones y desprecios, con la finalidad de menoscabar el concepto que el infante o adolescente tiene de sí mismo o que los demás se han formado de él.

Al respecto, “dentro de los principios que deben considerarse para respetar el derecho a la propia imagen se encuentra, el salvaguardar el interés de la persona en evitar la captación o difusión de su imagen sin su autorización” (Pérez y Cantoral, 2015, p. 67), el riesgo asociado en su vulneración puede ir más allá, concretándose, a través de fotografías con contenido o fines primordialmente sexuales, lo que conlleva a la pornografía infantil.

La Convención sobre los Derechos del Niño, también obliga a los Estados a comprometerse a proteger al niño contra todas las formas de explotación, la incitación o la coacción a cualquier actividad sexual (artículo 34).

Es conveniente acotar que, ante las problemáticas expuestas, cuya naturaleza requiere el resguardo máximo de la configuración de privacidad de las niñas, niños y adolescentes, todas las empresas, compañías de plataformas y autoridades, deben implementar garantías para salvaguardar la intimidad, honor e imagen de dicho grupo vulnerable; es importante destacar que lo apropiado es adaptar las estrategias de protección y no restringir las propiedades y ventajas de la utilización de las tecnologías de la información; de lo contrario, se estaría limitando el acceso digital en igualdad de oportunidades a los niños como titulares de derechos.

De ahí que, el Estado, a través de todas sus autoridades, deben regular y garantizar la producción y difusión de medios de comunicación, de manera que se resguarde a los niños y se ayude a los padres o cuidadores a cumplir con sus responsabilidades en la crianza.

La Suprema Corte de Justicia de la Nación en México (Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018), sostiene que si bien los menores cuentan con el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, lo cierto es que ello no puede entenderse en el sentido de que puedan y deban acceder a cualquier material e información a través de dichos medios de comunicación, y en cualquier etapa de la niñez, por lo que es indispensable atender a lo siguiente:

- I. Para determinar el tipo de información o material que deba proporcionársele a los menores o a los que puedan acceder por sí mismos, no sólo se debe tener en cuenta las diferencias de nivel de comprensión, sino que deben ajustarse a su edad;
- II. Las libertades que comprende el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, se despliegan a medida que aumentan la capacidad y la madurez de los menores; y
- III. La referida información debe dirigirse a contribuir positivamente a la realización de los derechos del niño y del adolescente. (p. 524)

Es por ello por lo que resulta deseable que en México se promueva la seguridad del entorno digital e informático, el Comité de los Derechos del Niño (2016), destaca que:

Mediante la ejecución de estrategias integrales, como la alfabetización digital sobre los riesgos de la red, el diseño de estrategias encaminadas a preservar su seguridad la promulgación de leyes para prevenir los abusos perpetrados en el entorno digital y la impunidad de quienes los cometan, y de mecanismos para la aplicación de esas leyes, y la ejecución de actividades de capacitación dirigidas a los padres y a los profesionales que trabajan con niños. (párrafo 48)

Conclusiones

Si bien los infantes y adolescentes cuentan con el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones; sobre las prácticas nocivas y los riesgos (*ciberbullying, grooming, sexting*), se requieren de medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas generales, traducidas en soluciones tecnológicas para la prevención y la protección, donde la asistencia y el apoyo de quienes ejercen la patria potestad, tutela o guarda y custodia es fundamental en el uso que los niños y adolescentes efectúen de tales tecnologías informáticas.

A raíz del principio del interés superior del menor, el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación tiene como objeto garantizar un desarrollo sano de los niños y adolescentes.

Es innegable que el entorno digital aporta beneficios y oportunidades para las niñas, niños y adolescentes en su desarrollo holístico; sin embargo, los riesgos expuestos entre otros, imponen la responsabilidad de ejecutar las diligencias necesarias

en atención al interés superior del niño, con la finalidad de determinar, prevenir y mitigar las repercusiones en sus derechos de intimidad, honor e imagen, que, como tales, al ser expresiones directas de la persona, fundamentados en la dignidad humana misma, dichos derechos de la personalidad requieren una protección máxima e integral en el sistema jurídico.

Referencias

- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. España: Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Boldú, A. (2016). El ciberbullying: una aproximación criminológica. En Díaz, L. *et. al.*, (coords.), *Propuestas penales: nuevos retos y modernas tecnologías*. Universidad de Salamanca.
- Bragado, A. (2020). Visión criminológica del delito online grooming. *Behavior & Law Journal*, 6(1), 42-50. <https://doi.org/10.47442/blj.v6.i1.73>
- Campos, P. (2016). Delitos informáticos en México y sus formas de prevención. *Revista visión criminológica-criminalística*. http://revista.cleu.edu.mx/new/descargas/1604/articulos/Articulo09_Delitos_informaticos_en_Mexico_y_sus_formas_de_preencion.pdf
- Cantoral, K. (2018). Algunos tipos de responsabilidad civil: acoso escolar, médica y por servicios defectuosos. En Pérez, G. (coord.), *Temas actuales de responsabilidad civil*. Tirant Lo Blanch México.
- Cantoral, K. (2020). Daño moral en redes sociales: su tratamiento procesal en el derecho comparado. *Revista IUS*, 14 (46), 163-182. <https://doi.org/10.35487/rius.v14i46.2020.519>
- Cardozo, G., Dubini, P. y Lorenzino, L. (2017). Bullying y ciberbullying: un estudio comparativo con adolescentes escolarizados, *Revista Mexicana de Psicología* 34 (2), 101-109.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2015). *Derecho de acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. México. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general número 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3990_d_CRC.C.GC.14_sp.pdf
- Comité de los Derechos del Niño. (2016). *Observación general núm. 20 (2016) sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia*. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/G1640449.pdf>

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Diario Oficial de la Federación*.
- García, M. y Reyes, J. (2014). Desafíos de las tecnologías de la información y derechos humanos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 3 (5), 1-22.
- Heinze, G., Olmedo, G., y Andoney, J. (2017). Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las residencias médicas en México. *Revista Acta Médica Grupo Ángeles*, 15(2). <https://doi.org/10.35366/72353>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). *Diario Oficial de la Federación*.
- Maldonado, D. (2019). El mal denominado delito de grooming online como forma de violencia sexual contra menores. Problemas jurídicos y aspectos criminológicos. *Revista Electrónica de Estudios Penales y de la Seguridad*, 5, 1-18.
- Martí-Noguera, J. (2020). Sociedad digital: gestión organizacional tras el COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25 (90), 394-401. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32383>
- Mejía, G. (2014). Sexting: una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes. *Revista Perinatología y reproducción humana*, 28 (4). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-53372014000400007
- Morales, T. y Serrano, C. (2014). Manifestaciones del ciberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato. *Revista Ra Ximhai*, 10 (2), 235-261. <https://doi.org/10.35197/rx.10.02.2014.10.tm>
- Ojeda, M., Del Rey, R., Walrave, M., y Vandebosch, H. (2020). Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos. *Revista Científica de Educomunicación*, 28 (64), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-01>
- Pavez, M. (2014). *Los derechos de la infancia en la era de Internet. América Latina y las nuevas tecnologías*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe
- Pérez, G. y Cantoral, K. (2015). *Daño moral y derechos de la personalidad del menor*. Tirant Lo Blanch, México
- Pérez, G. y Cantoral, K. (2016). El bullying, una mirada jurisprudencial a través de supuestos, actores y sanciones aplicables en México. *Revista In Jure Anáhuac Mayab*, 5 (9). 14-39.
- Poder Judicial de la Federación. (2011). Tesis I.5o.C. J/14. México, *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*.

- Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2011). Amparo Directo en Revisión 12/2010. México, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*.
- Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2013a). Amparo Directo en Revisión 1038/2013. México, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*.
- Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2013b). Amparo Directo en Revisión 2618/2013. México, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*.
- Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2014). Tesis 1a./J. 118/2013. México, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*.
- Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2015a). Tesis 1a. LXXXI-II/2015. México, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*.
- Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2015b). Tesis 1a. CCLXVII/2015. México, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*.
- Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2020). Tesis 1a. XLI/2020. México, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*.
- Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2018). Tesis 2a. IX/2018. México, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*.
- Unicef. (2017a). *El Estado Mundial de la Infancia 2017: niños en un mundo digital*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef. (2017b). *Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital*. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf
- Unicef. (2021). *Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo. Diez cosas que los adolescentes quieren saber acerca del ciberacoso*. <https://www.unicef.org/lac/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo#ciberacoso2>



La ética del cuidado como forma de organización política feminista en Costa Rica

The ethics of care as a form of feminist political organization in Costa Rica

A ética do cuidado como forma de organização política feminista na Costa Rica

Silvia Elena Guzmán Sierra¹
Sharon López Céspedes²

Resumen

Este artículo es resultado de la sistematización de la experiencia vivida con 8 mujeres de 4 colectivas feministas, quienes a partir de sus conocimientos situados nos permiten aventurarnos a reflexionar en torno a una epistemología del cuidado, y el acto político de trasladar los cuidados del ámbito privado al espacio público, lo que entendemos como una ética del cuidado. De sus praxis organizativas se dibujan tres ejes fundamentales para esta ética como son la organización vincular, el cuidado colectivo y la afectividad.

Palabras claves: Afectividad, desarrollo participativo, feminismo, organización política

Recibido: 1-8-2021 / Aceptado: 13-5-2022

- 1 Silvia Elena Guzmán Sierra es máster en Derechos Humanos y Educación para la Universidad Nacional de Costa Rica. Es investigadora académica en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional y consultora en temas de género, diversidades y juventudes para diferentes organismos de Naciones Unidas. Correo electrónico: silvia.guzman.sierra@una.ac.cr,  <https://orcid.org/0000-0002-3146-9456>
- 2 Sharon López Céspedes es máster en Educación para la Paz y Derechos Humanos de la Universidad para la Paz y máster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica. Es docente e investigadora del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica y de la Universidad para la Paz. Correo electrónico: sharon.lopez.cespedes@una.cr,  <https://orcid.org/0000-0002-5060-1248>



Abstract

This article is the result of the systematization of the experience lived with 8 women from 4 feminist collectives, who, based on their situated knowledge, allow us to venture to reflect on an epistemology of care, and the political act of transferring care from the private sphere to the public space, which we understand as ethics of care. From their organizational praxis, three fundamental axes are drawn for these ethics, such as the linking organization, collective care and affectivity.

Keywords: Affectivity; feminism; participatory development; political organization

Resumo

Este artigo é resultado da sistematização da experiência vivida com 8 mulheres de 4 coletivos feministas, que, a partir de seus saberes situados, nos permitem aventurar-nos a refletir sobre uma epistemologia do cuidado, e o ato político de transferir o cuidado do privado ao espaço público, o que entendemos como ética do cuidado. A partir de sua práxis organizacional, são traçados três eixos fundamentais para essa ética, como a organização vinculante, o cuidado coletivo e a afetividade.

Palavras-chave: Afetividade; desenvolvimento participativo; feminismo; organização política.

También es necesaria la transformación de las relaciones entre hombres y mujeres, y con el capital; porque también los hombres son víctimas de este sistema de dominación. Ello supone ampliar la noción de cuidado, desplazarla del lugar central que ahora ocupa al interior de las familias, y de manera específica para las mujeres, hacia el lugar central en la economía, y del reconocimiento de los seres humanos como interdependientes.

(Cevallos, B., López, B. y Morkani, D., s. f., p. 325)

Las mujeres, en gran mayoría, en las sociedades de nuestra América, hemos desarrollado conocimientos sobre los cuidados de la vida, estos han sido compartidos de manera ancestral en nuestros territorios. Este conjunto de conocimientos son el punto de partida epistemológico del presente artículo.

Las reivindicaciones feministas han asumido, con justa razón, que en el sistema patriarcal la ejecución de los roles sobre el cuidado y reproducción de la vida han sido relegados en el ámbito de lo doméstico y, a manera de sumisión romantizada, sobre los cuerpos de las mujeres. Sin embargo, una mirada situada nos exige complejizar la relación cuidado-sumisión.

Como antecedente, es importante recalcar que esta necesidad de complejizar el binomio surge después de entrevistar a doce mujeres de seis colectivas feministas

en Costa Rica³, en el marco del proyecto Manifestaciones y representaciones de las mujeres en la constitución y (re)presentación del sujeto político, desarrollado desde el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), de la Universidad Nacional de Costa Rica.

A través de las entrevistas se aborda los orígenes de las colectivas, sus formas de organización y la relación entre ellas como activistas, y entre las colectivas, esto a fin de explorar cómo se organizan las mujeres en Costa Rica contra la violencia, como ejercicio que constituye al sujeto político transformador.⁴ Durante el proceso de las entrevistas, las participantes expresaron de forma reiterativa tres necesidades de las colectivas feministas costarricenses, primero, la importancia de un registro histórico del quehacer feminista en Costa Rica, seguido de la necesidad de generar espacios de diálogo entre las diversas colectivas, y, por último, la necesidad de promover formas de autocuidado y cuidado colectivo entre las compañeras de las colectivas.

En relación con el último punto, las compañeras de las colectivas nos presentaron en sus formas de organización características que las hermanaban, entre ellas, como colectividades feministas, y que, además, las diferenciaba de las formas normalizadas de la organización política. Esta forma de organización podríamos definirla como una organización vincular, en la cual, el cuidado colectivo es estrategia de lucha y la amorosidad una apuesta política común⁵.

En respuesta a estas inquietudes planteamos, dentro del IDELA, una actividad académica denominada “Autocuidado y cuidado colectivo: experiencias de activistas feministas trabajando en prevención de la violencia”, cuyo objetivo fue promover un espacio de reconocimiento y vinculación entre las mujeres activistas feministas.

Desde el punto de vista metodológico, esta actividad se organizó a partir de la ejecución de seis *encuentros feministas*, en los cuales reunimos a ocho mujeres de cuatro colectivas feministas diferentes: la Colectiva Caminando, Colectiva Chancha Negra, Viajo Sola y Handmaids Costa Rica. En los encuentros se utilizaron diferentes herramientas metodológicas (creativo-artísticas), así como la técnica de construcción de narraciones propuesta por Itziar Gandarias Goikoetxea y Nagore

3 Las colectivas participantes fueron Colectiva Caminando, Colectiva Chancha Negra, Colectiva Viajo Sola, Handmaids Costa Rica, Ni Una Menos Costa Rica y Pan y Rosas Costa Rica.

4 Estas aproximaciones teóricas devienen de los estudios de Isabel Rauber sobre el sujeto político transformador.

5 Muestra de ellos son las propuestas artísticas y manifestaciones políticas de las colectivas. El registro de estas actividades puede ser consultado en: Página web Colectiva Caminando <https://colectivacaminando.com/nosotros/> Página de Facebook Colectiva Viajo Sola <https://www.facebook.com/colectivaviajosola> Página de Facebook Colectiva Chancha Negra <https://www.facebook.com/chanchanegra> Página de Facebook Handmaids CR <https://www.facebook.com/handmaidscr>

García Fernández (2014). Este ejercicio dinamizador, horizontal y dialógico, permite el construir de forma colectiva el conocimiento desde la sujeta, situada como articulador de su propia experiencia contextualizada, lo que coincide con lo planteado por Lucía Morales Espín (2012), en relación con una epistemología del punto de vista,

toda ontología de una realidad está en sí misma localizada en la estructura social contextualizada en el espacio y en el tiempo. Por lo tanto, la realidad, las afirmaciones de verdad no han de entenderse en una correspondencia abstracta con lo real, sino “en relación con las prácticas políticas y sociales” (Flax, 1990, p. 203) y con el sujeto que las enuncia en su papel de agente activo en el proceso de conocimiento. En definitiva, estos planteamientos se sitúan más allá del cuestionamiento de la división objeto de conocimiento/sujeto epistemológico, defendiendo la existencia de un continuum entre ambos y convirtiendo al objeto en sujeto de su propio conocimiento, en un “actor material-semiótico” . (Haraway, 1995, p. 200, párr. 36)

Este artículo recoge parte de nuestras reflexiones como académicas a partir de lo expuesto y enunciado por las activistas participantes de los encuentros, en torno a dibujar líneas conceptuales sobre los cuidados. Reconociendo que los conocimientos producidos “lejos de representar una realidad fuera de nosotras mismas, son producto de la relación entre quien investiga y aquello investigado” (Pujol *et al.*, 2003, citado por Gandarias Goikoetxea, Itziar y García Fernández, Nagore, 2014, pp. 100-101)

Como equipo investigador, reconocemos que la actividad desarrollada tiene como límite su lugar de enunciación. Las mujeres participantes de estos encuentros son mujeres de clase media, con educación universitaria, y habitantes del Valle Central de Costa Rica. Desde un conocimiento situado, como investigadoras entendemos los *encuentros feministas* como uno de tantos espacios de saber y no como un lugar absoluto de conocimiento, razón por la que no pretendemos generalizar los aprendizajes obtenidos dentro del marco de nuestro proyecto, a todo el conjunto de movimientos de mujeres en Costa Rica. Reconocemos, también, al grupo de participantes como un grupo muy diverso, tanto desde lo individual como en sus colectividades, por lo que nuestro interés era la puesta en común de ecos y resonancias entre las colectivas feministas participantes y sus sentipensares en torno al autocuidado y cuidado colectivo.

Debido a la coyuntura de la pandemia del COVID-19 se implementó una modalidad virtual para la ejecución de los *encuentros feministas*. Sin embargo, se conservó una propuesta que contemplaba herramientas metodológicas creativo-artísticas, que facilitó un espacio de confianza. Esta metodología partió de técnicas provenientes

de las artes literarias, el psicodrama y el teatro espontáneo. Este documento examinará algunos de los productos literarios surgidos de la experimentación creativa dada durante los encuentros.

Además, el espacio aséptico producido por las medidas de seguridad sanitaria, implementadas durante la pandemia tuvo repercusiones directas sobre la sensibilidad y salud emocional de las participantes y sus familias. En este sentido, hubo cambios en sus ritmos y rutinas laborales, transformaciones en sus estructuras y dinámicas familiares, y en sus espacios de socialización. Aun así, los *encuentros* fueron abrazados como un espacio de conexión posibilitadora de acuerpamiento ante la imposibilidad de manifestarse en espacios sociales físicos. Esto, principalmente respecto a hechos como el femicidio de Luany Salazar, que generó frustración y desconcierto entre las activistas por la imposibilidad de tomar las calles, una vez más, para levantar la voz en protesta e indignación.

Una epistemología para una ética del cuidado

Como se adelantó, el punto de partida de este análisis es la epistemología del cuidado, entendida como el conjunto de saberes no academizados que se desarrollan alrededor de lo doméstico, la naturaleza y la reproducción de la vida; esta epistemología está cargada de nociones de ancestralidad y compartir entre las mujeres. Nos acercamos a ella como un ejercicio de diálogo, de saberes, para comprender y evidenciar la necesidad que encontramos en las mujeres participantes de reapropiarse del autocuidado y el cuidado colectivo como forma de conocimiento y lucha. En ese sentido, la resignificación del cuidado como un aprendizaje fundamental para la vida y la prevalencia de esta es vital; así, “saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental dentro de los desafíos de supervivencia de la especie porque el cuidado no es una opción: los seres humanos aprendemos a cuidar o perecemos” (Gattino & Milesi, 2013, p. 2).

La vida que se cuida no es solo, la vida humana, sino que se entiende como una relación vital entre lo humano y lo “natural”: las plantas, los animales y los ciclos naturales. Por lo tanto, las participantes valoran los saberes de las mujeres con respecto a las plantas medicinales, las semillas, los alimentos, los ciclos femeninos, la concepción y anticoncepción, el parto, la cocina, el agua, la agricultura, entre muchos otros.

La epistemología del cuidado como acervo de conocimientos ha sido compartida y comunicada de generación en generación entre las mujeres, desde los hogares y otras prácticas políticas y comunitarias de ellas. Además, esta forma de compartir y comunicar los conocimientos recurre a lógicas y prácticas de aprendizaje fuera



de los esquemas hegemónicos de la enseñanza y aprendizaje, refiriéndose más a la experiencia y el aprender haciendo. El ejercicio de poner en movimiento en el espacio público-político (fuera de lo doméstico) la epistemología del cuidado es una praxis política que entendemos como ética del cuidado.

Sin embargo, debemos subrayar que la epistemología del cuidado no es “natural” para las mujeres. Desde una mirada feminista y crítica la epistemología de cuidado se aleja de esencialismos, al considerar que el cuidado es una construcción socio-cultural que ha sido impuesta, por el sistema moderno-patriarcal, y que, dentro de esta misma lógica, ha sido devaluada al ser considerado algo de las “mujeres”. Coincidimos con Gilligan (2013), en la diferenciación crucial que hace, en esta comprensión de la ética del cuidado. Ella nos dice:

establecí una distinción crucial para comprender la ética del cuidado. En un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina. Cuidar es lo que hacen las mujeres buenas, y las personas que cuidan realizan una labor femenina; están consagradas al prójimo, pendientes de sus deseos y necesidades, atentas a sus preocupaciones; son abnegadas. En un contexto democrático, el cuidado es una ética humana. Cuidar es lo que hacen los seres humanos; cuidar de uno mismo y de los demás es una capacidad humana natural. (Gilligan, 2013, p. 50)

Siguiendo a Gilligan, la democratización de los cuidados o el entendimiento de estos como práctica democrática nos permite conceptualizarlos desde el marco de valores de los derechos humanos como la libertad, la equidad, la solidaridad, entre otros. No solo el cuidado responde a un derecho fundamental como es el derecho a la vida, sino que al pensarlo, dentro de un marco democrático, nos permite cuestionar la distribución de las actividades de los cuidados y dignificar tales prácticas. No es casualidad, que muchas feministas, como sugiere Karina Batthyány, enfatizan en la necesidad de considerar los cuidados como un derecho universal,

Esto significa el derecho a recibir los cuidados necesarios en distintas circunstancias y momentos de la vida, y a evitar que la satisfacción de esa necesidad se determine por la lógica del mercado, la disponibilidad de los ingresos y la presencia de redes vinculares o lazos afectivos. También conlleva el derecho de elegir si se desea o no cuidar en un marco familiar no remunerado que sea una elección, no una obligación o deber “natural” de las mujeres y de las familias, como se ha interpretado hasta ahora. (p. 85)

Entendemos que la práctica sobre los cuidados de las activistas participantes en los encuentros es dignificante y democrática, y que, además, les permite crear realidades distintas ante las violencias patriarcales y epistémicas en medio de las

cuales viven. En ese sentido, ellas mismas recrean su realidad para autogestionar espacios de cuidado, los cuales se dan fuera de los parámetros hegemónicos moderno-patriarcales y la labor regulatoria (jurídica) del Estado. Vivir el cuidado como forma de dignificación de la vida nos permite, desde la teoría crítica de los derechos humanos, pensar en el cuidado como un derecho humano. Siguiendo a Joaquín Herrera Flores (s. f.) consideramos que:

No podemos entender los derechos sin verlos como parte de la lucha de grupos sociales empeñados en promover la emancipación humana por encima de las cadenas con las que se sigue encontrando la humanidad en la mayor parte de nuestro planeta. Los derechos humanos no sólo se logran en el marco de las normas jurídicas que propician su reconocimiento, sino también, y de un modo muy especial, en el de las prácticas sociales de las ONG, de Asociaciones, de Movimientos Sociales, de Sindicatos, de Partidos Políticos, de Iniciativas Ciudadanas y de reivindicaciones de grupos, sean minoritarios (indígenas) o no (mujeres), que de un modo u otro han quedado tradicionalmente marginados del proceso de positivación y reconocimiento institucional de sus expectativas. (p. 65)

En las colectivas feministas participantes el saber sobre los cuidados es llevado al ámbito de la organización política, en un ejercicio de acercar lo privado a lo público. Al respecto, la reivindicación feminista dada por la frase “lo personal es político” se convierte en revolución epistemológica, al trasladar las formas de lo privado en formas de lo político. Es decir, lo “personal es político” nos acerca a poner en el ámbito público los conocimientos desarrollados en lo privado. Al respecto, nos señala Irene Comins Mignol, “La ética del cuidado rechaza enérgicamente el confinamiento de sus valores a la esfera privada de las relaciones personales. La brecha entre lo público y lo privado y el confinamiento de las mujeres al último está en la base del patriarcado que la ética del cuidado trata de superar.” (2015, p. 166).

Por lo tanto, las mujeres, en un acto imaginativo y creador, no solo toman los espacios históricamente negados, sino que los cargan de sus subjetividades y aprendizajes devenidos de lo doméstico. También en un acto de resignificación de lo doméstico, este se deconstruye y revaloriza, siendo el cuidado una de esas resignificaciones.

La praxis de la ética del cuidado pone en el centro de la lucha de las mujeres las necesidades, intereses y posibilidades de cada activista en su contexto. A partir de las reflexiones surgidas de los *encuentros feministas*, caracterizamos la ética del cuidado desde tres ejes prácticos fundamentales.



El primero de ellos es *la organización vincular*, que la entendemos como la forma de estructuración en la que las colectivas feministas establecen vínculos personales fuertes y estos son la principal fuente de cohesión colectiva. La organización política se compone entre otras, de nociones de cuidado colectivo y amorosidad.

Un segundo elemento sería entonces *el cuidado colectivo*, el cual se convierte en un ingrediente necesario de la estrategia de lucha, que pone a los sujetos en el centro de la organización. Es decir, el ideal político y las acciones políticas se construyen a partir de las necesidades, posibilidades e intereses de las mujeres, en una dinámica cíclica que motiva a las integrantes a revisarse en lo individual y lo colectivo, como ejercicio responsable, transparente y afectivo; en consecuencia, estas colectivas procuran espacios para compartir, apoyar y acuerpar sus estados emocionales, físicos y energéticos.

El tercer elemento, *la amorosidad*, es una apuesta política que se revela contra la violencia patriarcal y la violencia, en general, con la que cargan los cuerpos de las mujeres. Ante un medio misógino, y asesino de las mujeres, la amorosidad es una revolución autogestionada a favor de sus ideales y posibilidades vitales.

A continuación, partiendo de estos tres ejes, compartiremos los aprendizajes principales de los *encuentros feministas* que nos permitan analizar y profundizar en la ética del cuidado como forma de organización política feminista. Antes, desarrollaremos dos conceptos abordados de forma recurrente, en las reflexiones de las colectivas sobre la ética del cuidado: el sacrificio y el cuerpo.

El sacrificio no es cuidado

El sacrificio propicia el bienestar de muchos a cargo de una sola persona, y no un cuidado colectivo entre todas las personas participantes de una relación, sea esta familiar, política, laboral, de amistad o sexual. Esta lógica produce la desvalía de quienes “reciben los cuidados” pues se les niega su capacidad de reciprocidad y aporte en el cuidado. En el caso de la lógica del sacrificio en lo doméstico se puede observar que los hombres son los sujetos construidos para recibir cuidado, pero no para generarlo, convirtiendo un acto humano -el de cuidar de los demás- en una incapacidad. Claro está, que, desde el patriarcado, esto no es concebido como una incapacidad sino más bien un privilegio, pues al ser los hombres los sujetos sociales del poder se desvaloriza no su incapacidad (construida) de cuidar, si no el cuidado mismo, es decir hay una negación del valor del cuidado siendo que los hombres no lo ejercen, lo cual decanta en mayor sacrificio de las mujeres.

La lógica del sacrificio es retratada por Mariana Castillo en el poema Tía Gladys (Encuentro Feminista 2, mayo 2020), que denota el sentido de subyugación de una mujer ante las necesidades de otros, quienes no son capaces de cuidar de sí mismos, ni mucho menos de ella.

Tía Gladys

La tía Gladys abre sus ojos al día,
antes que nadie, callada y silenciosa,
así pueden dormir un poco más
su esposo y sus crías.

Pone a hacer el café antes de bañarse,
y mientras le recorre el agua el cuerpo
revisa la agenda de aquel frío martes
para así alejar de la mente al sueño.

El hogar despierta al olor del desayuno:
¿durmieron bien? ¿café, mi cielo?,
¿huevo, cariño? ¿Sí? Ya te hago uno.
Claro, mi vida, ya te traigo tu fresco.

A todos atiende la tía, con una sonrisa,
sin que a ella nadie le pregunté cómo está.
Cuando se sienta finalmente a la mesa,
se toma pastilla sin que ninguno la vea.
Nadie sabe que está enferma,
nadie le ha notado el cansancio,
no quiere alarmarlos,
no quiere molestar.

Como todos los días queda sola
con una montaña de platos y la casa sucia,
pero hoy lo hará todo con paciencia
porque parece que las fuerzas hoy no le dan.
Decide sentarse un rato para tomar bríos,
pero el pecho se le cierra, la mirada se nubla.



Un profundo miedo se apodera de sus sentidos:
sí me muero, ¿quién cuidará a mis seres queridos?

La jerarquización heteronormada de valores y cualidades humanas por parte del patriarcado impide, de forma particular, a los hombres, a construir relaciones afectivas vinculantes, fragmentando su humanidad, por lo que coincidimos con Carol Gilligan (2013) cuando señala que en el “patriarcado, al bifurcarse las cualidades humanas en «masculinas» o «femeninas», se producen cismas en la psique, pues se separa a todos los individuos de partes de sí mismos y se socavan sus capacidades humanas básicas “ (p. 21).

Debido a lo expuesto, consideramos indispensable el interés de las colectivas de deconstruir la cualidad humana del cuidado como un acto sacrificial, y resignificarlo como un conocimiento humano. El acto de cuidar desde lo doméstico es resignificado de múltiples formas por las participantes de las colectivas, evidenciando y reconociendo las acciones de las mujeres, de sus familias y compartiendo formas amorosas de autocuidado y cuidado colectivo desde sus hogares. En sus reflexiones, lo doméstico -el hogar- y el cuidado, se entrelazan en actos políticos de resistencia (no podía ser de otra forma), ante los mandatos del patriarcado e incluso del feminismo hegemónico blanco. Como nos invita bell hooks (1990) a repensar el hogar en “*the homeplace*”:

Desde que el sexismo delegó a las mujeres la tarea de crear y cuidar un hogar, fue la responsabilidad primaria de las mujeres negras construir hogares domésticos con espacios de cuidado contra la brutal opresión racista y la dominación sexista. Históricamente, las personas afroamericanas dieron a la construcción del homeplace una dimensión política radical. (Bidaseca, 2010, p. 132)

Esta dimensión política radical de lo doméstico es una provocación para pensar como las mujeres, desde estos espacios se constituyen como sujetos políticos, reinventándose y resignificando actividades, consideradas por el patriarcado como insignificantes. En lo expuesto por las compañeras feministas el espacio tomado desde lo doméstico es determinante en sus propios procesos de empoderamiento, al decir de Gloria Anzaldúa (1980) las mujeres *otras* se han olvidado de la habitación propia de Virginia Woolf, a decir verdad, nunca la han tenido. El espacio de construcción de conocimiento, así como el espacio político y de resistencia de estas mujeres son la cocina y los patios, desde ahí se entienden, rebelan y enuncian.

Lo señalado por hooks, también es un llamado de atención para los feminismos hegemónicos liberales, que en sus acciones distan de reconocer y valorar formas de agencia de mujeres *otras*, en esos espacios domésticos, íntimos y personales,

los cuales, aún con todas sus contradicciones, permiten, efectivamente, explorar formas de constitución y agencia del sujeto.

Por otro lado, desde este ejercicio de resignificación, la mirada crítica se dirige no solo en el espacio privado, sino a lo interno de las colectivas. En el ámbito del activismo, la lógica del sacrificio lleva a las activistas al deterioro emocional y físico, lo que puede generar, además del evidente impacto directo en el plano personal, afectaciones en las relaciones dentro de los colectivos. Al respecto nos dice Bernal (2006),

Urge reconocernos como trabajadoras, con derechos y obligaciones, y -como ya lo hicieron las maestras y las enfermeras, entre otras profesiones- desprendernos de una vez por todas de la retórica del “sacrificio militante” que solo sirve para justificar formas de violencia que jamás aceptaríamos en una fábrica o en un taller y con las que sin embargo convivimos a diario en ONG’s, colectivos y grupos. (Pág. 8)

Así mismo, se llama la atención a las mismas activistas, quienes, desde una “arrogancia” dada por las estructuras del poder simbólico como poseedoras del conocimiento y la cura, se entregan en sacrificio absoluto para “ayudar” a las poblaciones vulnerabilizadas. En este aspecto, para algunas mujeres, el “cuidado” de sus congéneres, requiere de un sacrificio redentor, evidenciando sesgos clasistas o racistas de la “carga de la mujer blanca” para educar, civilizar, liberar a otras mujeres subalternizadas; o desde retóricas salvacionistas, como lo llama Karina Bidaseca (2010).

Aunado a esto, al asociar el cuidado con sacrificio (y no sacarlo del significado patriarcal impuesto) se desvalorizan las capacidades individuales y comunitarias de autogestión y sostenimiento autónomo generando más dependencia en las organizaciones, lo que alimenta los liderazgos verticales de unas y la actitud pasiva de otras. Además, se limitan las posibilidades de redes afectivas expresadas en la ética del cuidado.

Lo corporeo como fundamento de la ética del cuidado

El cuerpo está en el centro de la discusión y reflexión de las activistas feministas. Ellas no se fragmentan, se entienden cuerpo, porque reconocen que las violencias, les atraviesan los cuerpos, no a ellas, a todas, y a su vez, ponen el cuerpo para luchar. Mariana Castillo, integrante de Handmaid Costa Rica, nos comparte su experiencia

...el silencio nos pesaba en el cuerpo. El dolor materializado en los cuellos de todas y cada una de nosotras significaba más que los efectos físicos del performance: representaba el compromiso por la lucha que nos había reunido y que aún



nos mantiene con el traje listo para ensuciarlo en el momento que sea necesario.
(Encuentro Feminista 1, mayo 2020)

En el pensamiento patriarcal moderno occidental lo femenino ha sido asociado al cuerpo y a la emoción, características que, además, son consideradas inferiores. Por tanto, partir y hacer desde el cuerpo es un posicionamiento epistemológico en el que estas mujeres, al situarse como sujeto corpóreo que piensa y siente, resignifican la emocionalidad y los sentimientos, como acto subversivo a un sistema que todo lo fragmenta y categoriza: mente/cuerpo, masculino/femenino, razón/emoción.

Reconocer el conocimiento del cuerpo es validar las resistencias subjetivas de las mujeres, pues, es en los cuerpos y no en los libros donde se registran los saberes cotidianos, forjados en los espacios tradicionales habitados por ellas. Los conocimientos se integran corpóreamente de generación en generación a través de las historias, las recetas y los remedios; y continúan presentes en el sentipensar de las mujeres activistas. Ellas, de manera recurrente y con la intención de rendir homenaje a sus ancestras llevaron las historias de aquellas mujeres a los espacios colectivos, Alina Cedeño (Encuentro Feminista 2, mayo 2020) nos compartió en este poema escrito durante los *encuentros feministas* un homenaje cálido y sentido:

Entre el sonido tostado de las tortillas
y las ollas que chocan entre sí,
mientras apresuradamente
busca su cucharón favorito
para mover tiernamente el tan esperado
atol de maíz pujagua.
Se pujan,
cómo los 10 hijos que se pujaron sin consentir,
los sueños y rebeldías
para seguir existiendo.

Pujar es un verbo circunscrito a lo femenino, entendido en la histórica y cultural de maneras distintas. Sin embargo, desde una cosmovisión judeocristiana y, por tanto, occidental, las mujeres como consecuencia del pecado, hemos de pujar y tener dolores de parto para dar continuidad a la especie. El cuerpo ancestral que puja en el poema de Alina es sinónimo de los cuerpos de todas las mujeres sometidos a relaciones sexuales sin consenso, obligados a parir, a criar. Es en este cuerpo que puja, pero que también se rebela sabio y fuerte, que se construye una epistemología del cuidado.

Los cuerpos de las mujeres tienen el conocimiento de la vida, registrados en los olores, sabores y colores. La ética del cuidado se refleja, a manera de metáfora, en el calor del fogón en el que se ponen las tortillas al lograr en estas “el punto” amoroso para la satisfacción ante el cansancio y el hambre.

Entender los saberes de la epistemología del cuidado es un ejercicio de recorporizar el saber y dotarlo de registros sensoriales y amorosos. El ejercicio de las colectivas ha sido poner en manifiesto esos saberes, pero, además, registrar y mirar los conocimientos del cuerpo adquiridos en el activismo. Cuidar el cuerpo ha significado un ejercicio de amorosidad, las activistas “ponen” su cuerpo en la lucha y, por tanto, lo cuidan. Ellas han aprendido a mirar sus cuerpos de mujeres, a darles valor y acción de sujeto frente a la sumisión de las mujeres que perpetúa el patriarcado.

La idea de que el cuerpo debe ser cuidado y respetado se coloca también en las colectivas, las cuales se entienden como cuerpo colectivo al cual se le escucha y cuida. Por lo tanto, cuando dentro de las colectividades existe una falta de acuerdos, poca transparencia, no se respeta el espacio y los tiempos personales, o se toman decisiones verticales, se puede decir que hay una afectación directa al sujeto corporeizado, y, a su vez, al cuerpo colectivo formado desde las intersubjetividades.

El cuerpo, nos dice Teresa Langle de Paz, “se rebela ante las estructuras y normas que lo constriñen, y al rebelarse, reformula las fronteras del “yo” y las relaciones con su entorno, a través de los procesos afectivo-emocionales” (2018, p. 22), procesos que no son pasados por alto por las compañeras feministas. Razón por la cual, deducimos que la ética del cuidado, como praxis política, no disocia lo racional de lo corporal, sino que se entiende que, para luchar contra el sistema patriarcal y capitalista, sistema a favor de lo individual, y la competencia depredadora, resulta necesario cuidar de todos los cuerpos amorosa y colectivamente.

La organización vincular para la dignidad

La organización vincular parte de un reconocimiento de la sabiduría, la grandeza y la dignidad de todos los seres que habitan el planeta. Se entiende, por consiguiente, que la organización vincular apuesta de manera amorosa por el cuidado de la vida, y la escucha atenta a los ritmos y saberes naturales, como una forma radical de resistir al patriarcado y al capitalismo.

En este tipo de organización, la categoría “activista” es complementada con una compañía transformadora en la que las mujeres se sienten juntas en múltiples espacios, tanto públicos como privados. Este acompañamiento requiere de un compartir emocional y material, los espacios políticos son también espacios de amorosidad,



como nos dice Melissa Alfaro, “la calle como lugar de encuentro donde se sacan los dolores y se abraza la rabia, donde los pesos se llevan entre varias y juntas pesan menos (Encuentro Feminista 1, mayo 2020)”.

Laura Contreras en uno de los encuentros relata, a manera de poema, la seguridad y fortaleza del vínculo que ha compartido con otras mujeres:

Caminamos con la manada
la manada de amigas y hermanas
manada con arte
y pancartas
denunciamos juntas.

Primer paso
espacio
con fuerza
retumban
los adoquines
donde pisamos
fuerte
seguras.

Nos miramos a los ojos
ellas
nosotras...

Ser manada es un conjuro de fortaleza y posibilidad. La familiaridad y unidad de las mujeres genera en ellas un sentido de seguridad que ha sido negado de manera violenta por el patriarcado, quien las rechaza y las expone a una vida de peligros, desvalía y dependencia. El patriarcado reduce la dignidad de las mujeres, pues no las asume como sujetos si no como objetos de reproducción de la vida y atención de las necesidades de otros. La organización vincular rompe el encierro de lo doméstico ya que genera espacios políticos, *otros*, para la puesta en común de experiencias vitales. El rompimiento es simbólico, pues lo doméstico se resignifica como espacio de resistencia, pero también es un rompimiento material, el hecho de salir a la calle deja de ser peligroso y apabullante. Como nos comparte Melissa Chinchilla (Encuentro Feminista 1, mayo, 2020)

Lo que más me quedó, tanto que aún lo llevo pegado en el cuerpo, fue ese empoderamiento y esperanza que implica trabajar juntas. El reconocernos como parte de una transformación social que no solo es posible, sino que podemos alcanzar juntas. Sentir la fuerza de estar juntas, de que somos conscientes de esa lucha conjunta y que encontramos la fuerza en alimentarnos de nosotras mismas.

Para las colectivas participantes el cuidado colectivo se entreteje con el conocimiento propio y el autocuidado, para así poder poner de manifiesto las necesidades de afecto y amorosidad, o límites y silencios. Como nos siguiere Laura (Encuentro Feminista 4, junio, 2020) “nos cuidamos porque nos damos nuestros espacios y nuestros tiempos, o sea, sabemos que los seres humanos pasamos procesos y no todos los procesos se pasan igual, no todos los procesos todo mundo los ve de la misma manera”.

Así, esta organización es una práctica corporeizada de derechos humanos, pero, además, los coloca en una dimensión autogestiva. Derechos humanos como la libertad de expresión, reunión y tránsito, que podríamos considerarlos derechos liberales, se viven desde la agencia y acción misma de las mujeres en colectivo. Para estas la posibilidad de habitabilidad de la vida en dignidad y con disfrute de derechos se construye en colectiva sin necesariamente pasar por un reclamo de derechos a las estructuras estatales. Aún más, algunas expresan la necesidad de separar las acciones de sus colectivas de otros activismos que defienden los intereses de los Estados-nacionales occidentales, y apuestan más a desarrollar acciones desde posibilidades y saberes autónomos.

La colectiva Viajo Sola, por ejemplo, reivindica su derecho a moverse en libertad, aún y cuando existen violencias simbólicas y directas que impiden la movilidad de las mujeres, esta reivindicación no la hacen desde la demanda al Estado de garantía de derechos si no tejiendo una red cuidadora que les permite moverse de manera autónoma y segura dentro y fuera de Costa Rica.

En ese sentido, desde una perspectiva crítica de derechos humanos, la organización vincular es un ejercicio de creatividad exponencial a favor de los derechos humanos, ya que permite reconocer las luchas sociales contra el poder hegemónico, pero, asimismo, genera espacios dignificatorios. Por lo que podemos observar que, los valores de una convivencia digna se enriquecen en la organización vincular que posibilita espacios de justicia, los cuales respondan a las necesidades primarias de las personas. Al respecto Victoria Campos expone,

Uno deja de ser resistente ante la injusticia cuando pierde la capacidad de empatía. Por ello es preciso que el cuidado complemente a la justicia. Para entenderlo, hay



que tener en cuenta que la diferencia no está entre la justicia y el cuidado, sino entre la democracia y el patriarcado. Justicia y cuidado son igualmente importantes y universalizables, pero la democracia (y con ella el anhelo de justicia) está amenazada si pervive el patriarcado. Gilligan lo afirma con rotundidad en este párrafo memorable: «En un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina; en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana». (Gilligan, 2013, p. 9)

Reconocer el valor de la organización vincular como forma de organización política nos permite valorar que desde las experiencias de los grupos y las mujeres en los márgenes de los Estados hay “creación” e “imaginación” de derechos, las colectividades se plantean rebeldes ante los límites del sistema, ejerciendo la amorosidad.

La amorosidad como estrategia política

La organización vincular es diversa, así como las colectivas y las personas son diversas; por lo tanto, las dinámicas y manifestaciones de la amorosidad varían de una colectiva a otra. Sin embargo, las colectivas participantes coinciden en que la comunicación es un factor fundamental en el sostenimiento de la organización vincular. Es por esto por lo que muchas han desarrollado una estrategia de comunicación particular que incluye frases o palabras, a manera de códigos, los cuales responden a un lenguaje político y estético colectivo.

A modo de ejemplo, una de las estrategias que han desarrollado dentro de la colectiva la Chancha Negra, es la “honestidad brutal”, que según nos narra Alina (Encuentro Feminista 5, junio, 2020) “se trata de este espacio seguro, el sentir la libertad de decirse las cosas con sinceridad sin necesidad de maquillarlas, pero con respeto y con amor, así se sienten libres para decir lo que sienten y también lo que pueden”.

La amorosidad en el nivel organizacional potencia un ejercicio de apertura y transparencia. Es común que no siempre todas las mujeres que hacen parte de una colectiva puedan ejercer la misma cantidad de acciones o con la misma constancia, por lo que ellas han determinado que parte del cuidado colectivo es también respetar el proceso personal y colectivo. En ocasiones, también es necesario, soltar dinámicas, procesos o acciones insostenibles en lo colectivo.

En razón de lo mencionado, para las colectivas, la valoración del presente es indispensable, pues permite, tomar una “radiografía” del tiempo-espacio del momento de la colectiva, y así, reconocer y validar los sentires de las activistas. Este accionar político, permite a las colectivas responder desde la amorosidad, en los momentos en que se cuestionan la forma en que se organizan, hacen activismo

o se relacionan de manera interpersonal. Más aún, este posicionamiento político rompe con el dualismo razón/emoción, y lleva esta última al lugar necesario para la agencia individual y colectiva. Así, las emociones, como nos apunta Langle de Paz, (2018) “hablan sobre una búsqueda insaciable de nuevos significados con los que se reescribe el mundo y sus normas, sus estructuras, sus genealogías; contienen información acerca de una rebeldía que emerge del encuentro violento con el límite -de lo sociocultural-” (p. 21).

La amorosidad entiende el valor de la disidencia y la naturalidad de los conflictos, pero, al mismo tiempo, resignifica los afectos y plantea una nueva forma de organización alterna a la lógica sacrificial e individualista de los movimientos sociales y el sistema patriarcal y capitalista. La amorosidad permite dar paso a los silencios, las distancias y los desacuerdos, y refuerza las prácticas políticas que ubican en el centro, las necesidades y las emociones de las personas. Langle de Paz subraya que, “Concebir lo fragmentario y lo elusivo como elemento transformador de lo social implica dotar de valor político a la emocionalidad como ámbito habitado por todo aquello que es excluido —bien por incongruente o bien por irrelevante— de los discursos hegemónicos del poder” (2018, p. 21) .

Para las mujeres participantes, la amorosidad no es un tema en exploración, más bien está instaurada en la cultura vincular de sus colectivas. Desde un posicionamiento político, ellas entienden y viven la amorosidad en el reconocimiento de ellas como sujetos políticos abrazados a una humanidad, que tienen la necesidad de dar y recibir amor, “un amor totalmente transparente y sin agobio” (Encuentro Feminista 5, junio 2020). Además, este sentimiento trasciende todo espacio, como nos dice Rebeca (Encuentro Feminista 5, junio 2020) “la noción de espacio amoroso nos significa tanto, la noción de un estar ahí, todas, coexistiendo como una manada que se mueve junta, se afecta junta, se ama” .

La academia como puente: reflexiones finales

A partir de los anteriores aprendizajes hemos explorado la forma en la que la epistemología y la ética del cuidado son esenciales en la configuración organizativa de las colectivas, en lo que hemos llamado una organización vincular. En ese compartir con las activistas participantes, evidenciamos prácticas dignificantes en las que el cuidado es deconstruido desde una lógica sacrificial y es llevado al plano de lo humano, como un saber esencial para la vida de todas las personas y no solo de las mujeres. Lo mismo sucede con la amorosidad, donde logramos constatar que lo afectivo-emocional es vital en el entretejido de estas colectivas.



De tal forma, encontramos en las acciones y el pensamiento de estas mujeres, un posicionamiento político que reivindica el cuidado y la amorosidad como eje central en la lucha, ya que, al desmitificarlos del discurso patriarcal, por un lado, valoran (dignifican) las experiencias compartidas por las mujeres desde el plano doméstico, y por el otro, las articulan en el terreno de lo público.

No podemos dejar pasar la necesidad expuesta por las activistas participantes de espacios para sistematizar y reflexionar a profundidad sobre estas formas de organización, a lo interno de las colectivas, pero, principalmente, en diálogo entre ellas.

Es por lo anterior que, haciendo eco de las voces de las participantes, sugerimos que desde los espacios académicos y desde la amorosidad se pueden brindar cuidados hacia las colectivas y a las activistas, a manera de espacios, para que las activistas puedan sistematizar sus aprendizajes políticos. Lo que lograría la academia es, recuperar la memoria de los movimientos feministas en Costa Rica, lo cual es una deuda histórica, y también, abonar en la construcción de espacios para que las mujeres registren sus experiencias en un tiempo presente.

Es decir, una academia al servicio de las necesidades de las colectivas feministas procuraría espacios que motiven un ejercicio en el tiempo presente de escribir las historias en primera persona, entrelazadas con las voces de sus compañeras de lucha. Se coloca así, a los sujetos en el centro de la investigación para que sean ellas mismas las que se enuncien, en congruencia con lo planteado por la organización vincular. Así mismo, el rol de la academia no asumiría un cuidado maternalista desde la lógica del sacrificio o salvacionista, si no que ofrecería la disponibilidad de herramientas técnicas a favor de la memoria y de la visibilización de las subjetividades, con el fin de un aprendizaje colectivo y horizontal.

Por último, enunciarse desde una ética del cuidado es un reto de lucha contra el sistema moderno-patriarcal, que invita a todas las personas, en todos los ámbitos de nuestra vida, a nuevas formas de relacionamiento en procura de una sociedad más justa, equitativa y democrática. Proponemos que los cuidados, como valor político de la esfera pública -y privada- se entiendan como un derecho humano, que garantice el cuidado de la vida (humana y natural) y se promueva que todos los seres humanos sepamos cuidar.

Referencias

- Anzaldúa, G. “Hablar en Lenguas. Carta a escritoras tercermundistas” en Celester West, ed., *Words in Our Pockets: The Feminist Writers’ Guild Handbook on how to Gain Power, Get Published & Get Paid*, California, Dustbooks, 1980, pp. 277-285. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4j3.17>
- Bathhyány, K. *Políticas del cuidado*, Ciudad de México, CLACSO, 2021.
- Bernal, M. *Autocuidado y autodefensa para mujeres activistas*, México, Artemisa, Grupo Interdisciplinario en Género, Sexualidad, Juventud y Derechos Humanos: Elige, Red de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos A. C., 2006, p. 175. Recuperado en agosto de 2020, de <http://juventudesmascairo.org/redlac2017/wp-content/uploads/2017/01/redlac-insumos-feminismo-autocuidado-y-autodefensa-mujeres-jovenes.pdf>
- Bidaseca, K. *Perturbando el texto colonial: los estudios (pos)coloniales en América Latina*, Buenos Aires, SB Editorial, 2010, p. 286.
- Bidaseca, K. “Mujeres Blancas buscando salvar a mujeres color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo poscolonial”, *Andaminos*, vol. 8, núm. 17 (setiembre - diciembre de 2011), pp. 61-89. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62821337004.pdf>
- Cevallos, B., López, C. & Mokrani, D. “Transformar lo que el patriarcado ha instituido”, en Miriam Lang, Belén Cevallos y Claudia López, eds., *¿Cómo transformar? Instituciones y cambio social en América Latina y Europa. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*, Quito, Fundación Rosa Luxemburg/Abya-Yala, 2015, pp. 297-338.
- Comins, I. “La ética del cuidado en sociedades globalizadas: Hacia una ciudadanía cosmopolita”, *THÉMATA. Revista de Filosofía*, núm. 52, (Julio - diciembre de 2015), pp. 159-178. <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.09>
- Gandarias Goikoetxea, Itziar y García Fernández, Nagore. “Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista”, en Irantzu Mendia Azkue, et al. *Otras formas de (re)conocer. Epistemologías y metodologías feministas*. Universidad del País Vasco, 2014, pp. 80-97.
- Gattino, S., & Milesi, A. *Paradigma del cuidado: una nueva mirada para pensar las políticas de protección social y las estrategias de intervención*, Villa María, Universidad Nacional de Villa María, 2013, p. 25.
- Gilligan, C. *La ética del cuidado*, Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas, 2013, p. 113.

Herrera Flores, J. *La reinvencción de los Derechos Humanos*. (s. f.). Recuperado en agosto de 2020 <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinvenccion-de-los-derechos-humanos.pdf>

Langle, T. *La urgencia de vivir: Teoría feminista de las emociones*. Barcelona - México, Anthropos Editorial, 2018, p. 320.

Morales Espín, L. *En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional*. e-cadernos CES [En línea], 18, 2012. <https://doi.org/10.4000/eces.1521>



¿A mayor punitivismo, mayor justicia de género? Una mirada crítica al sistema penal y sus consecuencias sobre las mujeres

The greater punitivism, the greater gender justice? A critical look at the penal system and its consequences on women

Quanto maior o punitivismo, maior a justiça de gênero? Um olhar crítico sobre o sistema penal e suas consequências para as mulheres

Camila Ristoff¹

Resumen

En el presente artículo abordaremos algunos de los obstáculos que enfrentan las mujeres al entrar en contacto con el sistema de justicia penal, ya sea en el lugar de imputadas o de víctimas. Luego, definiremos si la ampliación del aparato represivo es una respuesta concordante con las obligaciones internacionales de protección y promoción de los derechos de las mujeres, o si dicha respuesta, por el contrario, termina manteniendo un *statu quo* social, en el cual siguen existiendo y reproduciéndose jerarquías y estereotipos de género. La conclusión irá en este último sentido y exigirá al Estado la implementación de políticas públicas efectivas y de una perspectiva de género transversal a todos los ámbitos estadales.

Palabras claves: estereotipos; género; punitivismo; violencia

Recibido: 1-6-2021 Aceptado: 13-5-2022

¹ Abogada por la Universidad Nacional del Sur y estudiante de la Maestría en Derechos Humanos por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Correo electrónico: camiristoff@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8356-675X>



Abstract

In this article we will address some of the obstacles that women face when coming into contact with the criminal justice system, whether as defendants or as victims. Then, we will define if the expansion of the repressive apparatus is a response consistent with the international obligations of protection and promotion of women's rights, or if said response, on the contrary, ends up maintaining a social status quo in which gender hierarchies and stereotypes continue to exist and reproduce. The conclusion will go in the latter sense and will require the State to implement effective public policies and a transversal gender perspective at all state levels.

Keywords: Gender; punitivism; stereotypes; violence.

Resumo

Neste artigo abordaremos alguns dos obstáculos que as mulheres enfrentam ao entrar em contato com o sistema de justiça criminal, seja como réis ou como vítimas. Em seguida, definiremos se a ampliação do aparelho repressivo é uma resposta condizente com as obrigações internacionais de proteção e promoção dos direitos das mulheres, ou se tal resposta, ao contrário, acaba por manter um status quo social, em que continuam a existir e reproduzem hierarquias e estereótipos de gênero. A conclusão será neste último sentido e exigirá que o Estado implemente políticas públicas efetivas e uma perspectiva transversal de gênero em todos os níveis estaduais.

Palavras-chave: Estereótipos; Gênero sexual; punitivismo; violência.

Introducción

Históricamente hemos representado a “la justicia” con la imagen de aquella mujer de ojos vendados, que juzga en forma igualitaria, sin sesgos ni preferencias. Pese a ello, la realidad nos demuestra que el funcionamiento de nuestros sistemas de justicia se encuentra lejos de esta representación ideal y que, por otra parte, son propensos a reproducir las injusticias de sociedades con estructuras patriarcales y androcéntricas.

En dichas sociedades la ciudadanía no es ejercida de igual forma por hombres y mujeres, siendo estas últimas quienes cargan con las peores consecuencias –en el hogar, en el ámbito educativo o laboral, en la vida social, etc. (Larrauri, 1992)–. La exclusión que atraviesan todas las mujeres en cada uno de estos contextos conlleva a que el goce de los derechos sea sexuado.

En la Conferencia de Naciones Unidas de Derechos Humanos de 1993, la comunidad internacional reconoció que los derechos de las mujeres son derechos humanos y afirmó que el Derecho se forjó desde una visión androcéntrica, “legalizando”, implícitamente, las relaciones de desigualdad y discriminación entre hombres y

mujeres (Leiro, 2019). Por ello, toda adopción de una “neutralidad valorativa” en el ámbito del Derecho –y en cualquiera– invisibiliza la jerarquización de lo masculino, según la cual el hombre es el centro de medida de todas las cosas y las mujeres somos “el otro” que se constituye en relación con ese universal (Maffía, Gómez & Moreno, 2019).

Al asumir esto, tanto el Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos como el Sistema Regional Interamericano, disponen de mecanismos y organismos destinados a la protección de los derechos humanos en general y a la protección de los derechos de las mujeres en particular, destacándose la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979), su Protocolo Facultativo y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, 1994). Por su parte, el Comité de la CEDAW (2017) recomienda de manera explícita a los Estados que examinen todas aquellas leyes y políticas que hayan sido “neutrales” en cuanto al género, para asegurarse que esa neutralidad no cree o perpetúe las desigualdades existentes; si lo hacen, el Comité sugiere derogarlas o modificarlas.

Ante este panorama, uno de los grandes desafíos de la teoría legal feminista es encontrar un espacio de diálogo con el derecho penal, rama especialmente sometida al dominio masculino (Di Corleto, 2013). En este sentido, y con principal apoyo en la perspectiva de autoras como Elena Larrauri (1992; 2003), Vanina Escales (2016) y María Luisa Piqué (2017), abordaremos algunas de las dificultades que atraviesan las mujeres a la hora de enfrentarse cara a cara con el sistema penal, para luego definir si la ampliación del aparato represivo del Estado es una respuesta positiva y concordante con las obligaciones internacionales de protección y promoción de los derechos de las mujeres, o si esto termina por mantener un *statu quo* social, en el cual siguen existiendo y reproduciéndose jerarquías y estereotipos de género.

EL DERECHO PENAL Y SU RELACIÓN CON LAS MUJERES

El derecho penal fue diseñado desde una óptica androcéntrica y patriarcal, aprehendiendo, en consecuencia, todas aquellas pautas culturales que otorgan una primacía a lo masculino en detrimento de lo femenino. Por supuesto que esto no es explícito, sino que este diseño institucional y normativo tiene la característica de pretenderse neutral, al desconocer los efectos negativos que produce sobre los grupos más desventajados o vulnerados. Debido a esto, el contacto de las mujeres con el sistema de justicia penal “sigue siendo en buena medida una experiencia negativa, y hasta traumática” (Piqué, 2017, p. 309), por ser un lugar donde se producen revictimizaciones y reproducen estereotipos de género, muchas veces



por procesos y decisiones sesgadas que repercuten de forma negativa en la vida de las mujeres.

Aunque algunas de estas cuestiones puedan deberse a las falencias estructurales de los sistemas penales –que impactan en todas las personas usuarias de los mismos–, el mayor y especial sufrimiento que atraviesan las mujeres durante el proceso, sumado a las consecuencias disvaliosas de algunas decisiones judiciales, se deben precisamente a aquellos estereotipos y sesgos de género que los rigen y caracterizan. Compartimos, en este sentido, la reflexión de Piqué (2017) cuando afirma que estas formas de proceder y decidir constituyen una forma de discriminación que, al originarse en el Estado, configuran violencia institucional.

A continuación, ilustraremos lo dicho, distinguiendo el caso de las mujeres imputadas por algún delito, de aquellos en los que se presentan ante nuestros tribunales para denunciar hechos de violencia de género.

Mujeres imputadas.

En sociedades donde prima el paradigma de la mujer “ama de casa”, “buena”, “dulce”, “comprensiva” y “débil”, esta no puede ni debe ser perpetradora de delitos. Y si lo es, será más bien una “desviada”, una “irresponsable”, una “mala madre”; en fin, una mujer que no ha sabido adaptarse a los roles de género y será tratada en consecuencia.

Por su parte, en sistemas penales diseñados desde una perspectiva androcéntrica, los delitos que se les atribuyen a las mujeres se vincularán, en gran medida, con estereotipos de género y vulnerabilidades múltiples, lo que recae sobre mujeres que, generalmente, son madres de más de tres personas o jefas de familias monoparentales, sin estudios primarios o secundarios terminados, ni acceso al mercado laboral formal (Escala, 2016). En tal sentido, encontraremos imputadas por abandono de persona u homicidio por omisión, en casos en los que, por distintas razones, se entiende que no han sido “buenas madres”, juzgándoselas por ello y dejando de lado teorías del delito y algunos cuantos principios penales, que son reemplazados por estereotipos y creencias de lo que “una madre debe hacer”; imputadas por ataques contra la vida o integridad física de sus parejas o exparejas, realizados muchas veces en defensa de su propia vida y la de su familia, debido a contextos más generales de violencia de género, que suelen ser excluidos en el análisis del caso; y, en una gran cantidad de oportunidades, delitos vinculados al tráfico de estupefacientes, que suele ser la única vía de sustento para muchas mujeres en situación de vulnerabilidad.

Para dismantelar la pretendida neutralidad del sistema punitivo, un buen ejercicio es preguntarnos ¿cómo viven la experiencia punitiva estas mujeres –y todas las mujeres imputadas–? En efecto, aunque coincidamos en que esta puede ser drástica para cualquier persona, veremos cómo, en su caso, resulta especialmente discriminatoria y violatoria de sus derechos humanos.

La inadecuación de algunos institutos en particular.

El diseño de los institutos del derecho penal, desde la ya mencionada perspectiva androcéntrica, hizo que los mismos no contemplen los efectos de su aplicación sobre las mujeres, en especial cuando atraviesan circunstancias de violencia de género.

Larrauri (1992) analiza diversos ejemplos en este aspecto. Siguiendo sus lineamientos, ilustraremos aquí con el caso de la legítima defensa y la alevosía.

En cuanto al instituto de la legítima defensa, los requisitos exigidos para su configuración lo vuelven de difícil aplicación a las mujeres que matan o lesionan a sus parejas producto de la violencia sufrida, casi siempre, durante largos períodos de tiempo. Así, se exige, en primer término, la existencia de una *agresión ilegítima*, que, en el caso bajo estudio, estaría configurada por las agresiones sufridas por quien ahora es imputada de algún delito. Esto puede llegar a ser relativamente fácil de probar, si es que la mujer en cuestión tiene lesiones físicas visibles o se indaga en el contexto de violencia -cosa que, por cierto, no siempre sucede-.

El principal problema aparece, sin embargo, al momento de exigirse que el ataque del cual la mujer se defiende sea *actual* o *inminente*. La formación en género, nos permite tener un conocimiento más acabado sobre el funcionamiento y los ciclos de la violencia de género, los contextos en los que se produce y sus implicancias. En este sentido, podemos saber que, en situaciones de inminencia, es muy posible que las mujeres no respondan (por desigualdad de fuerzas, por miedo a un mal mayor, etc.), sino que lo hagan cuando la inminencia del ataque ya haya pasado y su vida o la de su familia no corra más peligro que si se mantuvieran en una actitud pasiva.

Luego, en lo que respecta a la *necesidad racional del medio empleado*, corresponde definir si la respuesta de la mujer fue racional o no, en relación con la agresión sufrida. Para resolver este interrogante, suele acudir a preguntas que colocan la responsabilidad de protegerse de la violencia en las propias mujeres –¿por qué no escapó antes?; ¿por qué no buscó ayuda?; ¿por qué matar?–, e implican, de nuevo, un desconocimiento del funcionamiento de la violencia de género y de las pocas herramientas que muchas mujeres tienen para actuar como la sociedad espera o cree que debe actuarse. En todo caso, y desde una formación en género, las respuestas

a tales interrogantes, nos dice Larrauri (1992), son sencillas, aunque, nos permitimos agregar, complejas en su significado: porque no tenía a dónde ir; porque no podía dejar a sus hijos e hijas; porque no tenía a quien acudir; por dependencia económica u emocional; entre otras.

Por supuesto que la ley no recepta el contenido que las lecturas feministas puedan hacer sobre las exigencias legales de configuración de la legítima defensa y, muchas veces, esto no es siquiera receptado por quienes sean operadores del derecho. Este instituto, diseñado desde una mirada masculina, pensado para ataques puntuales, de personas extrañas y para defensores (hombres) que puedan repeler los mismos, de modos menos lesivos que la muerte, termina no siendo aplicable al caso de mujeres que se defienden de la violencia y ultrajes sufridos durante años.

Un análisis similar propone Larrauri (1992) en relación al instituto de la alevosía: si alguien aprovecha que una persona está dormida para matarla, se configura el delito de homicidio con alevosía, por haberse aprovechado de la indefensión de la víctima. Cuando ese “alguien” es una mujer víctima de violencia de género, muchas veces desamparada social y estatalmente, esta forma de perpetrar el delito puede ser la única alternativa que encuentra para salir del contexto violento en el que se halla inmersa, y no una forma de ensañamiento o aprovechamiento de la víctima.

Todo lo dicho no debe entenderse, en ninguna circunstancia, como una apología del delito, sino como una invitación a reflexionar y preguntarnos ¿cuánto daño puede causar un derecho penal que, al diseñarse, no pensó siquiera un segundo en la realidad que viven las mujeres en sociedades machistas y patriarcales? Así, podemos preguntarnos ¿Si es posible ampliar los márgenes de ciertos institutos penales sin caer en su desnaturalización absoluta; si es justa la aplicación de estos sin consideración a las circunstancias excepcionales de la violencia de género; si deberíamos crear institutos especiales para estos casos en particular; si es posible aplicar una perspectiva de género sin desmantelar los principios más caros del derecho penal?, entre muchos otros interrogantes.

De lo que no nos cabe duda alguna es que la aplicación automática e irreflexiva de ciertos tipos e institutos penales -pretendidamente neutrales en cuanto al género- produce efectos que no son igualitarios para todas las personas, y esto es algo que el Estado no puede soslayar.

Mujeres privadas de la libertad.

La cárcel también implica una mayor afrenta para las mujeres (Larrauri, 1992). Entre los factores que explican esta afirmación se encuentra el ejercicio de la

maternidad. Así, atravesar un embarazo en prisión está lejos de cumplir con derechos esenciales, como el acceso a la alimentación adecuada o a la salud integral; tampoco se respeta la integridad física, psíquica y moral de la mujer gestante, cuando es obligada a parir esposada, atada o en el piso; o cuando se obliga a una madre a decidir entre practicar la crianza tras las rejas, bajo condiciones insalubres, poca higiene y mala alimentación, o alejarse de sus hijos o hijas, para que vivan en el medio libre, ya sea con familiares o en forma institucionalizada si nadie más puede cuidarlos (Escales, 2016).

Aunque algunos países imponen la obligación legal de otorgar arresto domiciliario a las mujeres embarazadas y madres,² afirma Escales (2016) que aún existen obstáculos para su efectivo cumplimiento. Por ejemplo, algunas mujeres, encontrándose en condiciones de acceder a la prisión domiciliaria, solicitan permanecer detenidas para poder continuar con la actividad laboral que venían realizando al interior de las cárceles y así sostener a sus familias fuera de ellas –de forma especial en los casos donde las mujeres ejercen la jefatura del hogar–. Así, el sistema penal termina amplificando su vulnerabilidad, porque deben permanecer inmersas en el sistema penitenciario, única alternativa que el Estado ofrece para que puedan mantener a sus familias (Centro de Estudios Legales y Sociales [CELS], Ministerio Público de la Defensa [MPD] y Procuración Penitenciaria de la Nación Argentina [PPN], 2011).

Además de la maternidad, otra de las cuestiones que hace que la cárcel sea particularmente nociva para las mujeres es el hecho de que los programas de rehabilitación o aprendizaje de oficios no estén diseñados para que puedan valerse por sí mismas en el medio libre. Al contrario, dichos programas refuerzan el rol doméstico por encima del ocupacional –como los talleres de costura o de confección de bolsas–, en desmedro de otros oficios con mayor salida laboral (Larrauri, 1992).

Como vemos, las mujeres se ven atrapadas en un círculo vicioso, que comienza por catalogarlas como “malas madres”, por no adecuarse al rol social asignado a su género, al tiempo que se les impide u obstaculiza maternar en condiciones dignas dentro de la prisión y se las incapacita para valerse por sí mismas fuera de ella. En definitiva, dentro de las cárceles –diseñadas por hombres y para hombres– estos y otros paradigmas patriarcales de la sociedad se reproducen de igual forma que fuera de ellas.

2 Como es el caso de Argentina (Ley n. ° 24.660, art. 32 e. y f., 1996).



Mujeres en situación de violencia de género.

El abordaje de la violencia de género desde una perspectiva punitivista también presenta grandes dificultades, aun cuando su aplicación ha sido y sigue siendo una de las mayores demandas sociales.

En términos generales, existe una gran tensión entre las violencias contra las mujeres y el tratamiento que puede darles el sistema penal. En efecto, la criminalización y la lógica adversarial del juicio penal transforman los significados que la teoría legal feminista pretende dar a dichas violencias; así, lo que el feminismo ve como un conflicto social y político, es convertido en un asunto interpersonal entre agresor y víctima, por lo que termina siendo calificado como un “conflicto de pareja” o “incidente puntual” (Di Corleto, 2013).

Por otra parte, el sistema penal no logra recoger la complejidad de las vulneraciones que atraviesan las mujeres en sociedades patriarcales, sino que las vincula mayormente a la violencia física. Esto invisibiliza otros tipos y modalidades de violencia -como la psíquica, sexual, económica-, fragmentando y valorando solo parcialmente la violencia habitual (Piqué, 2017).

Luego, aquella mujer que se presenta como sujeta pasiva de una desigualdad social, es transformada por el sistema penal en una *víctima de violencia*; es decir, en un sujeto -u objeto- esencialmente marcado por la vulnerabilidad de ser víctima, lo que termina limitando su suerte y autonomía en el proceso (Di Corleto, 2013).

La causa que subyace a estas cuestiones es la misma que venimos analizando: el derecho penal no fue diseñado para dar respuesta a la violencia de género como conflictividad social. Esto implica que esta herramienta, en su forma actual, no siempre sea la más adecuada para prevenir, sancionar y erradicar dichas violencias.

Acceso a justicia.

Como dijimos al inicio de este trabajo, la comunidad internacional se ha visto en la obligación de reconocer la especial situación que atraviesan las mujeres en nuestras sociedades y ha debido dar una respuesta específica a ello. En tal sentido, la necesidad de imponerle a los Estados obligaciones reforzadas que garanticen el acceso a justicia a las mujeres que se encuentren en situación de violencia -como aquellas emanadas de la Convención de Belém do Pará-, se debe al hecho de que tal acceso se ha visto históricamente minado de obstáculos y dificultades.

Sabemos que las falencias en el acceso a justicia pueden producirse ante cualquier víctima de un delito, debido a los déficits estructurales de nuestros sistemas de

justicia. Sin embargo, debemos insistir aquí en que la persistencia de estereotipos sexistas y discriminatorios al interior de los sistemas penales produce que las víctimas de violencia de género sean quienes soporten mayores cargas en su tránsito por el proceso, ya que las consecuencias negativas no devienen solo de las características, gravedad y secuelas del delito de que se trate, sino también de “la existencia de patrones, normas y prácticas socioculturales discriminatorios que permean el sistema de justicia penal” (Piqué, 2017, p. 316).

Ello conduce a nuevas revictimizaciones, que tienen su raíz en ciertas acciones u omisiones que ocurren después, a causa del delito original y que terminan ubicando a las mujeres en una situación de vulnerabilidad ante la justicia, lo que obstaculiza su acceso a la misma y configura, además, violencia institucional -que reviste mayor gravedad cuantos más factores interseccionales de vulnerabilidad se presentan: origen étnico, migrante, nivel socio económico, edad, orientación sexual, identidad de género, etc.- (Piqué, 2017).

Si analizamos los obstáculos que existen para gozar de un acceso efectivo a la justicia -tanto los estructurales como los específicos en razón del género-, veremos que estos comienzan a operar desde el momento mismo de la denuncia: por la centralización de los tribunales de justicia en el radio urbano; por los múltiples fueros, no coordinados, que operan en la materia y en los que se obliga a deambular a las víctimas; por la falta de información clara y accesible; por no existir centros de recepción de denuncias con espacios adecuados para ello, lo cual lesiona el derecho a la intimidad y privacidad de las personas denunciantes; porque se les exige reiterar los hechos una y otra vez, ante distintas personas; porque quienes reciben las denuncias no siempre tienen formación o sensibilidad en género, por lo que actúan con indiferencia, apatía y una total ignorancia de la conflictividad que se les presenta; y, como ya mencionamos, por el predominio de los estereotipos discriminatorios: que las mujeres fabulan, que pretenden utilizar el proceso penal para obtener ventajas, que son rencorosas, que tienen la culpa de lo sucedido, etc.

Así, una mujer que denuncia hechos de violencia de género con mucha probabilidad será sea sometida a exámenes para determinar si es una “víctima inocente” o “apropiada”; es decir, una víctima que no provocó el delito (Larrauri, 1992). Para ello se investigará su vida privada (cuál era su estilo de vida, qué hacía y cómo vestía al momento del hecho, cómo era su vida sexual, cómo cumplía su rol de madre, cuál era su carácter, etc.) y se la someterá a lo que se conoce como “pericias de credibilidad”, para ver qué tan cierto, doloroso, racional y posible es lo que denuncia ante los tribunales. Claro que esto no debe ser soportado por una víctima de cualquier otro delito, como un robo, a quien se le toma la denuncia sin preguntarle qué tan segura está de haber llevado el bolso consigo al momento del



hecho o si es posible que su actitud insinuara que ella quería entregar su bolso al autor del hecho y no que este lo hubiera tomado sin su consentimiento. Por el contrario, estas inquisiciones solo se dirigen a mujeres que atraviesan situaciones de violencia de género, en especial cuando se trata de ataques a su integridad sexual.

A este escenario y al contexto de vulnerabilidad en el que muchas veces se encuentran estas mujeres –por el desamparo económico y estatal– se le añaden los extensos lapsos transcurridos entre el hecho, la denuncia y las medidas que, finalmente, dispone el sistema de justicia. Esto favorece que las mujeres retiren sus denuncias o desistan del proceso, lo que conduce a que sean catalogada como seres irracionales, que no saben lo que quieren y a quienes es imposible ayudar (Larrauri, 1992).

Si el proceso continúa más allá de la denuncia, aquellos obstáculos que comenzaron a operar al momento inicial del mismo es probable que terminen interfiriendo también en la conducción de la investigación, en la producción y valoración de la prueba y, por último, en la sentencia final. En efecto, a la luz de la categorización entre “buenas víctimas” y “malas víctimas” es que se evaluará la veracidad del relato, se orientará la investigación y se ordenarán o no las medidas de prueba pertinentes. Por último, los procesos conducidos de esta forma culminarán en decisiones judiciales que, en lugar de basarse en hechos relevantes, lo harán en estereotipos, creencias y prejuicios, lo que afecta el derecho de las mujeres a recibir un proceso judicial imparcial (Piqué, 2017).

Sin duda alguna, las falencias estructurales del sistema judicial y la existencia de estereotipos sexistas al interior del mismo -cuestiones que solo hemos delineado en este acápite- constituyen una forma de violencia institucional contra las mujeres, al negarles una protección diligente y su derecho de acceso efectivo a la justicia.

Las mujeres, a un costo.

Durante el proceso penal la víctima cumple un papel que está lejos de ser protagónico. En lugar de ello, su conflicto es expropiado por el Estado, lo que implica que el caso sea llevado adelante sin consideración a sus necesidades y sin brindarse información central sobre el mismo, como las medidas de protección ordenadas o su cese, la decisión de culminar el caso con un juicio abreviado, las alternativas procesales existentes, etc. Esto conduce a que la víctima no pueda aprovechar todas las herramientas que brinda el sistema penal, el cual termina otorgando respuestas que muchas veces no son las deseadas y fomenta la sensación de que acudir a los tribunales de justicia es siempre inútil (Piqué, 2017).

Aquí entran en juego debates centrales, que se dan incluso al interior de los feminismos, y que tienen que ver con la participación que debe darse a la mujer en el proceso: si los delitos que las afectan deben perseguirse de oficio o respetarse y priorizarse la voluntad de las víctimas; si proceden medidas alternativas de resolución del conflicto o si el juicio oral es la única vía posible para sancionar los hechos de violencia de género, aun si la víctima no desea tal proceso; si la mediación o conciliación pueden ser vías posibles de resolución del conflicto, o si la mujer siempre tiene viciada su voluntad de decidir, producto del contexto de violencia en el que vive y, por lo tanto, la “negociación” no podría ser jamás una alternativa para ella; entre otras.

Quienes propician un mayor intervencionismo del Estado, aun en contra de la voluntad de las víctimas, puntualizan que de esta manera se emite un mensaje contundente respecto de la gravedad de los hechos de violencia de género y el interés público que acarrearán; que es la única forma de cumplir con la obligación de investigar y sancionar tales actos, derivada de la Convención de Belém do Pará; que solo el Estado puede saber qué es lo mejor para una víctima de violencia, producto de la situación de desigualdad estructural y los componentes de dominación que caracterizan a la violencia machista; y cuál es la forma de ofrecer mayor protección a la víctima, ya que al quitarle el control sobre la acción o dirección del proceso se la resguarda de presiones que puedan coartar su libre decisión (Piqué, 2017).

Sin embargo, promover posturas de este tipo tiene consecuencias perjudiciales para las propias mujeres en situación de violencia. Debido a que presumen, sin prueba en contrario, que el hecho de haber atravesado aquellas violencias las convierte en personas no autónomas e incapaces de decidir qué es lo mejor para sí mismas, reforzando así el estereotipo de debilidad de la mujer; además, generan enormes consecuencias revictimizantes, en especial cuando la mujer no quiere acudir a la justicia penal o continuar un proceso y someterse a sus consecuencias, pero se le obliga a hacerlo de todos modos. Por si esto fuera poco, son posturas que restringen o eliminan la posibilidad de acudir a otros mecanismos de gestión del conflicto –como la suspensión del juicio a prueba–, donde las víctimas tengan una mayor intervención y poder de decisión –por ejemplo, en lo que respecta a la reparación esperada– y se apunte al tratamiento de las causas que subyacen a la violencia y a la deconstrucción de las mismas –como puede ser, a través de programas psicoeducativos o de trabajo con masculinidades–.

Como vemos, el sistema penal no está preparado para mujeres que quieren perdonar, que no desean denunciar o que se retractan, sino que solo acoge a aquellas que optan por el castigo del agresor (Piqué, 2017), y aún a estas últimas las margina y encasilla en un rol pasivo.



La adopción de posturas paternalistas por parte del Estado no es solo una posibilidad o una teoría, sino que ha recibido respaldo en decisiones jurisprudenciales de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, con impacto directo en casos concretos, como sucedió en el famoso precedente Góngora (CSJN, 2013).

La prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres, requiere un esfuerzo conjunto de los operadores del derecho, quienes, haciendo un uso coordinado de los elementos que tienen a su alcance –normativos, doctrinarios, jurisprudenciales, institucionales, fácticos, etc.–, puedan brindar una mayor y mejor escucha a la mujer agredida, haciéndola participe de determinadas decisiones y, finalmente, dar respuestas a medida, en razón de la complejidad del caso y sus necesidades concretas. Consiste, ni más ni menos que, en devolverle a la mujer su calidad de sujeta de derecho, ubicándose el Estado a su lado y no por encima de ella.

Lo cierto es que convertir al Estado en otro medio paternalista de supresión de su autonomía que pretende, otra vez, decidir por ella -respecto de su vida, libertades y preferencias-, está muy lejos de garantizarles una vida libre de violencia y discriminación.

¿MÁS DERECHO PENAL?

La dinámica del sistema penal acarrea innumerables consecuencias dañinas, que repercuten con mayor fuerza sobre las poblaciones más vulneradas. En relación con las mujeres, hemos visto solo algunas de las dificultades que dicho sistema les opone y evidenciado que el sistema punitivo no es más que un reproductor de las desigualdades y discriminaciones de género que se dan al interior de nuestras sociedades.

Pese a lo descrito, sigue encontrándose en la función simbólica del derecho penal un elemento de peso para acudir a él. En este sentido, la criminalización de ciertos comportamientos indica la gravedad que una sociedad determinada le otorga a tales conductas, enviando un mensaje contundente respecto a la no tolerancia estatal y social de las mismas (Larrauri, 2003). Sin embargo, descansar en dicha función sin considerar la evidente ineficacia del sistema, su casi nulo poder preventivo, su potencialidad revictimizante, los sesgos y estereotipos de género que lo rigen y la impunidad a la que puede conducir es, sencillamente, contradictorio con la obligación de prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Es por esto que debemos preguntarnos si queremos seguir buscando respuestas en el aparato represivo estatal y en la ampliación de sus alcances. Bien sabemos que las reformas legislativas orientadas al incremento de penas, el aumento de

conductas punibles o la limitación de excarcelaciones y medidas alternativas a la prisión, suelen no tener resultados positivos en relación con la reducción del delito (CELS, 2017). Y, aun cuando sean deseables, en algún caso en particular, serán siempre insuficientes si van a mantenerse intactas las estructuras sociales, culturales e institucionales que permiten el surgimiento de la violencia.

Un claro ejemplo de esto ha sido la reforma a la ley argentina de ejecución de la pena privativa de libertad (Ley 24.660, 1996). El femicidio de Micaela García llevó a una escalada de demandas sociales en torno a la erradicación de la violencia de género y el abordaje que el Estado argentino debe dar a los delitos contra la integridad sexual. Estas demandas fueron receptadas por los sectores más punitivistas del arco político de aquel país y derivaron en la sanción de la Ley 27.375 (2017) -reforma de la Ley 24.660-, la cual, en términos generales, limita salidas o libertades de los condenados por delitos de violencia sexual, pero también por otros no vinculados a la demanda originaria, como el robo con armas o el tráfico de estupefacientes (CELS, 2017).

Como vemos, los reclamos sociales fueron convenientemente receptados por quienes creen que en el aumento del punitivismo está la solución al delito, sin profundizar en las causas del mismo, en las consecuencias de la prisión y en la vida pos-cárcel de quienes delinquen. En efecto, el texto de reforma no discute el trato que debe darse a los ofensores sexuales ni plantea políticas penitenciarias y pos-penitenciarias para evitar reincidencias (CELS, 2017) -cuestiones centrales en la discusión sobre la actitud que debe tomar el Estado en relación con la violencia de género-.

Por si esto fuera poco, esta reforma tuvo un impacto directo y negativo en las mujeres -en favor de quienes se alzó el pedido de justicia-, dado que limitó el acceso a las libertades anticipadas o medidas alternativas para aquellas personas detenidas por delitos de droga, entre quienes hay un gran número de mujeres cis o personas trans -los últimos y más débiles eslabones de la cadena del tráfico de estupefacientes-.

Una intervención eficiente del Estado en torno a la erradicación de la violencia de género no puede agotarse en el endurecimiento del derecho penal, el cual no busca solucionar vulnerabilidades subyacentes ni actúa sobre las causas del delito y, además, recae, de manera selectiva, sobre quienes ya sufren la marginación social. En todo caso, si en realidad quisiéramos hacer del sistema penal una herramienta positiva para el cambio, debemos discutir ¿cómo queremos que sea su intervención? En este sentido, más allá de la mega ampliación del aparato represivo, podemos comenzar por emplearlo, de forma tal que pueda atender a las necesidades que surjan del proceso ya sean de protección, económicas o de participación (Larrauri,



2003). Asimismo, es necesario criticarlo desde una óptica de género, que deje en evidencia su funcionamiento patriarcal y las consecuencias que esto produce en imputadas y víctimas.

En síntesis, reclamar la aplicación y ampliación del sistema penal en forma sistemática, sin reparar en sus consecuencias y alternativas, no es más que legitimar un *statu quo*, que hasta el momento no logró reducir la violencia e incluso tiene el potencial de reproducirla o incrementarla; en otras palabras, no es más que responder a las demandas feministas desde una perspectiva patriarcal.

REFLEXIONES FINALES

Es necesario quitar el velo que cubre nuestros sistemas de justicia y enfrentarlos en su completa imperfección: no son neutrales, ciegos ni objetivos, sino que reproducen los estereotipos y sesgos de nuestra sociedad, asentando a las mujeres en un lugar subalterno y de inferioridad.

En consecuencia, el camino a la construcción de sociedades más igualitarias no es más poder punitivo, sino mejor poder punitivo y mayor presencia estatal: un Estado presente no solo en su brazo represivo, sino, principalmente, en políticas públicas transformadoras de las raíces que subyacen a la violencia y promotoras de la equidad; en educación sexual integral desde edades tempranas, que modele infancias libres e inclusivas; en capacitación de género a funcionarios y funcionarias del Estado; en el diseño de protocolos específicos e interdisciplinarios para el abordaje de los casos de violencia; en auxilios económicos a las víctimas y programas de promoción de su autonomía personal; en la proyección de presupuestos que contemplen las desigualdades de género; en reformas institucionales y normativas que forjen una perspectiva de género transversal a cada uno de los ámbitos estatales, incluido, por supuesto, el sistema de justicia penal.

Desmantelada la pretendida neutralidad del derecho y, en forma específica, del derecho penal, resta convertir a nuestros Estados en una verdadera fuerza de oposición a las violencias de género, y no ya en su fuente de retroalimentación.

Referencias

- CELS. (26 de abril de 2017). *Reforma de la Ley 24.660: soluciones ineficaces que agravan la crisis penitenciaria*. <https://www.cels.org.ar/web/2017/04/reforma-de-la-ley-24-660-soluciones-ineficaces-que-agravan-la-crisis-penitenciaria/>
- CELS, MPD y PPN. (2011). *Mujeres en prisión. Los alcances del castigo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2011/04/Mujeres-en-prision.pdf>
- Di Corleto, J. (04 de julio de 2013). Medidas alternativas a la prisión y violencia de género. *Revista Pensamiento Penal*. <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/36549-medidas-alternativas-prision-y-violencia-genero>
- Escales, V. (2016). Ni una menos. La violencia institucional a la luz de la Ley de Protección Integral a las Mujeres. En Marcela Perelman y Ximena Tordini (Eds.), *Derechos Humanos en la Argentina. Informe 2016* (pp. 237-268). Siglo Veintiuno Editores. <http://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2016/12/IA2016-CELS-1.pdf>
- Larrauri, E. (1992). La mujer ante el Derecho Penal. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 2 pp. 291-310, ISSN 1132-9955.
- Larrauri, E. (2003). ¿Por qué retiran las mujeres maltratadas las denuncias? *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 12, pp. 271-310, ISSN 1132-9955.
- Leiro, M. P. (diciembre 2019). *Perspectiva de género en la administración de justicia. Los derechos de las mujeres*. Lajouane-Fundejus. <https://fundejus.org/cuaderno-n-14-de-fundejus-perspectiva-de-genero-en-la-administracion-de-justicia-los-derechos-de-las-mujeres/>
- Maffía, D., Gómez, P. L., Moreno, A. (Comps.). (2019). Introducción. En D. Maffía, P. L., Gómez, A. Moreno, M. M. Herrera, M. Costa Wegsman, C. Korol... & S. De León. *Miradas feministas sobre los derechos* (pp. 11-13). Editorial Jusbaire.
- Piqué, M. L. (2017). Revictimización, acceso a la justicia y violencia institucional. En J. Di Corleto. *Género y Justicia Penal*, (pp. 309-348). Ediciones Didot.

Documentos

- Convención de Belém do Pará. (28 de marzo de 1996). <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Ley 24.660. Ejecución de la Pena Privativa de Libertad. (16 de julio de 1996). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=37872>



Ley 27.375. Ejecución de la Pena Privativa de Libertad (modificación). (28 de julio de 2017). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=277449>

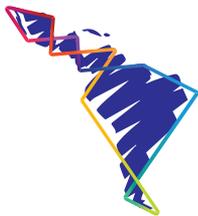
Recomendación general CEDAW n. ° 35. Recomendación general N. ° 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general n. ° 19. (26 de julio de 2017). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11405.pdf>

Resolución AGNU 34/180. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (3 de septiembre de 1981) <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>

Resolución AGNU A/54/4. Protocolo Facultativo de la CEDAW. (22 de diciembre de 2000). <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/opcedaw.aspx>

Jurisprudencia

Corte Suprema de Justicia de la Nación. Góngora, Gabriel Arnaldo s/ causa n. °14.092 (23 de abril de 2013).



Acuerdos de solución amistosa bajo la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Periodo 2010-2020): Un análisis de las medidas de reparación acordadas y su grado de cumplimiento

Friendly Settlement Agreements under the Inter-American Commission on Human Rights (Period 2010-2020): An analysis of the agreed reparation measures and their degree of compliance

Acordos de solução amistosa no âmbito da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (Período 2010-2020): Uma análise das medidas de reparação acordadas e seu grau de cumprimento

R. Adelaida Otero Rodríguez¹

Resumen

Los acuerdos de solución amistosa son una herramienta mediante la cual las peticiones pueden resolverse de forma no contenciosa y acordada por las partes. Son varias las modalidades de reparación que se adoptan en los acuerdos de solución amistosa y estas son: la rehabilitación médica, psicológica y social, medidas de satisfacción, compensación económica, así como medidas de no repetición. Este trabajo de investigación se apoya en el método de análisis del contenido; en cuanto a la descripción del análisis de datos se tomó como base la lectura de los 100 casos de solución amistosa comprendidos desde el año 2010 al 2020, el enfoque investigativo

Recibido: 6-8-2021 Aceptado: 13-5-2022

1 Abogada de profesión egresada de la Universidad Católica de Honduras. Magister en Resolución de Conflictos, Paz y Desarrollo de la Universidad para la Paz de Costa Rica. Investigadora independiente en temas de derechos humanos. Asesora legal del ente gubernamental Instituto de Conservación Forestal (ICF). Colaboradora en diferentes guías, manuales y normativa sobre temas del rubro forestal. Estudios de Diplomados en Políticas Públicas, Gobierno Abierto, Derecho Ambiental y Derecho Comunitario Centroamericano. Integrante de la Organización de Mujeres en la Ciencia para el Mundo en Desarrollo (OWSD). Inscrita en el Colegio de Abogados de Honduras. De nacionalidad hondureña. Correo electrónico: oteroadelayda@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-8012-1093>



es mixto y el diseño implementado es el estudio de casos. El principal objetivo es analizar el grado de cumplimiento total, parcial, parcial sustancial y pendientes de cumplimiento de los acuerdos de solución amistosa homologados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos durante el año 2010 al 2020. Los resultados de la investigación arrojaron un dato significativo que consiste en que la mayoría de los informes ASA se encuentran en el nivel de cumplimiento parcial, con un alto número de 53 casos de los 100 que se tomó como muestra. Para concluir, es fundamental recalcar que el procedimiento es también una oportunidad para que los Estados demuestren su nivel de compromiso con el respeto a los derechos humanos y su deber de velar por su protección y el cumplimiento de estos. Además, previene un impacto sociopolítico que causa una condena en su contra y se ahorra recursos importantes.

Palabras clave: Solución amistosa, Comisión Interamericana, derechos humanos, Estado.

Abstract

Friendly Settlement Agreements are a tool through which petitions can be resolved in a non-contentious manner and agreed upon by the parties. There are several types of reparation that are adopted in friendly settlement agreements and these are: medical, psychological and social rehabilitation, measures of satisfaction, economic compensation, as well as measures of non-repetition. This research work is based on the content analysis method; in reference to the description of the data analysis, the reading of 100 cases of friendly settlement from 2010 to 2020 was taken as a basis, the investigative approach is mixed and the design implemented is the case study. The main objective is to analyze the degree of total, partial, substantial partial and pending compliance of the friendly settlement agreements approved by the Inter-American Commission on Human Rights during the period 2010 to 2020. The results of the investigation yielded a significant fact that most the ASA reports are at the partial compliance level, with a high number of 53 cases out of the 100 sampled. To conclude, it is essential to emphasize that the procedure is also an opportunity for States to demonstrate their level of commitment to respect human rights and their duty to ensure their protection and compliance. In addition, it prevents a sociopolitical impact that causes a conviction against States and saves important resources.

Keywords: Friendly settlement; human rights; Inter-American Commission; State.

Resumo

Os Acordos Amigáveis são uma ferramenta por meio da qual as petições podem ser resolvidas de forma não contenciosa e acordadas pelas partes. Existem vários tipos de reparação que são adotados em acordos de solução amistosa e são eles: reabilitação médica, psicológica e social, medidas de satisfação, compensação econômica, bem como medidas de não repetição. Este trabalho de pesquisa baseia-se no método de análise de conteúdo; em referência à descrição da análise dos dados, tomou-se como base a leitura dos 100 casos de solução amistosa de 2010 a 2020, a abordagem investigativa é mista e o desenho implementado é o estudo de caso. O objetivo principal é analisar o grau de cumprimento total, parcial, substancial parcial e pendente dos acordos de solução amistosa aprovados pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos durante os anos de 2010 a 2020. Os resultados da investigação trouxeram dados significativos

que são que, a maioria das notificações da ASA está no nível de cumprimento parcial, com um número elevado de 53 casos em 100 amostrados. Para concluir, é fundamental destacar que o procedimento é também uma oportunidade para os Estados demonstrarem seu nível de compromisso com o respeito aos direitos humanos e seu dever de garantir sua proteção e cumprimento dos mesmos. Além disso, evita um impacto sociopolítico que causa uma condenação contra você e economiza recursos importantes.

Palavras-chave: Solução amistosa; comissão interamericana; direitos humanos; estado.

Introducción

El Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos “SIDH”, en el marco de la Organización de los Estados Americanos (OEA) está compuesto por dos órganos principales: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en adelante “la Comisión” o la “CIDH”, y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, llamada en adelante “la Corte”. La Comisión es órgano de la OEA, así como de la Convención Americana de Derechos Humanos, y tiene carácter cuasi judicial. La Corte es el órgano jurisdiccional de la Convención Americana de Derechos Humanos, en adelante “la Convención” o “CADH”.

De acuerdo con lo establecido en la Convención Americana de Derechos Humanos, la CIDH cuenta con diversas funciones para la realización de su trabajo (Sección 2, párrafo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8). Los pilares fundamentales de los cuales se apoya son: el sistema de petición individual, dentro del cual se incluyen las soluciones amistosas; el monitoreo de la situación de los derechos humanos en los Estados miembros y la atención a líneas temáticas prioritarias. En el marco de la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos celebrada por la Organización de los Estados Americanos (OEA) el 22 de noviembre de 1969, los Estados contemplaron la incorporación del mecanismo de solución amistosa como parte del trámite de peticiones y casos y confiaron, en la Comisión, la facultad de brindarle a las partes una alternativa a la posibilidad de publicar un informe de fondo o que el caso fuera presentado ante una instancia jurisdiccional (CIDH, 2013, p. 28).

Según este contexto, los criterios que en un primer momento caracterizaron el Procedimiento de Solución Amistosa, en adelante “PSA”, figuraban en el artículo 42 del Reglamento de la CIDH, aprobado el 8 de abril de 1980. El PSA se ha convertido en un mecanismo utilizado para el arreglo pacífico y consensuado de las controversias ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. El procedimiento tiene como objetivo que el Estado concernido y las presuntas víctimas, los peticionarios o las peticionarias logren alcanzar un acuerdo fuera de la vía



contenciosa, que permita la solución a la alegada violación de derechos humanos, así como su reparación (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013).

Las soluciones amistosas son una herramienta mediante la cual denuncias y peticiones individuales pueden resolverse de forma no contenciosa y acordada por las partes. Por ende, el procedimiento de solución amistosa abre la posibilidad de dialogar y acordar con el Estado los términos de la reparación de las afectaciones producidas por la violación a sus derechos y de obtener una resolución más rápida del conflicto. En ese sentido, para el Estado, el arreglo amistoso permite concluir la controversia, demostrar su compromiso de respeto, garantía de los derechos humanos y el cumplimiento de buena fe de las obligaciones consignadas en la Convención Americana y los instrumentos regionales de protección de los derechos humanos.

El principal objetivo de esta investigación es analizar el grado de cumplimiento total, parcial, parcial sustancial y pendientes de cumplimiento de los acuerdos de solución amistosa homologados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos durante el año 2010 y 2020, al mismo tiempo identificar cuáles son las barreras y retos que interrumpen el cumplimiento de las medidas de reparación en los acuerdos de solución amistosa.

Justificación

Este estudio de investigación tiene como beneficio dar a conocer el grado de cumplimiento de los Acuerdos de Solución Amistosa homologados por la CIDH entre los años 2010 y 2020. Además, se recalca la importancia que tiene el sistema de soluciones amistosas, contribuye a crear un espacio participativo de diálogo entre solicitantes, víctimas y Estados, quienes pueden celebrar acuerdos que establezcan arreglos o mediaciones a favor de las partes afectadas y, en algunas ocasiones, de la sociedad a nivel estructural (CIDH, s. f.). El procedimiento de solución amistosa es una herramienta valiosa para aliviar la carga causada por los muchos casos que procesa el Sistema Interamericano. Este procedimiento contribuye con la celeridad de los procesos, lo cual tiene impactos económicos positivos para las víctimas y el Estado, debido a que se resuelven con mayor prontitud.

Metodología de investigación

El presente trabajo de investigación se apoya sobre el método de análisis del contenido que tiene como fin realizar una investigación exhaustiva en información recopilada en fuentes reconocidas en libros, internet, publicaciones de textos relacionados con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y

el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, Instrumentos Universales de los Derechos Humanos, revistas, blogs, libros de información sobre precedentes de este estudio y jurisprudencia especialmente de la Comisión. En cuanto a la descripción del análisis de datos se tomó como base la lectura de los 100 casos de solución amistosa comprendidos desde el año 2010 al 2020; los cuales se agruparon sistemáticamente en gráficas y tablas. Se analizó caso por caso con el fin de identificar las medidas de reparación que se acordaron en el acuerdo de solución amistosa, así como de obtener la cantidad y se dividieron con base en las categorías de cumplimiento para conocer los resultados cuantificables tanto de las medidas de reparación como de los Estados que hacen uso de este mecanismo, durante la década que se está estudiando.

Enfoque: Investigación mixta. El estudio se apoyó en la investigación mixta, ya que se hizo una investigación documental, que implicó observar la realidad a través de enfoques interpretativos como los documentos y otras fuentes de información y; por otro lado, se cuantificó mediante una comparación propia de los casos y midiendo el nivel de cumplimiento con base en porcentajes e indicadores que arrojaron los resultados del análisis documental.

Diseño: Estudio de casos. El diseño implementado es el estudio de casos, ya que a través de este se obtuvo una descripción exhaustiva y cualitativa de la situación o condición específica que se está estudiando, además permitió descubrir nuevos aspectos del tema o confirmar aquellas teorías ya conocidas.

Medidas de reparación

A continuación, se presentan las distintas modalidades de reparación que se adoptan en acuerdos de solución amistosa. Estas medidas de reparación surgen como resultado de la violación de una norma de derecho internacional, es decir, de un hecho internacionalmente ilícito, ya sean actos imputables directa o indirectamente a un Estado, donde no ha cumplido con sus obligaciones básicas en materia de derechos humanos.

Cuando el Estado no cumple con estas obligaciones se produce el hecho internacionalmente ilícito y que conlleva a la responsabilidad internacional. La responsabilidad internacional y la consecuente obligación de reparar son un principio firmemente establecido en el derecho internacional. Los tribunales regionales especializados, como la Corte Interamericana de Derechos Humanos, han destacado que como principio de derecho internacional toda violación de una obligación internacional que haya producido daño comporta el deber de ser reparada

adecuadamente (Caso Velásquez Rodríguez Vs Honduras. Sección Reparaciones y Costas, 1989).

Dentro de las medidas de reparación que se conocerán a través de algunos casos que presentaremos como ejemplos, tenemos las siguientes: medidas de restitución, rehabilitación, satisfacción de compensación económica, así como garantías de no repetición.

Medidas de restitución

La restitución implica el restablecimiento hasta donde sea posible de la situación que existía antes de que ocurriera la violación. Ejemplos de medidas de restitución son:

- a) restablecimiento de la libertad: a manera de ejemplo ilustrativo se recalca el caso de Luis Rey García Villagrán Vs México; quien fue detenido ilegalmente por agentes del Estado mexicano, torturado, y que además se le violentaron las garantías procesales. Como uno de los acuerdos de solución amistosa, el Estado Mexicano por medio del Gobierno del Estado de Chiapas, puso en libertad al señor García Villagrán el 22 de diciembre de 2009, mediante la aplicación de la Ley de Sentencia Suspendida;
- b) derogación de leyes contrarias a los estándares de protección que establece la CADH. Un ejemplo emblemático es: caso entre el periodista Horacio Verbistky y la Republica de Argentina, ya que Argentina cumplió con lo solicitado por el peticionario. Dicha medida consistía en la derogación del artículo 244 del Código Penal, es decir de la figura penal de desacato en la que se había condenado al señor Verbistky por las autoridades argentinas tras supuestamente injuriar al señor Augusto Cesar Belluscio, ministro de la Corte;
- c) devolución de tierras: por su naturaleza, esta medida ha sido ordenada en casos donde la victima ha sido una comunidad indígena. Por ejemplo, en un acto público que contó con la presencia de la CIDH, el presidente de Paraguay entregó a los representantes de las comunidades indígenas títulos de propiedad correspondientes a las 21,844 hectáreas que el gobierno se comprometió a adquirir en el acuerdo de solución amistosa (CIDH, 2013, p. 27).
- d) restitución de empleo: esta medida es cuando la alegada afectación consiste en el cese irregular de las funciones que desempeñaba la víctima, por lo que el restablecimiento del empleo constituye la forma idónea de reparar el daño causado (CIDH, 2013, p. 28).

Medidas de compensación económica

Estas medidas consisten en la indemnización como compensación por daños materiales y morales. Los daños materiales se refieren exclusivamente al detrimento del patrimonio o activos de las víctimas, y comprende el lucro cesante y el daño emergente. El lucro cesante constituye todos los ingresos que la víctima no recibió como resultado de la violación (por ejemplo, interrupción de salarios y honorarios) mientras que el daño emergente constituye los gastos en que han tenido que incurrir las víctimas y sus familiares como resultado directo de la violación. Por su parte, el daño moral se asocia con la experiencia, en diversos grados, de miedo y sufrimiento que padecen las víctimas: ansiedad, humillación, degradación y la inculcación de sentimientos de inferioridad, inseguridad, frustración e impotencia (CIDH, 2013).

A manera de ejemplo vamos a recalcar el caso del señor Rómulo Torres Ventocila contra el Estado de Perú, quien el 24 de abril de 1992 fue cesado de su condición de juez civil de Lima y quien como resultado de esto interpuso una acción de amparo la cual fue declarada improcedente por todas las instancias del Poder Judicial. En fecha 25 de julio de 2002, mediante una resolución administrativa, se dispuso la reincorporación del referido cargo. Como consecuencia de lo anterior mencionado la compensación monetaria en la cual el Estado dio una reparación íntegra equivalente a cuarenta mil dólares americanos (US\$ 40 000,00) que comprende el lucro cesante, el daño emergente y el daño moral por concepto de reparación dineraria.

Medidas de rehabilitación

Este grupo de medidas se caracterizan por brindar atención médica, psicológica, social y moral, para prestar atención a las necesidades de salud física y psíquica de las víctimas, la cual debe ser brindada de manera gratuita e inmediata, incluyendo la entrega de medicamentos, seguro médico de salud y sumas de dinero para gastos médicos (CIDH, 2013). En esta medida también se incluyen a los familiares directos de las víctimas en casos de desaparición forzada y violación del derecho a la vida. Por ejemplo, para el caso de Alba Lucía Rodríguez Cardona contra el Estado de Colombia; este último cumplió con uno de los acuerdos que se plasmaron en el acta de entendimiento de solución amistosa que consistió en proporcionarle atención médica, psicológica y en salud sexual y reproductiva a la joven Rodríguez Cardona, quien fue privada de su libertad injustamente por el delito de homicidio agravado tras acusársele de haber causado intencionalmente la muerte de su hija. La atención psicológica se extendió también a sus familiares, así como también el Estado se comprometió a cubrir los gastos de desplazamientos.



Medidas de satisfacción

Este grupo de medidas se encuentran dirigidas a reparar el daño inmaterial, tiene un significado trascendental porque ayudan al restablecimiento de la dignidad y reputación de las víctimas y la prevención de futuras violaciones de derechos humanos.

Las medidas de satisfacción se pueden dividirse, a su vez, en 5 categorías, según su naturaleza y finalidad:

a) Reconocimiento de responsabilidad y aceptación pública de los hechos: un ejemplo de este es el de Raniê Silva Cruz y otros contra el Estado de Brasil; en donde este último aceptó su responsabilidad estatal en relación con la violación de derechos humanos que incurrieron los niños en desaparición, tortura y homicidio. El reconocimiento público se llevó a cabo mediante una ceremonia celebrada en la ciudad de Sao Luis, Marañón el 15 de diciembre de 2005, la cual se contó con la presencia de autoridades federales y estatales de los peticionarios y familias beneficiarias;

b) Búsqueda y entrega de los restos de las víctimas: esta es una de las medidas que en la práctica se han homologado únicamente en tres ocasiones, uno de los casos emblemáticos es el del señor José Alberto Guadarrama García contra el Estado de México. Peticionarios y representantes del Estado suscribieron un acuerdo el 30 de octubre de 1998 en el que se estableció como uno de los compromisos consistente en la localización de señor Guadarrama García. En cumplimiento a ese compromiso y como consecuencia de peritajes elaborados con ayuda de la institución mexicana y el Equipo Argentino de Antropología Forense, fue posible la identificación de los restos;

c) Declaraciones oficiales que restablecen la honra y reputación de la víctima: En apego al derecho establecido en el artículo 11 de la Convención Americana sobre “toda persona tiene derecho al respeto de su honra y reconocimiento de su dignidad” esta medida resulta rescatable para el buen nombre y honor de las víctimas. Una de las formas de hacer posible esta medida es por ejemplo mediante la publicación de comunicados de prensa y declaraciones oficiales;

d) Aplicación de sanciones judiciales y administrativas a los responsables de las violaciones de derechos humanos: Esta es una de las medidas de reparación que más se establecen en los acuerdos de solución amistosa ante la CIDH. A manera de citar un ejemplo, vamos a recalcar nuevamente el caso de Carlos Enrique Jaco contra el Estado de Honduras; en el que se sancionó a la jueza por negligencia y falta de diligencia, ya que al momento de la detención del menor, lo envió a un

centro penal de adultos sin ordenar el examen médico sobre la verificación de su edad, así como también por el retardo injustificado del proceso que provocó la muerte del joven Jaco, la sanción tuvo como lugar el despido de la jueza Vianey Cruz y la inactividad del ejercicio de su profesión por el término de 3 años, y al culpable por haber ocasionado la muerte del menor dentro del centro penitenciario.

e) Construcción de edificaciones y homenaje en honor a las víctimas: este grupo de medidas de reparación, se conocen por ser de carácter simbólico. Dentro de estas se pueden encontrar la construcción de monumentos en honor a las víctimas, la designación de espacios y edificaciones públicas con el nombre de la víctima y el establecimiento de placas conmemorativas; como por ejemplo el caso de la Masacre de Villatina, en el que los peticionarios y la nación de Colombia se comprometieron de fijar una placa conmemorativa en el Centro de Salud de Villatina y a construir una obra en honor a las víctimas (CIDH, 2018, p. 80).

Garantías de no repetición

Este tipo de medidas poseen dos dimensiones. La primera, preventiva, tiene como función evitar que los hechos que dieron lugar a una violación de derechos humanos vuelvan a suceder, por lo que el Estado tiene la responsabilidad sobre ello, tal como lo establece el artículo 1.1 de la Convención Americana (1969):

Los Estados Parte en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. (Parte I, párr. 1)

La segunda consiste en dignificar a las víctimas de los hechos debido a las consecuencias perjudiciales. Un ejemplo de este es el caso de Alejandro Ortiz Ramírez contra el Estado de México, en el que se denuncia que el señor Ortiz Ramírez fue detenido sin orden de aprehensión el 24 de septiembre de 1988, fue también acusado de cometer delitos de robo, lesiones y asociación delictuosa y por homicidios de cuatro jóvenes. Posterior a lo anterior, el señor Ortiz Ramírez denunció haber sido víctima de tortura por agentes de la Policía Judicial del Distrito Federal a fin de que confesara su responsabilidad por los hechos antes mencionados. Como resultado de la investigación por parte de la Fiscalía Especial, se procedió a las órdenes de aprehensión por considerar responsables a cuatro policías judiciales por el delito de encubrimiento y uno por homicidio. Uno de los acuerdos suscritos por las partes indica que el Gobierno del Distrito Federal, a través de la Procuraduría General de

Justicia del Distrito Federal, deberá incluir el caso del señor Ortiz Ramírez en la materia de derechos humanos, impartida en su Instituto de Formación Profesional, dirigida a aspirantes de la Policía Judicial. Esto, con el fin de marcar un precedente académico en los planes de estudio y material didáctico de dicho instituto, como medida de no repetición (CIDH, 2018).

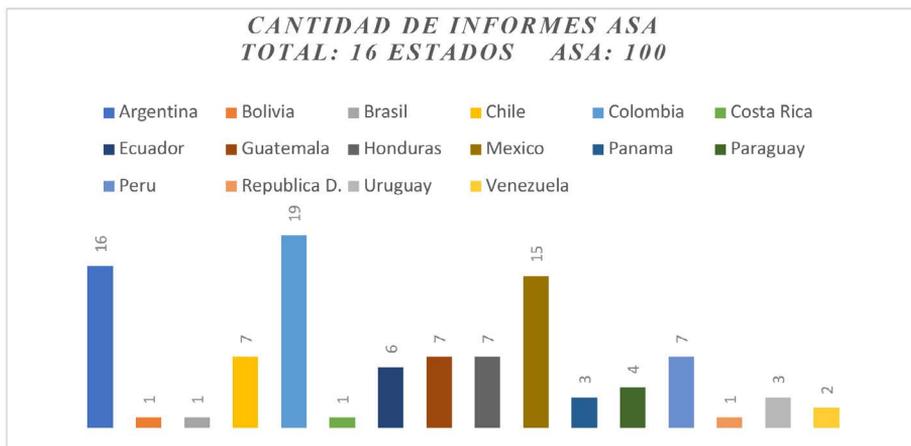
Nivel y tipo de cumplimiento en acuerdos de solución amistosa homologados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

A continuación, se da a conocer la información más relevante sobre los informes de acuerdos de solución amistosa homologados por la CIDH, tanto en relación con la cantidad de informes ASA que han sido suscritos por 16 Estados desde el año 2010 hasta el año 2020, como con la cantidad de medidas de reparación, el grado de cumplimiento de los Estados según medidas de reparación y el nivel de cumplimiento total según el número de Estados, con base a las diferentes categorías de cumplimiento.

La grafica de la Figura 1 es una representación de todos los Estados que únicamente han suscrito acuerdos de solución amistosa a lo largo de la década en estudio. En esta gráfica se puede notar el número de informes que han podido ser homologados por la CIDH. La totalidad de informes homologados corresponde a cien (100) exactos. Para conocer la cantidad específica de cada Estado, estos se han ordenado de forma alfabética que pueden ser leídos de manera horizontal y así conocer la suma de cada uno.

Como se ilustra en la Figura 1, se puede observar notoriamente que los Estados que más se someten al mecanismo de solución amistosa son: Argentina, Colombia y México, con 16, 19 y 15 informes por su orden.

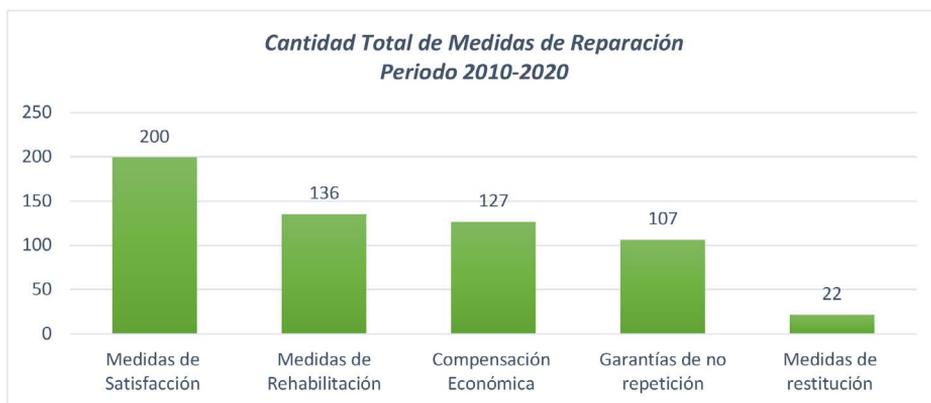
Figura 1. Cantidad de Informes ASA por Estado



Nota: Elaboración propia.

La siguiente Figura 2 refleja únicamente la cantidad de medidas de reparación aprobadas en los 100 informes ASA durante el periodo 2010-2020, las que ascienden a 592 medidas de reparación. El grado de cumplimiento por parte de los Estados se analizará más adelante.

Figura 2. Cantidad total de medidas de reparación



Nota: Elaboración propia.

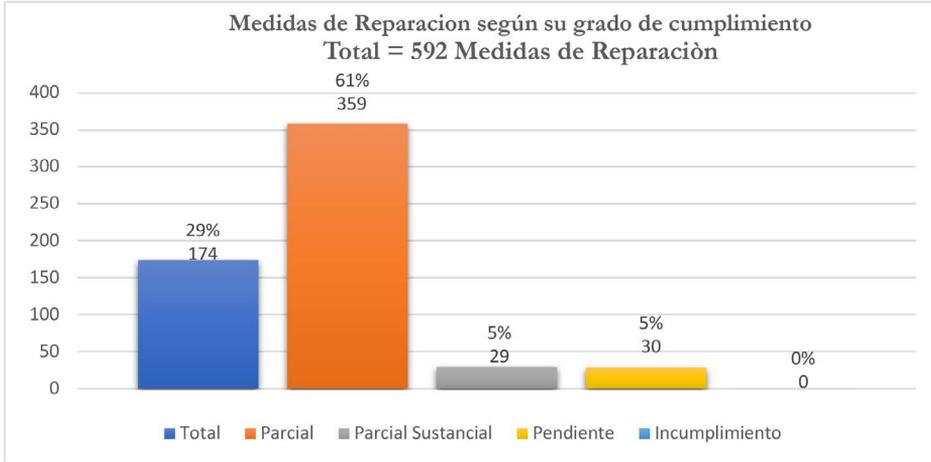
Como se puede apreciar, las medidas de reparación más frecuentes son las de satisfacción, con una totalidad de 200 (equivalente a un 34 % de la totalidad de las medidas acordadas). En segundo lugar, están las medidas de rehabilitación con un total de 136 (equivalente a un 23 %), seguida por las medidas de compensación económica con una totalidad de 127 (que equivale a un 21 % del total). Posteriormente se posicionan las medidas sobre garantías de no repetición con una totalidad de 107 (18 % del total) y finalmente las medidas de restitución del derecho lesionado con una totalidad de 22 (4 % del total). En suma, 592 medidas de reparación fueron aprobadas por la CIDH en los 100 informes concernientes a los 16 países.

Seguidamente, en la Figura 3, se muestra la cantidad de medidas de reparación totalmente cumplidas, parcialmente cumplidas y pendientes de cumplimiento por los Estados. En la página web de la CIDH se puede encontrar las diferentes categorías de seguimiento de acuerdos, en la cual se puede ver detalladamente el nivel de cumplimiento de todos los casos, desde el momento en el que se empezó a hacer uso del mecanismo hasta la actualidad. Las categorías mediante las cuales se identifica el grado de cumplimiento son las siguientes:

- a) Cumplimiento total: es toda cláusula o recomendación en la que el Estado ha cumplido satisfactoriamente con las medidas (CIDH, 2019).
- b) Cumplimiento parcial: toda cláusula o recomendación en la que el Estado ha adoptado algunas medidas para su cumplimiento pero que todavía no es suficiente, y es necesaria la adopción de medidas. Dentro de esta categoría cabe mencionar que se puede denominar también las de cumplimiento parcial sustancial en la cual se ha determinado un nivel avanzado de ejecución por parte del Estado, pero que aún no ha concluido el cumplimiento de las medidas (CIDH, 2019).
- c) Pendientes de cumplimiento: es aquella donde el Estado no ha adoptado ninguna medida para cumplir con las cláusulas pactadas o todavía no han producido resultados debido a que se deben de cumplir dentro de un ciclo, tal es el ejemplo del caso del señor Luis Bolívar Hernández Peñaherrera Vs Ecuador.
- d) Incumplimiento: Aquella clausula o recomendación en la que por conducta del Estado resultó imposible su cumplimiento o que el Estado ha indicado explícitamente que no cumplirá con esta (CIDH, 2019).

Con base en los 100 informes de acuerdos de solución amistosa aquí estudiados, se puede constatar que el estado de cumplimiento es el siguiente:

Figura 3. Medidas de reparación según su grado de cumplimiento



Nota: Elaboración propia.

Cumplimiento total

Los Estados han cumplido 174 de las 592 medidas pactadas, lo que representan un porcentaje del 29 %. De las 174 medidas cumplidas 44 se refieren a medidas de satisfacción (25 %), 43 a medidas de rehabilitación (25 %), 37 a garantías de no repetición (21 %), 37 a compensación económica (21 %) y 13 a restitución del derecho lesionado (7 %).

Los Estados que han cumplido con estas medidas son los que se muestran en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1

Cumplimiento total por Estado

Cumplimiento total según el número de Estados	
Estado	Cantidad de casos que han cumplido
Argentina	8
Bolivia	1
Chile	5
Costa Rica	1
Guatemala	1
Honduras	6
México	7
Panamá	1
Paraguay	1
Perú	4
República Dominicana	1
Uruguay	1
TOTAL= 12 PAÍSES 38 CASOS	

Nota: Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

Cumplimiento parcial

De los informes estudiados 53 peticiones se encuentran activas. Esto equivale a un total de 359 medidas en el grado de cumplimiento parcial, lo que representa el mayor porcentaje de los casos estudiados equivalente al 61 %. Las medidas con grado de cumplimiento parcial a su vez se dividen de la manera siguiente: 65 medidas corresponden a garantías de no repetición (18 %), 125 son medidas de satisfacción (35 %), 85 medidas de rehabilitación (24 %), 76 medidas de compensación económica (21 %) y 8 medidas de restitución del derecho lesionado (2 %).

Los Estados que se encuentran dentro de esta categoría son los que se muestran en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2
Cumplimiento parcial por Estado

Cumplimiento parcial según el número de Estados	
Estado	Cantidad de casos con categoría parcial
Argentina	8
Brasil	1
Chile	1
Colombia	15
Ecuador	5
Guatemala	4
Honduras	1
México	8
Paraguay	3
Perú	3
Venezuela	2
TOTAL= 11 PAISES	CASOS

Nota: Elaboración propia.

Cumplimiento parcial-sustancial

Dentro de esta categoría se encuentran 3 casos. En estos, 2 medidas se refieren a garantías de no repetición (7 %), 17 a medidas de satisfacción (63 %), 6 a medidas de rehabilitación (22 %) y 2 a medidas de compensación económica (7 %), haciendo un total de 29 medidas pendientes de cumplir.

Los Estados que se encuentran dentro de esta categoría son los que se muestran en la siguiente Tabla 3:

Tabla 3
Cumplimiento parcial sustancial por Estado

Cumplimiento parcial sustancial por Estado	
Estado	Cantidad de casos con categoría parcial sustancial
Colombia	1
Guatemala	1
Uruguay	1
TOTAL= 3 PAISES	3 CASOS

Nota: Elaboración propia.



Pendientes de cumplimiento

En esta categoría han sido incluidas 30 medidas, de las cuales 14 se refieren a medidas de satisfacción (47 %), 2 a medidas de rehabilitación (7 %), 10 a medidas de compensación económica (33 %), 3 a garantías de no repetición (10 %) y 1 a medidas de restitución del derecho lesionado (3 %).

Los Estados que se encuentran dentro de esta categoría son los que se muestran en la Tabla 4:

Tabla 4

Pendiente de cumplimiento por Estado

Pendiente de cumplimiento según número de Estados	
Estado	Cantidad de casos con categoría parcial sustancial
Colombia	2
Chile	1
Ecuador	1
Panamá	2
TOTAL= 4 PAISES	6 CASOS

Nota: Elaboración propia.

Incumplimiento

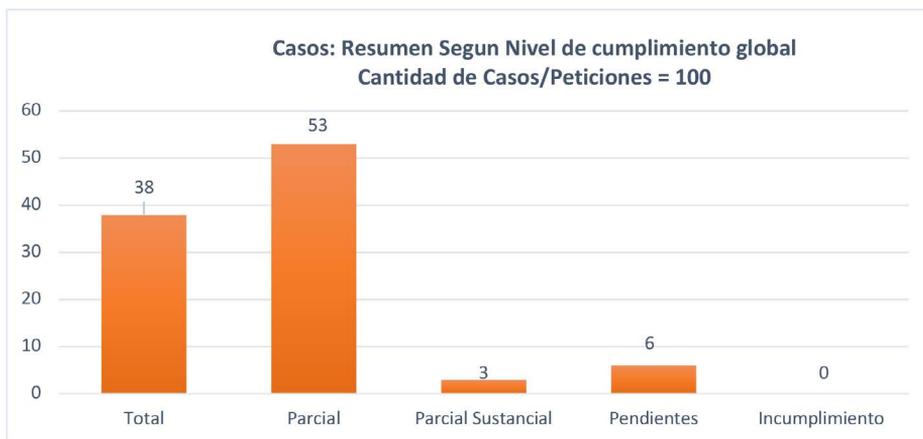
Ningún caso se suma a esta categoría, ya que en los informes estudiados de la década entre 2010 y 2020 no se encuentran casos de incumplimiento al cien por ciento. No obstante, uno de los ejemplos ilustrativos en esta situación es en el acuerdo de solución amistosa suscrito entre el Estado de Guatemala y los peticionarios del caso Comunidad San Vicente de los Cimientos, específicamente la cláusula de justicia. Los peticionarios señalaron que, en relación con la investigación de los hechos y el juzgamiento de los responsables, el tribunal determinó declarar con lugar el incidente de prescripción interpuesto por la defensa del presunto responsable, sobreseer el caso y ordenar su libertad (CIDH, 2011).

Tal y como ha quedado demostrado, el cumplimiento de los Estados del año 2010 al 2020, según la mayoría de los informes, se encuentra en el grado de cumplimiento parcial. Esto quiere decir que de los 100 informes ASA estudiados 53 informes/casos se encuentran en la categoría de cumplimiento parcial, 38 casos en la categoría de cumplimiento total, 3 informes en la categoría de cumplimiento parcial sustancial

y 6 casos o informes pendientes de dar cumplimiento. Por lo que es notorio que el mayor número de casos se encuentran parcialmente cumplidos.

En la Figura 4 se visualiza el nivel de cumplimiento de forma global según las categorías ya mencionadas.

Figura 4. Nivel de cumplimiento global de los 100 casos



Nota: Elaboración propia.

Barreras y retos para el cumplimiento de las medidas establecidas en acuerdos de solución amistosa

La Comisión ha identificado las siguientes barreras que impiden el cumplimiento de los acuerdos y compromisos. Estos son los siguientes:

- Falta de voluntad política de los Estados para cumplir con los compromisos en los acuerdos de solución amistosa. Este ítem es fundamental, en virtud del principio *pacta sunt servanda*, por el cual los Estados deben cumplir de buena fe las obligaciones asumidas y de esta forma cumplen con los propósitos y objetivos de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (Convención de Viena sobre los Derechos de los Tratados, 1969).
- Falta de canales de diálogo permanentes entre las partes.
- Falta de estructuras que faciliten la implementación de medidas.

- Falta de unificación interinstitucional para la implementación de medidas. Aquí la Comisión observa que existen retos en la articulación de instituciones tanto a nivel nacional como en los Estado federados, entre los gobiernos nacionales y provinciales, para la ejecución de las medidas establecidas en los acuerdos de solución amistosa, e incluso para la firma de estos (CIDH, 2019) por lo que se requiere más coordinación entre las direcciones institucionales.
- Falta de claridad en algunas cláusulas. El ASA tiene que ser claro en sus términos a nivel de indicadores y medidas.

A continuación, se ejemplificarán estos retos o barreras en base a los distintos tipos de medidas de reparación.

Garantías de no repetición

Dentro de este grupo se encuentran las medidas de carácter estructural relacionadas con políticas públicas y reformas legislativas. Estas medidas se destacan por su complejidad, pues involucran una participación del Poder Legislativo. Dependen de la actuación y voluntad política de la cámara legislativa de cada Estado. Es decir, no es lo mismo que el cumplimiento de una determinada medida recaiga sobre el Poder Ejecutivo a que lo haga sobre el Legislativo, ya que sobre este último recae la plena responsabilidad, y la burocracia estatal tiende a ser lenta y puede llevar años en realizarse, y los procesos legislativos tienden a ser más lentos ya que es difícil que todos los miembros de la cámara legislativa se pongan de acuerdo.

Un ejemplo claro de este tipo de medida es el caso 12.854 de Ricardo Javier Kaplun contra el Estado de Argentina suscrito el 10 de noviembre del año 2015. El caso se refiere a la responsabilidad internacional del Estado argentino, por la privación de la vida del señor Kaplun a raíz de diversas lesiones infligidas por agentes policiales durante su detención, así como la falta de investigación de los hechos. Las medidas no repetitivas que se acordaron por las partes, incluyen, por un lado, la elaboración de un proyecto de ley reglamentaria para regular una auditoría externa integral, con facultad para recibir denuncias e investigar posibles infracciones, así como profundizar capacitaciones para los oficiales, suboficiales y cadetes de las fuerzas federales de seguridad, personal médico y auxiliar (CIDH, 2018).

La primera medida de este caso se encuentra en el grado de cumplimiento parcial y la segunda en parcial sustancial (CIDH, 2019). Si bien es cierto que Argentina es uno de los tres países que más hace uso del mecanismo de solución amistosa, no deja de preocuparle a la Comisión, ya que de los 20 acuerdos suscritos con

posterioridad al año 2000, solo 9 han alcanzado un nivel de cumplimiento total (CIDH, 2019).

Medidas de satisfacción

Estas medidas son las que componen el mayor número de medidas en los grados de cumplimiento parcial, parcial sustancial y pendientes de cumplimiento. Esto indica que este tipo de medidas representa un obstáculo mayor de cumplimiento para los Estados, situación que se ve reflejada en el alto porcentaje de las categorías ya descritas.

Verdad y justicia: Dentro de los mayores retos para avanzar en los procesos de solución amistosa consideración de la Comisión, se encuentra la falta de voluntad de algunos Estados de ejecutar las medidas de reparación contenidas en los acuerdos. Este problema se relaciona, particularmente, con las medidas que versan sobre el tema de justicia. Los obstáculos, varían en cada caso. Por ejemplo: la falta de investigación y la antigüedad de los procesos de investigación, hace muy difícil recabar nuevas pruebas. También los cambios frecuentes de autoridades y, particularmente, de los fiscales a cargo pueden también retrasar los procesos de investigación. Asimismo, la operación de las figuras de prescripción, el fallecimiento de los presuntos responsables, etc., dificultan el cumplimiento de las medidas. En ese sentido, es necesaria la participación del Poder Judicial, por ser el encargado de administrar e impartir la justicia en conformidad con el ordenamiento jurídico vigente, así como también la actuación penal del Ministerio Público a través de la Fiscalía correspondiente.

Un ejemplo emblemático, es el caso 11.007 que trata sobre la masacre de Trujillo en Colombia; donde ocurrieron hechos violentos “relativos a una serie de amenazas, desapariciones forzadas, torturas, detenciones arbitrarias y ejecuciones extrajudiciales cometidas entre el 28 de octubre de 1988 y el 5 de mayo de 1991 en el municipio de Trujillo” (CIDH, 2018, p. 106) y lugares aledaños. Con el fin de dar cumplimiento a los compromisos asumidos en el ASA, los peticionarios valoran los avances en materia de justicia y designación del fiscal de apoyo e investigadores de dicho caso; sin embargo, ya ha transcurrido mucho tiempo y no se ha realizado la asignación de un analista correspondiente para continuar con las actividades investigativas, lo cual dificulta la implementación de la medida. Ejemplo: Caso Masacre de Trujillo Vs Colombia.

Construcción de edificaciones y homenajes en honor a las víctimas: Este es otro de los puntos significativos, por ejemplo: para el caso de la edificación de una placa conmemorativa, las partes no logran determinar el texto de una placa, y



esto hace que se genere aún más tiempo de lo que debería llevar y se extienda el cumplimiento de dicha medida (Comunicación personal a E.. Montero, funcionaria de CIDH, 2020).

Medidas de rehabilitación

Ejemplo de esta medida son los casos donde se establece estipendio económico con el objetivo de financiar estudios en cualquiera de los niveles ya sea técnico, profesional, tecnológico o universitario. Estas medidas de educación o también llamadas becas de estudio son difíciles de cumplir por el hecho de que requieren de un lapso de tiempo para que se vea reflejado el nivel de cumplimiento. Pueden transcurrir de 5 a 10 años, dependiendo el nivel educativo que requiera la víctima, o si son menores de edad, o si la medida de reparación beneficia a los hijos de la víctima. Para ejemplificar, en el Caso 12.714 de Nicolasa y familiares contra el Estado Colombiano, se otorgó un auxilio económico por la cantidad de 50 millones de pesos colombianos por concepto de gastos de matrícula y manutención, para lo cual la beneficiaria debe realizar los trámites de inscripción y admisión en la institución de educación superior de su elección y, cumplir sus obligaciones estudiantiles procurando el rendimiento académico adecuado que le permita obtener el respectivo título, dicho auxilio debe empezar a utilizarse en un término no mayor de 5 años, contados desde la firma del acuerdo, llevado a cabo el 5 de septiembre de 2017. Por lo que este caso, a la fecha, se encuentra en el grado de cumplimiento parcial, debido a que la joven Nicolasa aún no ha culminado sus estudios.

En contraste, dentro de los informes homologados que se han estudiado se encontró que para el caso 11.824 de Sabino Díaz Osorio y Rodrigo Gómez Zamorano en contra del Gobierno de México, una de las medidas de reparación es el otorgamiento de beca de estudios a dos de las hijas del señor Sabino Díaz, para la cual se comprometió el Estado mexicano. No obstante, transcurrió el tiempo y las hijas del señor Díaz cumplieron la mayoría de edad sin recibir ninguna beca otorgada por el Estado mexicano, por lo que, como resultado de esto, tuvieron que asumir el costo de sus estudios por su propia cuenta. Debido a que ya han pasado más de 20 años desde que se suscribió el acuerdo de solución amistosa y que en ese entonces las hijas del señor Díaz eran unas niñas, se solicitó al procurador de Justicia del Estado de Morelos, en representación del gobierno mexicano, el otorgamiento de una plaza de trabajo, ya que a la fecha resulta más útil para una de ellas un empleo. Lo anterior que fue cumplido por el Estado mexicano. A otra de sus hijas se le ofreció una beca estudiantil universitaria. No obstante, ella desistió de la misma, ya que manifestó que se encontraba cursando una licenciatura en inglés y no estaba dispuesta en trasladarse de institución o iniciar un programa diferente.

Como se puede ver, la falta de celeridad y, posteriormente, el desistimiento frente al otorgamiento de la beca son resultados tangibles de la dilación inoperante de los procesos de negociación; evidencian cómo los canales de diálogo y supervisión son muy importantes para una mejor continuidad o seguimiento de casos.

Conclusiones

Al realizar el presente trabajo, ha quedado demostrada la facultad y compromiso que tiene la CIDH, no solo con los Estados que han ratificado la convención u otros instrumentos de derechos humanos regionales, sino con todos los Estados miembros; dando cumplimiento con su función principal que es promover la observancia y la defensa de los derechos humanos tal y como lo establece el artículo 41 de la CADH.

Se identificó cada categoría en referencia al cumplimiento según medidas de reparación, con base en el grado de cumplimiento total, parcial, parcial sustancial y pendientes de cumplimiento de los acuerdos de solución amistosa homologados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la última década entre 2010 y 2020, y el cumplimiento por Estado. Lo anterior arrojó un dato significativo que consiste en que la mayoría de los informes ASA se encuentran en el nivel de cumplimiento parcial, con un alto número de 53 casos de los 100 que se tomó como muestra. Las medidas de reparación que más se recomiendan en los acuerdos de solución amistosa son las medidas de satisfacción, a su vez agrupadas en 5 diferentes secciones, las cuales se ejemplificaron mediante casos.

Asimismo, se identificó que las medidas de reparación que presentan mayores complicaciones a los Estados para su efectivo cumplimiento son las garantías de no repetición, las medidas de satisfacción y las medidas de rehabilitación. En ese sentido, es fundamental recalcar la importancia que tienen los Estados de cumplir con sus obligaciones básicas que, como se mencionó en un inicio, consisten en proteger, respetar y cumplir con las garantías y, de esta manera, evitar los hechos ilícitos, impidiendo múltiples cantidades económicas por la reparación de una violación.

El procedimiento de solución amistosa está avanzando a pasos gigantescos. Por ejemplo, en los últimos dos años, correspondientes al año 2019 y 2020, el número de acuerdos aumentó a diferencia de los años preliminares. Es posible que en el futuro este mecanismo siga escalando y posicionándose, y logre ser un fiel ejemplo de lo importante que es resolver los conflictos dialogando, creando una cultura de paz en conjunto con todos los actores involucrados en un caso.



El mecanismo de solución amistosa debería ser practicado por más Estados. Colombia, Argentina y México son ejemplos emblemáticos en los cuales se ven reflejados los beneficios de un mayor número de acuerdos de solución amistosa. El procedimiento es también una oportunidad para que los Estados demuestren su nivel de compromiso con el respeto a los derechos humanos, y su deber de velar por su protección y el cumplimiento de estos. Además, previene un impacto sociopolítico que causa una condena en su contra y se ahorra recursos importantes.

Lo anterior traería consigo un fortalecimiento de mecanismos nacionales de protección de derechos y compromisos concretos para un Estado en adoptar disposiciones de derecho interno, legislativos o cualquier otro carácter que hagan efectivos los derechos y libertades reconocidos en la Convención Americana u otros instrumentos de derechos humanos que forman parte del Sistema Interamericano. Además, les aseguraría a las víctimas el reconocimiento estatal de lo acontecido y la reparación del daño causado a medida de lo posible, a través de las diferentes medidas de reparación anteriormente analizadas.

Finalmente, es importante destacar la importancia que tiene la resolución de conflictos en este mecanismo, ya que en la solución amistosa se busca resolver los casos mediante la conciliación, negociación y a través de canales de diálogo. Por lo anterior, resulta ser uno de los mayores impulsores del cambio y se convierte en un excelente mecanismo para fortalecer ideas y opiniones que obtiene, como resultado, un equipo de trabajo más innovador, eficaz y comprometido.

La paz es el respeto de los derechos humanos. Los Estados deben velar por su obligatorio cumplimiento y por seguridad humana, para que todas las personas, desde niños, jóvenes, adultos, adultos mayores, pueblos indígenas sin discriminación alguna, puedan vivir en armonía.

Referencias

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (s.f.). *Guía práctica para el uso del mecanismo de solución amistosa en el sistema de peticiones y casos individuales ante la CIDH*, OEA/Ser.L/V/I.3. https://www.oas.org/es/cidh/soluciones_amistosas/docs/guia-practica-sa-es.pdf
- Convención Americana de Derechos Humanos. (1968). http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2013). *Impacto del procedimiento de solución amistosa*, OEA/Ser.L/V/II. Doc. 45/13 de 18 de diciembre de 2013. Original Español. http://www.oas.org/es/cidh/soluciones_amistosas/docs/Informe-SolucionesAmistosas.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Informe de impacto del procedimiento de solución amistosa*, OEA/Ser.L/V/II. Doc.31/18 de 1 de marzo de 2018. Original Español. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ImpactoSolucionesAmistosas-2018.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2019). *Informe Anual 2019*, OEA/Ser.L/V/II. Doc. 5. 24 de febrero de 2011. Original Español <https://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2019/docs/IA2019cap2-es.pdf>
- Convención de Viena sobre los Derechos de los Tratados. (1969). https://www.oas.org/xxxivga/spanish/reference_docs/convencion_viena.pdf
- CIDH. (20 de septiembre de 1994). Informe No. 22/94, Petición 11.012. Solución Amistosa. Horacio Verbitsky. Argentina. <http://www.cidh.oas.org/annualrep/94span/cap.III.argentina11.012.htm>
- CIDH. (10 de octubre de 2003). Informe No. 68/03, Petición 11.197. Solución Amistosa. Comunidad San Vicente de los Cimientos. Guatemala. <http://www.cidh.oas.org/annualrep/2003sp/Guatemala.11197.htm>
- CIDH. (10 de octubre de 2003). Informe No. 69/03, Petición 11.807. Solución Amistosa. José Alberto Guadarrama García. México. <http://www.cidh.oas.org/annualrep/2003sp/Mexico.11807.htm>
- CIDH. (15 de marzo de 2006). Informe No. 43/06, Petición 12.426 y 12.427. Solución Amistosa. Niños Capados de Maraón. Brasil. <http://www.cidh.oas.org/annualrep/2006sp/Brasil12426sp.htm>



- CIDH. (1 de noviembre de 2010). Informe N°164/10, Petición 12.623. Solución Amistosa. Luis Rey García. México. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.cidh.oas.org%2Fannualrep%2F2010sp%2FMXSA12623ES.doc&wdOrigin=BROWSELINK>
- CIDH. (13 de noviembre de 2012). Informe No. 123/12, Petición 12.591. Solución Amistosa. Angelica Jerónimo Juárez. Guatemala. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fes%2Fcidh%2Fdecisiones%2F2012%2FGTSA12591ES.doc&wdOrigin=BROWSELINK>
- CIDH. (13 de noviembre de 2012). Informe No. 124/12, Petición 11.805. Solución Amistosa. Carlos Enrique Jaco. Honduras. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fes%2Fcidh%2Fdecisiones%2F2012%2FHOSA11805ES.doc&wdOrigin=BROWSELINK>
- CIDH. (24 de julio de 2014). Informe No. 59/14, Petición 12.376. Solución Amistosa. Alba Lucía Rodríguez Cardona. Colombia. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/2014/COSA12376-ES.pdf>
- CIDH. (30 de noviembre de 2016). Informe No. 68/16., Petición 11.007. Solución Amistosa. Masacre de Trujillo. Colombia. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/2016/COSA11007ES.pdf>
- CIDH. (21 de marzo de 2017). Informe No. 36/17, Petición 12.854. Solución Amistosa. Ricardo Javier Kaplun y Familia. Argentina. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/2017/ARSA12854ES.pdf>
- CIDH. (23 de agosto de 2018). Informe No. 92/18, Petición 12.383. Solución Amistosa. Nicolasa y familiares. Colombia. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/2018/CO-SA12941ES.pdf>
- CIDH. (21 de diciembre de 2018). Informe No. 167/18, Petición 12.957. Solución Amistosa. Luis Bolívar Hernández Peñaherrera. Ecuador. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/2018/ECSA12957ES.pdf>
- CIDH. (17 de agosto de 2020). Informe No. 216/2020, Petición 11.824. Solución Amistosa. Sabino Díaz Osorio y Rodrigo Gómez Zamorano. México. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/2020/MXSA11824ES.pdf>
- Montero, E. (14 de septiembre de 2020) *Generalidades de los Acuerdos de Solución Amistosa y su grado de cumplimiento*. (A. Otero, Entrevistador).



El aula de ingreso como lugar curricular donde mirar la comunicación no verbal del discurso docente en la Universidad de la República, Uruguay¹

The entrance classroom as a curricular place where to look at the Non-Verbal Communication of the teaching discourse in the University of the Republic, Uruguay

A sala de aula de entrada como um lugar curricular onde olhar para a Comunicação Não Verbal do discurso docente na Universidade da República, Uruguay

Graciela B. Plachot González²

Resumen

El texto presenta la discusión teórica hacia la noción del aula de ingreso como lugar curricular y el valor de la comunicación no verbal docente en las interacciones comunicacionales de los inicios de la formación. Refiere, así, a la construcción de un espacio discursivo, didáctico-pedagógico y físico-temporal singular para la promoción de interacciones comunicacionales hacia la permanencia y persistencia estudiantil en el inicio de la formación universitaria. Esta

Recibido: 14-6-2021 Aceptado: 13-5-2022

- 1 Este artículo retoma aportes planteados en el proyecto de tesis doctoral en Educación de la Mag. Graciela Plachot (2022)
- 2 Docente investigadora. Facultad de Psicología Universidad de la República del Uruguay. Doctorada en Educación. Facultad de Humanidades Escuela de Posgrado Universidad San Carlos de Guatemala. Magíster en Psicología y Educación. Correo electrónico: gplachot@psico.edu.uy.  <https://orcid.org/0000-0002-7951-9707>



mirada cobra especial interés en modelos universitarios de libre acceso y gratuidad en los que la expansión de la matrícula deviene una situación de profunda relevancia en el derecho a lo educativo. El análisis documental realizado consolida el aula de ingreso como lugar curricular y comunicacional único de cada disciplina en particular y del campo de la educación superior en general. Las docencias de ingreso pueden poner a disposición y modelar experiencias que afectan la persistencia estudiantil en los primeros tiempos de hospedaje institucional. Entre esos haceres, las interacciones comunicacionales no verbales constituyen el 93 % de la comunicación. Su valor didáctico interaccional promueve climas de aula que facilitan el aprendizaje acorde con los estilos comunicacionales. Los hallazgos profundizan desde el campo de lo curricular y desde las teorías de la comunicación, el valor de la comunicación no verbal (CNV) en el discurso docente de los inicios de la formación universitaria. Proponen comprender y profundizar sus particularidades en las posiciones pedagógicas comunicacionales hacia la conciencia de un hacer diferenciado en los inicios como proceso subjetivo estudiantil y el ingreso como lugar curricular de enseñanza.

Palabras claves: Lugar curricular, CNV, ingreso y derecho.

Abstract

The text presents the theoretical discussion towards the notion of the entrance classroom as a curricular place and the value of non-verbal teacher communication in communicational interactions at the beginning of training. It thus refers to the construction of a singular discursive, didactic-pedagogical and physical-temporal space for the promotion of communicational interactions towards student permanence and persistence at the beginning of university education. This view is of special interest in university models of free access and gratuity in which the expansion of enrollment becomes a situation of profound relevance in the right to education. The documentary analysis carried out consolidates the entrance classroom as a unique curricular and communicational place for each discipline in particular and for the field of Higher Education in general. Entrance teaching can make available and model experiences that affect student persistence in the early days of institutional accommodation. Among those doings, non-verbal communicational interactions make up 93% of communication. Its interactive didactic value promotes classroom climates that facilitate learning according to communication styles. The findings deepen, from the field of the curriculum and from communication theories, the value of non-verbal communication (NVC) in the teaching discourse at the beginning of university education. They propose to understand and deepen their particularities in the communicational pedagogical positions towards the awareness of a differentiated doing in the initiating period as a subjective student process and admission as a curricular place of teaching.

Keywords: Admission and right; curricular place; NVC.

Resumo

O texto apresenta a discussão teórica sobre a noção de sala de aula de entrada como lugar curricular e o valor da comunicação não verbal do professor nas interações comunicacionais no início da formação. Refere-se, assim, à construção de um espaço discursivo, didático-pedagógico e físico-temporal singular para a promoção de interações comunicacionais para a permanência

e persistência do aluno no início da formação universitária. Essa visão é de especial interesse nos modelos universitários de acesso gratuito e gratuidade em que a ampliação das matrículas torna-se uma situação de profunda relevância no direito à educação. A análise documental realizada consolida a sala de entrada como um lugar curricular e comunicacional único para cada disciplina em particular e para o campo do Ensino Superior em geral. O ensino de entrada pode disponibilizar e modelar experiências que afetam a persistência do aluno nos primeiros dias de acomodação institucional. Entre essas ações, as interações comunicacionais não verbais representam 93% da comunicação. Seu valor didático internacional promove climas de sala de aula que facilitam o aprendizado de acordo com os estilos de comunicação. Os achados aprofundam, a partir do campo do currículo e das teorias da comunicação, o valor da comunicação não verbal (CNV) no discurso docente do início da formação universitária. Propõem-se a compreender e aprofundar suas particularidades nos posicionamentos pedagógicos comunicacionais em direção à consciência de uma ação diferenciada no início como processo subjetivo do aluno e ingresso como lugar curricular de ensino.

Palavras-chave: CNV; renda e direito; vaga curricular.

Introducción

El campo del ingreso en lo universitario deviene un territorio de investigación intercontinental prioritario para la educación superior (ES) (Ezcurra, 2011). Entre las tensiones que lo estructuran, la diada expansión de la matrícula y calidad de la formación conlleva variadas acciones y estrategias institucionales. Landinelli (2018) sostiene que la masificación de la matrícula desafía los sentidos formativos en la universidad pública desde la diversidad de los modelos y la contextualización de estos mismos en cada sociedad. El modelo latinoamericano de universidad imprime a esta problemática un tinte único.

En los últimos años, los esfuerzos por parte de las políticas en la región del Mercosur se centraron en revertir las consecuencias que el neoliberalismo de la década de los 90 dejó como secuelas. Entre ellas, la promoción y la ampliación de derechos, así como de procesos de inclusión social de grupos considerados vulnerables. La Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) para América Latina y el Caribe (2018) propone la educación superior (ES) como derecho humano y universal. Se entiende como bien público y social, responsabilidad de los Estados.

La Universidad de la República (UdelaR) en el Uruguay agrupa cerca del 83% de la matrícula en este nivel, desarrolla el 80% de la investigación, y hasta el año 1985, tuvo el monopolio de los estudios universitarios en el Uruguay en tanto única institución de educación superior (IES) pública. Junto a la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) y la Administración Nacional de Educación Pública



(ANEP) integra el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP). De estos tres entes autónomos, ha sido históricamente la que da mayor respuesta a las necesidades de formación del país (Casas & Ramírez, 2020).

Su modelo de libre acceso, gratuito, cogobernado y autónomo se mantiene como un proyecto social, político y cultural. La ES como derecho implica propiciar el acceso al conocimiento a sectores que históricamente han estado postergados (Arocena, 2010). El cumplimiento efectivo de este derecho es una corresponsabilidad en actores sociales, donde los Estados y la academia tienen un lugar fundamental (Carbajal, 2011). Entre ellos el personal docente como actor institucional jerarquizado desde sus modelos de ser y hacer docencia.

La desafiliación estudiantil es uno de los indicadores que se deben tener presentes en la mirada de la calidad formativa y con la masificación (Diconca et al., 2011). Profundizar en su estudio contribuye al diseño de políticas de permanencia y culminación de las trayectorias educativas. Los datos de desafiliación académica en el primer año de ingreso a la UdelaR evidencian promedios de desvinculación preocupantes.

La masificación genera un sentido restringido de incorporación en el acceso. Ezcurra (2018) afirma que se produce un fenómeno de inclusión-desigualdad. Refiere desde allí al efecto de inclusión estratificada en el ingreso que promueve nuevas desigualdades en el acceso. Se produce la creación de rutas curriculares alternas a las que, finalmente, van a acceder los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad en lo que la investigadora llama efecto desvío. La democratización eje de la formación y del modelo será, al decir de Chireleu (2014), trunca.

Los estudios de deserción, desvinculación y permanencia abren una posición política y pedagógica desde donde comprender la propia efectividad con la que la educación construye desigualdad y fragiliza el derecho a la ES. En este escenario, el acceso y la permanencia del estudiante se aborda desde teorías diversas. Con la mirada pionera de Bourdieu y Passeron (1970) y los modelos teóricos sociológicos (Spady, 1970; Tinto, 1989, 1997, 1998) y organizacionales (Braxton et al., 1997; García, 2010; Rodríguez, 2011) de análisis de la permanencia se abre una oportunidad de comprensión de los fenómenos del ingreso donde la institución en general y los docentes en particular cobrar especial relevancia (Peña Hernández et al., 2019).

Numerosos estudios acuerdan en afirmar que el docente ocupa un rol jerarquizado en los primeros tiempos de relación del ingresante con los saberes y la institución (Carbajal, 2011; Gutiérrez, 2012; Ramos y Couchet, 2017; Santiviago, 2017). Si bien recientes estudios alertan de su desdibujamiento en la posición

de acompañamiento (Cal, 2017), Tinto (2021) entiende que el docente tiene la posibilidad de modelar experiencias formativas en el estudiante que inciden en su persistencia en el avance académico.

En las últimas dos décadas se presentan investigaciones que fundamentan la relevancia de singularizar las estrategias de enseñanza en el ingreso para facilitar el avance, la permanencia y filiación del estudiante. Hasta el momento se conocen estudios nacionales (Fachinetti, 2019; Fernández, 2009), regionales (Mancovsky, 2017) y una realizada en Australia (Kift et al., 2010).

Desde estas condiciones curriculares se actualiza la pregunta sobre: ¿qué saberes son relevantes en la formación docente, contextualizados a este modelo universitario y para la población estudiantil que llega hoy a nuestras aulas? Y entre esos saberes, ¿qué lugar tiene la comunicación verbal y no verbal en las prácticas docentes de ingreso a la universidad?

Numerosos estudios entienden prioritario ofrecer pautas para la mejora de la comunicación jerarquizando la posición comunicacional en las docencias universitarias (Álvarez, 2012; Gallego, 2008) para la mejora de la enseñanza. Se profundiza en la relevancia cognitiva y afectiva de la comunicación no verbal en los contextos didácticos y su relación con la comunicación verbal. La metacognición de la comunicación analógica (CV) y digital (CNV) puede promover entornos de aprendizaje que mejoren el rendimiento y la enseñanza (Albaladejo, 2008; Domínguez, 2010; De la Fuente et al., 2015; Quiñones y Romero, 2020). Desde allí podemos pensar que facilitan la filiación e inciden en la calidad de la formación en la ES. La bibliografía da cuenta de una sostenida relación entre el uso de la CNV docente, los climas de aula, la mejora en el aprendizaje y el avance en el rendimiento (Álvarez de Arcaya, 2004; Castañer, 2012; De la Fuente et al., 2015; Domínguez, 2010; Fernández y Cuadrado, 2010; Freitas y Paes, 2001; Freitas y Paes, 2014; Roldán et al. 2013).

Desde 1838 la UdelaR es la institución de carácter universitario más relevante en el país. En su identidad institucional y de gestión da cuenta de las problemáticas políticas pedagógicas del ingreso. Genera, para ello, estrategias de afrontamiento que, sin contradecir su misión, contribuyan a la mejora de la enseñanza, el aprendizaje, el acceso y la permanencia del estudiante en la ES como derecho. En estas singularidades del aula de ingreso revierte un escenario-lugar curricular relevante a profundizar en la investigación e intervención. La comprensión de las conductas no verbales (CNV) en las interacciones comunicativas de las aulas de ingreso como factor hacia la permanencia y la mejora de la enseñanza se presenta como campo no explorado en este modelo universitario.



Este ensayo contribuye a fundamentar desde autores y autoras tradicionales del campo del currículo universitario (Bordolli, 2017; Collazo, 2010; Pinar, 2014), la comprensión de la especificidad del aula de ingreso como lugar. Profundiza en el valor y la singularidad de estrategias didácticas y pedagógicas de interacción intercomunicacional no verbal. Se espera lograr una rigurosa discusión que nutra las definiciones metodológicas del proyecto de tesis doctoral³ en la relevante pertinencia de realizar el estudio en las aulas de ingreso en contextos de numerosidad (virtual y presencial) desde el discurso de CNV docente como unidad de análisis.

Para el desarrollo de la discusión se estructura el texto en dos apartados: del campo de lo curricular al aula universitaria de ingreso como lugar y el currículo oculto como expresión de la CNV del discurso docente. El primero aporta la articulación de diversas perspectivas sobre el campo de lo curricular, profundiza en las particularidades que lo universitario imprime y propone la identificación de singularidades del nivel curricular de aula de ingreso como lugar. El segundo discute concepciones del profesorado universitario, propone posiciones político pedagógicas docentes específicas para el ingreso, en general, y desde sus interacciones comunicacionales no verbales, en particular, como parte del currículo oculto.

Del campo de lo curricular al aula universitaria de ingreso como lugar curricular

Campo, debate y construcción

El campo de lo curricular es un constructo que ha transitado en su devenir grandes cambios. Se origina a mediados del siglo XIX, presentándose los estudios más significativos en EEUU. Definirlo requiere hacerse de un recorrido epistemológico e histórico, que da cuenta de corrientes muy diferentes (Pinar, 2014).

Un momento de gran relevancia en su posicionamiento como campo se relaciona con el trabajo de Tyler en *Estudio de los ocho años* (1933-1948) realizado por la Asociación para la Educación Progresista. Nace con ello la perspectiva racionalista e instrumentalista, periodo muy fértil para la visualización del campo de lo curricular con el modelo de desarrollo curricular tyleriano. Secunda esta etapa un movimiento de reconfiguración en la década de los setenta inspirado en la nueva sociología de la educación inglesa de la Escuela de Frankfurt, en la teoría marxista, la fenomenología y los estudios de Freire, asociado a debates posestructuralistas y posmodernos. Los principales referentes de la reconceptualización curricular

3 La Comunicación No Verbal del docente en las aulas de ingreso a la UdelaR. Doctorado en Educación. Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Universidad San Carlos de Guatemala (USAC). Co tutores Dr. Carlos Velázquez (USAC) y Dra Viviana Mancovsky (UNSM-Argentina)

fueron Pinar, Apple, Giroux, Díaz Barriga, entre otros. Pinar (2014) aclara que esta agrupación presentaba enfoques muy diversos en sí misma. Esta perspectiva es trascendida en un tercer movimiento en donde el mismo autor vincula la internacionalización e institucionalización, desde donde se presentan los últimos estudios.

Camilloni (2001), por su parte, entiende que es en los inicios del siglo XX cuando comienza a construirse un corpus teórico sobre el currículo. La sola palabra hace a un cambio en el criterio en la conceptualización y el diseño de los programas en todos los niveles educativos. La autora refiere dos niveles diferentes: lo escrito y lo enseñado. El currículo escrito es aquel al que fácilmente se accede. Es el currículo establecido, que no necesariamente es el enseñado. Al hablar de cambios curriculares se debe profundizar en cuál registro estamos realizando las transformaciones: en las palabras, en las estrategias de enseñanza y en la evaluación. Modificar estos tres objetos hace la naturaleza del cambio curricular que se realiza.

Barriga (1993) refiere, por su parte, al diseño curricular en tanto la estructuración y organización de elementos que, de alguna forma, se orientan a problemas anteriormente detectados. En su estructuración se pueden identificar diversas dimensiones: social (contexto social y todas sus implicaciones, políticas, económicas y estructurales y educativas); epistemológica (naturaleza del conocimiento y los procesos genéticos de su construcción); psicoeducativa (motivación, teorías del aprendizaje, donde se cuestiona los modelos psicopedagógicos y la formación docente) y la técnica que requiere dar transparencia a los lineamientos aplicables en el diseño curricular. Se sugiere instalar procesos de investigación y evaluación continuos para comprender los modelos en la práctica de formación curricular. Barco (2000) afirma que produce políticas de distribución de la cultura al tiempo que genera subjetividades sociales y culturales, añade la dimensión de práctica social en sentido bourdiano al concepto.

Desde otra perspectiva, Bordolli (2017) y Dogliotti (2017) concuerdan en la diferenciación del currículo como producto o como proceso. Ambas posiciones toman al sujeto y al lenguaje en su calidad hermenéutica e interpretativa. La posición de producto refiere a lo documental concreto elaborado a priori del acto de la enseñanza y que procura prescribirlo. El proceso se relaciona con la configuración discursiva. El sujeto actualiza su relación con el texto curricular y el saber. Ambas entienden el currículo como una configuración discursiva específica del saber y centran la discusión en la dimensión epistémica; estructura de conocimientos que reproduce, en forma circular, lo históricamente conocido a la vez que queda abierto al acontecimiento-fractura de la circularidad desde el sujeto; acontecimiento, resignificación y producción del saber.

Rodríguez Illera (1988) parte del supuesto de estudiar el currículo en un sentido equiparable al estudio formal de la lengua. Aborda desde allí la búsqueda de signos y sus relaciones en lo que se enseña y lo que se transmite, y relaciona lo oculto directamente a lo segundo.

Pinar (2014), referente en el campo de lo curricular, propone comprender el currículo a partir de discursos-textos que, según la orientación del investigador, presentan énfasis diversos. Identifica 11 tipos de textos entrelazados en el estudio del currículo contemporáneo: histórico, político, género, fenomenológico, poses-structural-posmoderno-deconstructivo, racial, autobiográfico y biográfico teológico, estético, institucional e internacional. Los hitos de quiebre discutidos en esta oportunidad refieren a las discursividades histórica, política e institucional. Estos mismos se comprenden como manifestaciones no puras, facetas del currículo que se presentan entrelazadas entre sí.

La obra de Pinar (2014) es entendida como uno de los quiebres fundamentales en la definición del currículo. Su pensamiento aporta la apertura de la comprensión en discursos-textos que según la orientación del investigador presentan énfasis diversos. Los mismos se comprenden como manifestaciones no puras, facetas del currículo que se presentan entrelazadas entre sí.

Entre estas discursividades, lo fenomenológico, lo institucional y lo internacional cobran especial relevancia la teórica para la configuración del aula de ingreso como objeto.

El texto fenomenológico deviene como marco conceptual que atraviesa toda la obra de Pinar. Plantea que primero ocurre la experiencia y luego el lenguaje. Abre desde la investigación interpretativa a diversos temas, voces de actores, ceremonias, celebraciones, lenguaje del cuerpo, entre otros objetos. En sintonía con este discurso, el texto autobiográfico/biográfico resulta el medio para llevar a cabo el estudio del currere. Representa la naturaleza del recorrido o programa que el verbo otorga al sustantivo. Experimentar, vivir y hacer el recorrido. Si bien currere está enlazado al currículo planeado, el verbo hace énfasis en acción y experiencia, mientras que el sustantivo (currículo) en estipulación y cumplimiento. El método es un medio para realizar la autobiografía intelectual y personal que permite al individuo conocerse interiormente. Desde allí, reconstruir y transformar la realidad social y política, su propia autobiografía. No hay reconstrucción social sin conocimiento de la subjetividad (Pinar,2014).

La comprensión del currículo como texto autobiográfico opera sobre la transformación del individuo para la transformación del currículo. La observación

fenomenológica desde la experiencia personal como docente de las aulas de ingreso da cuenta de la dificultad de ocupar esta posición en la relación pedagógica. Las urgencias de gestión educativa en los modelos de libre ingreso puede, por momentos, ser un obstáculo para que docentes y estudiantes transiten la práctica de enseñanza y los trayectos de aprendizaje como curreres. Se desdibujan en ambos la posibilidad de elucidar lo autobiográfico y, con ello, de conocerse a sí mismos.

En lo que refiere al discurso institucional, Pinar (2014) habla del funcionamiento burocrático: Desarrollo, innovación, administración, diseño, evaluación de políticas y reformas. Las políticas curriculares son absorbidas por las políticas educativas que la más de las veces refieren a una concepción de desarrollo instrumentalista tyleriano. En contrapartida, el autor promueve otra posición que distancia la educación pública del vocacionismo financiado con recursos públicos. Inaugura terceros espacios de encuentro entre docentes y estudiantes donde las aulas son plazas cívicas; desarrollo centrado en abordaje de esfera privada (subjetiva) y pública; en problemas del presente con textos basados en conocimiento académico y no en lo que sirve para responder las pruebas estandarizadas. Se corre de la innovación y de la concepción de desarrollo preponderante en las reformas curriculares.

Por último, el texto internacional representa los movimientos de internacionalización de las últimas décadas del campo curricular. Propone una mirada internacional, cosmopolita y autobiográfica en términos de subjetividad y no institucional o político; subjetividad como sentido vivido del yo. Contrariamente, Marx busca interpretar el mundo para cambiarlo. Entiende que el currículo escolar es la forma en que se presenta el mundo a los jóvenes y se explica y elabora sentidos de significado. Se enlaza con el concepto de currículo como lugar, cultura nacional y regional e histórica. Representa un lugar y se transforma en lugar-forma que permite o no emerger al estudiante como figura y participar. Desde allí la singularidad de los procesos institucionales del ingreso configura un lugar curricular formativo de estrategias de aprendizaje y de enseñanza particulares que las atiendan.

Lo universitario, ¿adjetivo o sustantivo del currículo?

La universidad desde sus particularidades institucionales añade, a la compleja discusión, matices únicos en las diadas educación y trabajo, formación profesional y académica, práctica y teórica, entre otras polaridades en tensión. Los recientes movimientos de reformas, la internacionalización de la formación y la acreditación de las carreras han marcado un tiempo de profunda revisión curricular (Collazo, 2010).

El nivel de la ES imprime limitaciones y complejidades en la demarcación del campo curricular, derivadas de su propia identidad. El contexto actual socio-histórico



de la ES abre a discusiones no resueltas en sus objetivos de formación que directamente impactan en las definiciones de currículo y de diseño, en su dimensión escrita y enseñada (Camilloni, 1995; 2001).

Legarralde (2017) entiende que se presenta cierta persistencia o retorno de problemas al pensar el campo de la teoría curricular. Entre estos problemas jerarquiza: las traducciones-transformaciones de lo curricular en el ámbito cotidiano de lo escolar; los temas contemporáneos que interpelan las disciplinas y las tensiones no siempre resueltas entre definiciones curriculares y procesos de aprendizaje. Entiende necesario tomar una distancia reflexiva de parte quienes investigan lo educativo y profundizan en el campo curricular, a los efectos de repensar viejos problemas que recurrentemente se instalan en las manifestaciones cotidianas de lo curricular.

Entre estas expresiones cotidianas identifica una tensión entre cambios curriculares y límites disciplinares. Esta dimensión cobra especial relevancia para pensar el aula de ingreso como lugar curricular. Desde allí se abre a un rediseño de transversalidad que espera de alguna forma trascender las disciplinas en contenidos que hacen a los objetos de ingreso más allá de la disciplina/asignatura y en todas las disciplinas. Así se contempla por ejemplo el oficio de estudiante (Bracchi, 2016) vector que desde la mirada de Monetti (2015) integra las cátedras universitarias.

Otro de los problemas presentados por el autor introduce la incongruencia entre definiciones curriculares y la gramática de las instituciones que las ponen en juego. Se atiende a situaciones de evaluación que intentan calificar a un sujeto en adquisiciones grupales. En la ES este problema debe ser atendido en profundidad. La revisión de las coherencias entre transmisión y evaluación no se ha logrado resolver aún, pues ha sido afectada por las condiciones de masificación en general y las contextuales de la situación de enseñanza alterada (Collazo et al., 2021) que la crisis de la pandemia ha instalado.

Torres (1998) afirma que es necesario profundizar en estudios del currículo de carácter etnográfico y participativos. Utilizar marcos de análisis que recojan la relación entre sistema educativo y lo que acontece en la sociedad. Entiende que con ello será más accesible articular el currículo explícito y el oculto de la institución escolar y las condiciones socio culturales, económicas y políticas. Varios autores (Rodríguez, 1988 y Hall, 2014, citado en Castañer, 2012) sitúan las conductas no verbales como componentes del currículo oculto de lo que se transmite en el aula más allá de la enseñanza.

Zabalza (2000) aporta a la comprensión de la diferencia entre currículo y plan de estudios, plantea que el segundo es una de las expresiones del primero. En lo

universitario, se pueden pensar como piezas del entramado curricular de una institución. Su creación en tanto proyecto formativo integrado conlleva un complejo proceso. En la selección de contenidos en un plan de estudios universitario se entrecruzan múltiples planos, entre los cuales interactúan aspectos contextuales e históricos del servicio en cuestión y de la ES. Incluye las concepciones político ideológicas de quienes elaboran dichos planes, cómo se organiza la enseñanza y lo que se espera del futuro profesional ya graduado (Russo, 2012).

En la misma dirección, Gallegos (2007) entiende necesaria la creación de indicadores curriculares de las carreras universitarias. Afirma que estos permitirán representar y evaluar aspectos relevantes de la formación. Lo universitario requiere, desde su perspectiva, la problematización interdisciplinaria e intercurricular en la creación de las dimensiones que permitan revisar el currículo.

Las dimensiones que definen la universidad en su vertiente liberal, crítica, de autonomía académica y de producción de conocimiento promueven el nivel como verdadero experimento en el campo de lo curricular en función de los fines de formación complejos y heterogéneos. En la especificidad de lo universitario el análisis curricular requiere recuperar dimensiones didácticas-curriculares y de la ES (Collazo, 2010). Debe profundizar en las tradiciones profesionales y educativas de cada campo a partir de sus objetos de conocimiento. Supone reconocer en la forma universitaria lógicas epistémicas diferentes que fundamentan la configuración de los códigos curriculares particulares en los distintos campos de formación.

Collazo(2010) recoge los planteos de Becher (2001), quien propone pensar la dimensión epistemológica de los rasgos culturales y sociales de los colectivos universitarios. Describe la existencia de estructuras identificables entre las formas del conocimiento y las comunidades que los producen. Esto confiere una variedad epistemológica y cultural de los territorios académicos en la conformación de tribus únicas. Si bien en la segunda mitad del siglo XX se intentan configurar currículos más integrados, la distribución arquetípica del trabajo académico hace que estos se presenten fuertemente clasificados. La diada disciplina – interdisciplinaria en la formación universitaria complejiza aún más este rasgo.

Linuesa (2010), por su parte, diferencia tres niveles en la puesta en acción de un currículo. El nivel político, el del centro educativo y el del aula. El aula será el escenario único de cambio y acción. El docente se jerarquiza en los procesos de decisión y adecuación, empoderando su autonomía en la flexibilización de contenidos y objetivos acordes con la contextualización de su espacio. Entre estas aulas, la universitaria es un constructo complejo de definir.



En el caso de la UdelaR, la autonomía de cátedra, la flexibilización y la diversificación curricular preparan un terreno de naturaleza heterogénea, donde se hace relevante profundizar en las investigaciones sobre el currículo ensañado. Desde la post-dictadura a la actualidad se pueden diferenciar tres momentos de cambio curricular de diversa naturaleza. En el periodo de recuperación de la democracia, se produce una efervescencia en la renovación de los planes de estudios en más de la mitad de los servicios. La lógica de este proceso se centró en la recuperación de los proyectos pedagógicos previos a la dictadura. A esta etapa de recuperación, le sigue aún la fuerte transformación estructural académica de la UdelaR, en la que se conforman varias facultades e institutos. Comienzan, desde estos cambios académicos, a abrirse las fronteras en la mirada de internacionalización de la mano de la acreditación regional en tendencias, iniciadas en Europa, que traducen intencionalidades de convergencia estructural de los sistemas universitarios. En la última etapa se producen cambios profundos en los diseños curriculares. Se diseñan modelos flexibles y abiertos, centrados en metodologías de aprendizaje, que promueven continuidad y permanencia de los estudios (Collazo, 2010; 2012).

Posiciones pedagógicas de inicio: Sobre el profesorado, la comunicación y el currículo oculto

Distintos procesos socioculturales y reformas curriculares modificaron los referentes tradiciones en la identidad del profesorado universitario y la concepción de enseñanza. Nada fácil resulta combinar tradición y posmodernidad, diada de referentes clásicos en la presencia de una policromía de guiones de actuación que requiere que los profesores se acomoden a un nuevo perfil en otra universidad, sensibles a la desazón y perplejidad que todo tipo de roles contempla (Zabalza, 2009).

Si bien es tácito en lo educativo que el saber y el ser forman parte de la enseñanza del docente, lo universitario se presenta como el nivel que menos lugar da a la dimensión personal del profesorado. Parecen quedar invisibilidades aspectos sustanciales como el sí mismo, expectativas, sentires y vivencias. Zabalza (2009) entiende que parte de la relación e influencia para con la población estudiantil se deriva, precisamente, de lo que los docentes y las docentes son como persona, su forma de presentarse y las modalidades de relación con ellos.

El profesorado serán personas que desarrollan su actividad profesional en la docencia universitaria, con herramientas vinculadas a cualidades personales. Para ello es vital la madurez personal y satisfacción por el trabajo como base en el desarrollo de la empatía y la posibilidad de acompañar la construcción de proyectos de vida y formativos disfrutables y motivados por la profesión (Zabalza, 2009).

Quienes desarrollan buenas prácticas sienten su tarea más que como un trabajo. Entienden que cumplen una misión formativa con los estudiantes que hace vivir la docencia como algo intenso y de implicación personal que trasciende los contratos laborales (Zabalza, 2009). Esta mirada del autor resulta significativa para la perspectiva abordada, en tanto las estrategias de comunicación no verbal ponen en juego lo personal del docente en posiciones político pedagógicas, pues para estar en el ingreso-inicio tiene que trascender lo esperado laboralmente de un trabajo para vincularse en el compromiso intenso de los procesos formativos de quienes esperan afiliarse a lo universitario. Sin intención de cerrar la discusión, Zabalza (2009) propone 10 competencias que sustentan el hacer del profesorado universitario. Entre ellas define la capacidad de relacionarse constructivamente con los alumnos y de implicarse institucionalmente. Estas son especialmente significativas para los procesos de ingreso-inicio a lo universitario.

De la Herrán Gascón (2003), por su parte, invita a trascender la posición del intelectual y revisar los modelos tradicionales de formación del profesorado. Propone pensar un modelo que produzca docentes con perspectivas de reflexión ampliadas, experimentados y expertos en las relaciones interpersonales, profesionales de la comunicación humana. Comunicadores de inquietudes al conocimiento y no de contenidos. Piensa en docencias que utilicen rutas reflexivas con profundo autoconocimiento de sí mismo, que favorecen la madurez y permitan practicar la coherencia pedagógica de reducir la distancia entre lo que se demanda hacer y lo que se hace (De la Herrán Gascón, 2003).

Camilloni (2002) plantea que la masificación en la universidad es una circunstancia presente y permanente. Requiere una profunda reflexión y revisión pedagógica de los docentes que ofician de anfitriones para enseñar en estas condiciones curriculares y promover trayectorias de aprendizaje. Parte de su responsabilidad, en tanto actor institucional, será tomar conciencia de sus modalidades de enseñanza como facilitadores u obstaculizadores en la formación y permanencia del estudiante.

Por otro lado, Bourdieu (1967) plantea que la heterogeneidad del alumnado en los itinerarios vinculados a las ciencias humanas parece ser una de las características muy frecuentes, desde esa diversidad son sometidos a los imperativos institucionales a los que deben afiliarse, se diseña, así, la condición de experto del aprendiz. La afiliación o no al nuevo contexto va a ser la que delinee las historias de pertenencia a la nueva institución, dependiendo de su membresía y de la información tácita para las acciones que los sujetos realizan en situaciones concretas del escenario educativo. La posición del docente como anfitrión en los procesos de membresía es relevante para que el estudiante logre su filiación institucional.

La trinchera del ingreso requiere tener presente las desigualdades educativas, los efectos de la inclusión estratificada (Ezcurra, 2018) y los altos porcentajes de desvinculación precoz y temprana que se dan en la UdelaR y en la región. Conciencia del efecto de puerta giratoria, al decir de Tinto (1989) que refleja la ficción del libre acceso en linealidad con la democratización del conocimiento, la permanencia y el derecho a la educación.

Uruguay configura un modelo único en la región, incomparable con otras universidades. Carece de cupos mínimos de acceso, evaluaciones o pruebas de salida de la educación media. Una vez en el sistema terciario, los trayectos estudiantiles no tienen restricciones. Las condiciones de avance en términos de plazos para aprobar cursos, límites de reprobaciones o exámenes no presentan reglamentaciones que afecten la posibilidad de seguir estudiando. Tiempo y rendimiento no condiciona la permanencia del estudiante, quien no pierde su condición de estudiante, sino ante el egreso o el fallecimiento (Boado, 2010).

Las docencias que se desempeñan en los ingresos a la universidad en la UdelaR afrontan y confrontan una diversidad de estudiantes en contextos masificados. Según las particularidades de cada facultad, las matrículas de ingreso pueden ser entre quinientos y tres mil estudiantes. Las aulas híbridas (la mayoría de las veces) se gestionan en grupos de trescientos, reglamentados de libre asistencia. El modelo de libre ingreso y la sostenida expansión de la matrícula imprimen a los primeros tiempos de enseñanza en la universidad un lugar relevante en la democratización del conocimiento. Saniz (2007) problematiza la masificación y la democratización. Entiende que la primera expresa una posición más cuantitativa sobre el fenómeno de democratización que es lo cualitativo de un proceso que brinda a todos los ciudadanos la posibilidad de devenir estudiante universitario (Fachinetti, 2019). Carbajal y Maceiras (2003), por su parte, entienden que esta masificación responde más a una cualidad vincular de anonimato y serialidad que despersonaliza el encuentro pedagógico fragilizando los aprendizajes y los procesos de filiación en el ingreso a la universidad.

Datos del relevamiento continuo de estudiantes de grado realizado en 2018 informan que ese año hubo 17680 ingresos. El 50 % de estudiantes universitarios tiene más de 25 años. Jóvenes mayoritariamente capitalinos y mujeres. El 53,7% de esta población es primer generación en la familia en alcanzar la formación universitaria (Fripp, 2019). La síntesis estadística presentada por DGPlan (2019) sobre la población activa informa que la UdelaR cuenta con 135757 estudiantes. El 53% trabaja, siendo que un 45,8% lo hace más de 40 horas semanales. Los informes y seguimientos evidencian datos sociodemográficos que invitan a la institución a mantener un estado de alerta y sensibilidad para acompañar los procesos de ingreso.

La interface pedagógica de la educación media a la universitaria reconfigura las estrategias para aprender. La población de ingreso es interpelada en todas sus prácticas pedagógicas cotidianas. Se invita a formarse en diseños de cuatrimestres, creditizados, con metodologías de enseñanza activas en dispositivos híbridos, en aulas que en la virtualidad o en la presencia se desdibujan en las fronteras entre matrículas de ingreso numerosas. Se demanda una autonomía no enseñada, sin tiempos para acompañar esa adquisición en el ingresante.

Las docencias ocupan un rol jerarquizado en los primeros tiempos de relación del ingresante con los saberes y la institución (Carbajal, 2011; Gutiérrez, 2012; Ramos y Couchet, 2017; Santiviago, 2017). Se presentan como rostro visible, al decir de Gallardo & Reyes (2010), de la universidad ante la población estudiantil, con la posibilidad de abrir sus puertas. Cal (2017) alerta de un desdibujamiento de la incidencia de la figura docente en las estrategias que el estudiante logra para su formación en el primer año de ingreso. Toda institución, describe un marco contextual propiciador de intenciones e interpretaciones, creadoras de sentidos. En ello el lenguaje indexical del docente (utilizado y actuado) situado en circunstancias concretas de la vida cotidiana traduce posiciones culturales ocultas productoras de identidades en relaciones de interacción constante (Igiñez, 2003).

Fachinetti (2019) propone, desde su trabajo de investigación doctoral, profundizar en comprender las prácticas docentes en el ingreso. Entiende que desde este lugar lo docente se ve interpelado a comprender el lugar de quienes ingresan como estudiantes y acompañarlos en su integración al mundo universitario. Propone conocer y reconocer nuevas y viejas formas de enseñanza para la docencia en el primer año, sujeta a los cambios institucionales, de la población de los estudiantes y de las reconfiguraciones del docente.

En sintonía con lo expuesto, la pedagogía de los “inicios”, conceptualizada por Mancovsky (2017), refiere a la sensibilidad de la institución en percibir al estudiante de ingreso en su devenir temporal y subjetivo como universitario. Recomienda poner a su disposición figuras docentes que en su relación con el saber puedan desarrollar relaciones pedagógicas hospitalarias y generosas. Parte de una posición político pedagógica, donde mejor enseñanza es indisociable de más inclusión. La pedagogía de la transparencia (Fernández, 2009) y la de la transición (Kift et al., 2010) también aportan a estrategias docentes e institucionales específicas.

A partir de la experiencia de coordinar un espacio de formación en el ingreso a la carrera de Psicología de la UdelaR se discute sobre un perfil deseable para quien se atreva o se disponga a desarrollar su docencia con ingresantes a la universidad. En ello se identificaban como necesarias tres dimensiones: la memoria, el sentido

de aventura y la sensibilidad. Memoria que permita en las docencias tener presente sus trayectos, sus propias escenas de ingreso y filiación, habilitando una cercanía de lo que el ingresante vive. Docencias sensibles para escuchar y mirar al ingresante en lo que es y trae con su presencia y existencia, lejos del deber ser de un ideal universitario. Por último, el sentido de aventura en las docencias habilita a disfrutar de no saber lo que el joven sí sabe. Le deja descubrir sus preguntas disciplinares desde las creencias y le permite acompañar la búsqueda de respuestas en una mutua creación de saberes (Plachot, 2016).

El currículo oculto como lugar para las interacciones comunicacionales no verbales del discurso docente

La teoría de la comunicación humana, tal como la plantea (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1981), interpela, desde sus aportes, la comprensión de la práctica docente universitaria, pudiendo desde este marco teórico atender la dimensión sintáctica, semántica y pragmática del estudio de la comunicación humana. Mientras el primer nivel atiende los problemas relacionados con la transmisión de información, lo semántico se centra en los significados y lo pragmático en la afectación de conductas que se produce en todo acto comunicacional. Los investigadores afirman que es imposible no comunicar. Entienden que las interacciones comunicativas suceden en dos canales analógicos (CNV) y digitales (CV), son de naturaleza diversa en lo que refiere a los contenidos y las relaciones.

Los componentes verbales y no verbales de la comunicación se complementan. El verbal transporta la información sobre el mundo y la realidad, mientras que la información contenida en los signos no verbales se presenta en forma más comprometida. Refleja emociones y actitudes, rasgos de la personalidad y mecanismo reguladores de la interacción con el otro. Muchas veces su información circula por debajo del umbral de la conciencia, como cara escondida de la comunicación. El sujeto hablante se olvida frecuentemente que es también un sujeto actuante a través de su cuerpo (Castañer, 2012).

La etiología de cada grupo social demarca un uso particular del material lingüístico verbal y no verbal. Existen maneras estándar de este uso variables en cultura y nivel socioeconómico. Representan fórmulas de comunicación empleadas entre participantes de un mismo grupo. Son actitudes sociales que se aprenden sutilmente y son comunes a los integrantes de determinados colectivos. El contacto cotidiano perfila un estilo estandarizado del uso comunicativo propio. Se puede evidenciar una nivelación horizontal y una vertical de usos lingüísticos comunicativos (Castañer, 2012).

Se entiende por CNV todo lo que puede ser perceptible de una interacción humana que puede tomar valor de mensaje para un receptor y que no es la palabra en sí. Beiras Torrado y Aguirre (1976) identifican cuatro conductas analizables desde el punto de vista no verbal que se suceden en simultaneidad temporal y en un espacio dado: apariencia, postura, movimiento y paralingüística.

Velásquez (2016), por su parte, refiere a la CNV como otra forma en la que se codifica la comunicación. Entre las manifestaciones de esta señal: la mirada, la expresión facial, y el movimiento de brazos, manos y dedos. Estos se pueden agrupar en lo que se conoce como quinésica, en tanto lenguajes que se establecen a partir de gestos y expresiones faciales. Complementario a esto, la distancia entre los interlocutores ofrece valiosa información comunicacional. Al manejo de estas distancias como mensajes se le conoce como proxémica. Por último, el autor señala la importancia que la sociedad actual otorga a las apariencias personales, siendo esta una dimensión muy permeable a la influencia de los prejuicios y estereotipos a la hora de interpretar los mensajes de CNV.

Poyatos (2003) afirma la necesidad de abordar una perspectiva interdisciplinar e integral para el estudio de los intercambios sensoriales interpersonales y con el entorno. Entre ellos el lenguaje mismo en sus dimensiones verbal, paralingüística y quinésica. Asimismo atender lo que ocurre y parece un vacío, los silencios de relevante significado semiótico. Este autor define la CNV como aquello que refiere a toda emisión de signo pasiva o activa que pueden constituir o no comportamientos. Se producen a partir de los sistemas no léxicos somáticos objetuales y ambientales presentados en una cultura. Se pueden dar en lo individual o en mutua coestructuración.

Castañer (2012) profundiza en su línea de investigación en la CNV como discurso docente en la comunicación pedagógica. Se entiende en sentido amplio del discurso y dentro de este el docente, situado en la triple dimensionalidad lingüística, comunicativa e interaccional. Cada discurso tiene una dinámica expresiva propia, se rige por actitudes, posicionamientos y contextos. Si bien dice mucho, no siempre lo hace directamente, fenómeno que en la pedagogía se relaciona con el currículo oculto. El discurso docente tiene rasgos peculiares que lo distinguen de otros discursos. Busca incidir en la motivación, a la vez que infundir cambios de enfoque situacional, de valoraciones, vivencias en el estudiante. En sí mismo aporta un tipo de estructura paradigmática o modélica (Castañer, 2012).

Rodríguez Illera (1988) estudia el currículo escolar en el sentido equiparable a la lengua. Identifica allí signos o unidades significativas posibles de comprender desde las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Realidad del currículo teórica,

experiencial y oculta en la que existen actores que lo hacen factible y significativo a la vez que lo subjetivan. La proxémica se enmarca justamente en lo oculto del currículo, crea un sustento implícito no manifiesto que afecta la toma de decisiones del quehacer cotidiano. El investigador entiende que este currículo contempla lo que el docente efectivamente no transmite, lo que transmite sin que el estudiante sea del todo consciente, lo que transmite sin explicar y la propia ideología. Se comunica de esta forma más de lo que se enseña. Mientras el currículo se centra en transmitir contenidos instrumentales, su dimensión oculta hace lo propio con los contenidos expresivos y comunicativos en todos los lenguajes que el educador utiliza en la actuación docente. En el pasaje del currículo al acto didáctico se mediatizan el estilo y quehacer pedagógico y comunicativo de cada docente situado en contextos de culturemas específicos (Castañer, 2012).

Las docencias deben mantener la vigilia de la coherencia entre lo que dicen y lo que sus cuerpos actúan, en tanto esto afecta los aprendizajes de los estudiantes. El acto didáctico materializa la intencionalidad del currículo. El enfoque semiótico del currículo admite la definición del discurso didáctico como mediación entre este y el discurso docente. Cantillo (2013) profundiza en las percepciones que docentes y estudiantes presentan del uso real y pertinencia de la CNV en el aula. Realizó un estudio cualitativo en la universidad de Alicante. Sus hallazgos comprueban que el uso del lenguaje no verbal en la comunicación del docente universitario es una herramienta significativa en los procesos de comunicación en el aula. Por otra parte evidencia notorias diferencias de percepción entre el profesorado y la población estudiantil en su pertinencia significativa y uso real.

Rodríguez Illera (1988) comparte con Durán (1978, citado en Castañer, 2012) las semejanzas entre la situación de la actuación y la de la enseñanza. Ambos admiten la naturaleza de pluricódigos que se vehiculizan en la expresividad de los sujetos. El estilo del educador se sustenta desde los comportamientos verbales y analógicos. Léxico y gramática son condiciones necesarias, pero no suficientes para expresarse en general y en lo docente en particular. Las canalizaciones expresivas de las palabras ligadas a las CNV construyen mensajes en determinadas circunstancias. Al decir de Castañer (2012), el educador responde a exigencias estilísticas en el uso del material lingüístico. A su vez estas devienen de los requerimientos psíquicos, socioculturales y estéticos en fronteras difíciles de delimitar.

Consideraciones finales

El ensayo logró una rigurosa discusión que aporta a las definiciones metodológicas del proyecto de tesis doctoral en la relevante pertinencia de realizar el estudio en las aulas de ingreso desde el discurso de CNV del docente como unidad de análisis.

Lo revisado permite identificar las transversalidades del aula de ingreso como lugar curricular en el entramado de los textos que definen el campo (Bordoli, 2017; Collazo, 2010; Pinar, 2014). Entre ellas las tensiones relevantes del ingreso a la ES, la mejora de la enseñanza en contextos de numerosidad (presencial y virtual), los procesos de filiación y permanencia en los trayectos educativos heterogéneos. El modelo latinoamericano de universidad, en general, y la UdelaR, en particular, en sus definiciones de diseño curricular se constituye como caso único en la región desde donde profundizar la investigación educativa para la mejora de la enseñanza en la búsqueda de posiciones político pedagógicas para los inicios del estudiante.

Consolidados estudios plantean la imperiosidad de profundizar en los aspectos pedagógicos que desde la enseñanza del profesorado universitario se desarrollan en el ingreso. Los autores (de la Herrán Gascón, 2003; Zabalza, 2009) refieren a lo personal, lo consciente y maduro del docente, su posibilidad de comprometerse en las prácticas trascendiendo lo laboral en la posición de encuentro con el estudiante. El currículo oculto y enseñado (Camilloni, 2002; Rodríguez, 2011; Torres, 2009) abre la posibilidad a profundizar desde los aportes teóricos de la comunicación y la semiótica en el discurso no verbal docente (Castañer, 2012; Poyatos, 2003; Wat-zlawick, Beavin, & Jackson, 1981).

La comunicación no verbal para la mejora de la enseñanza se presenta como llave de empoderamiento de cada docente para revertir algo de los destinos esperados. Saber comunicar multimodalmente y saber descodificar al otro en lo multimodal es una oportunidad de atender, antes del habla, situaciones de desencuentro, de extranjería, de no encontrar el lugar, en este nuevo lugar del ser estudiante universitario.

El análisis permite bocetar posiciones pedagógicas docentes propias del ingreso atentas a lo desigual, los efectos de las modelizaciones en las experiencias formativas para la persistencia y la permanencia y conscientes de la capacidad y lugar de comunicar en lo verbal y lo no verbal. En la singularización de estas pedagogías, retomamos lo propuesto por Vassiliades (2013) para pensar la posición del docente. Esta refiere múltiples modos que asumen, piensan y viven los sujetos enseñantes en su tarea. Se requiere para ello atender los desafíos, problemas y utopías que los hacer docentes conllevan. Es un producto en construcción de la regulación de sentidos y discursos que inciden y organizan el trabajo de enseñar. Cada contexto constituye sentidos, reglas y pautas diferentes que organizan la tarea de enseñar en posiciones focalizadas (Plachot, 2021).

Por tanto es necesario profundizar en los estudios sobre comunicación verbal y no verbal en la docencia de ingreso, desde las particularidades de los diferentes modelos universitarios y condiciones curriculares que construyen. Con ello se

contribuye a la formación inicial y continua del profesorado, a la vez que se atiende la problemática de la persistencia y permanencia del estudiante en las expresiones concretas de cada unidad académica.

Referencias

- Albadalejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Revista Padres y maestros*, 314, 9-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785129>
- Álvarez De Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de educación*, 334, 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963457>
- Álvarez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza aprendizaje: El papel del profesor. *Innovación Educativa*, 22, 23-Á37.
- Arocena, R. (2010). *Hacia la reforma universitaria la extensión en la enseñanza: Espacios de formación integral*. Universidad de la República.
- Barco, D. (2000). De la formación docente como continuum y del practicum como clave. *Revista Voces 2005*, 3 (6).
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Beiras Torrado, T., & Aguirre, G. (1976). Datos para una investigación sobre comunicación no verbal. *The UB Journal of Psychology*, 15. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9578>
- Boado, M. (2010). La deserción universitaria en UDELAR: Algunas tendencias y reflexiones. En Fernández, Tabaré (Coord.), *La desafiliación en la educación media y superior en Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. UDELAR.
- Bordoli, E. (2017). Currículum, saber y contexto. En R. Crisorio y C. Escudero (Coods.), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Bourdieu, P. (1967). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias*

universitarias, 2(3). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>

Braxton, J. Sullivan, A. y Johnson Jr. R. (1997). Appraising Tintos theory of college student departure. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). Springer Netherlands

Cal, R. (2017). *Ser estudiante universitario. Significaciones en estudiantes de distintos servicios de la Udelar* [Tesis de maestría]. Universidad de la República. https://www.cse.udelar.edu.uy/wpcontent/uploads/2019/02/tesis_r_cal_2017.pdf

Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso, servicio: Facultad de Psicología* [Tesis de maestría]. Universidad de la República.

Carbajal, S., & Maceiras, J. (2003). Por una práctica de los encuentros, En *Jornadas universitarias de Intercambio. Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción* (pp.191-198). Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Camilloni, A. (1995) Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso (mimeo).

Camilloni, A. W. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. Universidad de Buenos Aires.

Camilloni, A. (2002, noviembre). *Seminario La enseñanza y el aprendizaje en contextos de masividad* (organizado por el Proyecto Formación didáctica de los docentes universitarios del área salud, inédito). Montevideo.

Cantillo Sanabria, M. (2013). Percepción de los docentes y los estudiantes universitarios sobre el uso del lenguaje no verbal en la comunicación. *Kronos Teológico*, 105, 124.

Casas, M., & Ramírez, L. (2020). ARCU-SUR. El caso de Uruguay. *Integración Y Conocimiento*, 9(1), 71-84. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27596>

Castañer, M. (2012). *El poder del lenguaje no verbal del docente*. Milenio.

Chireleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1). <https://doi.org/10.35362/rie651328>

Collazo, M. (2012) El cambio curricular, una oportunidad para repensar (nos). *InterCambios*, 1. <http://intercambios.cse.edu.uy>.



- Collazo, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didaskomai*, 1 (1), 5-23.
- Collazo, M., Cabrera, C. & Peré, N. (2021). Cuidar el derecho a la educación superior en tiempos de pandemia. *Integración y Conocimiento*, 1 (10), 125-144.
- CRES (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 96-105. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22610>
- De la Fuente, J., Castañeda, E., Smalec, I., y Blanco, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 257-276. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6435>
- Diconca, B. et al. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza*. Universidad de la República, Montevideo.
- Barriga, F. D. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación educativas*, 21, 19-39.
- Dirección General de Planeamiento. (2019). *Estadísticas Básicas 2019 de la Universidad de la República*, División Estadística, Universidad de la República. https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/web_Estadisticas-basicas_2019.pdf
- Dogliotti, P. (2017). Breves aproximaciones en torno a saber, currículum y contexto. En R. Crisorio y C. Escudero (Coords.), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Domínguez Lázaro, M. (2010). La comunicación no verbal como herramienta fundamental en los discursos orales del profesorado. *Encuentro educativo*, 5, 31-36.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Estudios y capacitación.
- Ezcurra, A. (2018). Educación Superior: Expansión y desigualdad. En C. Santiaviego, *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramientas de transformación de la educación superior*. Comisión Sectorial De Enseñanza. Universidad de la República.
- Fachinetti, V. (2019). Pensando la enseñanza en el primer año de las carreras universitarias: un desafío para el docente... un campo en construcción. En E. Angeriz, S. Carbajal y D. De León (Comps.), *Educación y Psicología en el Siglo XXI*, 3, 161-167). https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/Angeriz_Educacion%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20el%20siglo%20XXI%20vol%203_PSICO.pdf

- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2010). Competencia comunicativa del profesorado y desarrollo emocional de los adolescentes. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2(1), 299-307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832325030>
- Fernández, T. (2009). La desafiación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por pisa 2003. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 164-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55114094009>
- Freitas, R. y Paes, M. (2001). Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula: visão dos docentes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(4), 381-389. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000400011>
- Freitas, R. y Paes, M. (2014) Comunicación no verbal efectiva / eficaz en el aula: La percepción del profesor de enfermería. *Texto y Contexto – Enfermagem*, 23(4), 862-870. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014001710013>
- Fripp, N. (13 agosto, 2019). La cantidad de estudiantes de la UdelaR aumentó un 3,5% al año de 2012 a 2018. *970 Universal*. <https://970universal.com/2019/08/13/la-cantidad-dee-estudiantes-de-la-udelar-aumento-un-35-al-ano-de-2012-a-2018/>
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). *Relación profesor-alumno en la universidad: Arista fundamental para el aprendizaje*. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- Gallego Arrufat, M.J. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie4612017>
- Gallegos, M. (2007). Hacia la construcción de indicadores curriculares para evaluar la formación académica de psicólogos en Argentina. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-073/288>
- García, E. (2010). *Estrategia de gestión formativa institucional para la permanencia estudiantil en las universidades* [Tesis de doctorado]. Universidad de Oriente.
- Gutiérrez, A. (2012). *(En) lazo con la universidad. Investigación biográfico - narrativa de estudiantes universitarios* [tesis de maestría]. Universidad de la República. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/2653/1/Agutierrez_TM.pdf
- Herrán Gascón, A. de la (2003). El nuevo paradigma complejo evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0303220499A/16424>

- Iñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: Variedades, tradiciones y práctica. En L. Iñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-124). Universitat Oberta Catalunya, Editorial UOC.
- Kift, S., Nelson, K. Y Clarke, J. (2010) Transition pedagogy: A third generation approach to FYE - A case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education* 1(1). [10.5204/intjfyhe.v1i1.13](https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v1i1.13)
- Landinelli, J. (2018). Educación superior en el SXXI: ¿Bien público o mercancía? En C. S. *Enseñanza, Jornada de reflexión sobre tendencias en la educación superior*. Universidad de la República.
- Legarralde, M. (2017). Actualizaciones del currículum como campo de problemas a partir de la investigación educativa. En R. Crisorio y C. Escudero (Coords.), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber* (pp. 125-130). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Linuesa, M. C. (2010). Diseñar el currículum: Prever y representar la acción. En J. G. Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.269-293).
- Mancovsky, V. (2017). La relación con el saber del profesor universitario y una posible “pedagogía de los inicios”: ¿Cómo acompañar los aprendizajes del estudiante de primer año? En *V Livro do Observatorio da vida estudantil. “Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitaria”*. Universidade Federal Da Bahia / Universidad Federal de Reconavo.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de las clases*. Novedades Educativas.
- Peña, Y., Martínez, N. y Calderús, M. (2019). Apuntes históricos sobre la permanencia estudiantil en el contexto universitario cubano. *EduSol*, 19, 494-511. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6843949.pdf>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum. Lectura del Estudio introductorio de José María García Garduño*. Narce.
- Plachot, G. (22 de febrero- 5 de marzo de 2021). De la proxemia a la posición pedagógica en las aulas de ingreso a la Udelar [Ponencia]. Congreso Internacional “*Ingresos e Ingresantes a la Universidad*”, Universidad Nacional de Rio Negro, Argentina
- Plachot, G. (2016). Intención de cuidado en definiciones de diseño curricular en III Seminario internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario. *II Seminario internacional sobre trayectorias en la Educación Superior*, Facultad de Veterinaria.

- Poyatos, F. (2003). Comunicación no verbal: Algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 2(6), 67-83.
- Quiñones, J., y Romero Melo, J.(2020). Exploraciones sobre las concepciones y prácticas del cuerpo y la comunicación no verbal: La escuela, el proceso de aprendizaje y el aula de lengua extranjera. *Revista Educación*,44(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44062184022>. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38945>
- Ramos, S. y Couchet, M. (2017). Desvinculación al inicio de una carrera: Un estudio de caso. *Revista Intercambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 4(2), 129-139.
- Rodríguez, J. (2011). *Programa de atención a estudiantes con riesgo a desertar en el primer año de la carrera (PAARD) en las universidades Itsmo Americana y Sotavento, México* [Tesis de doctorado]. Universidad de la Habana.
- Rodríguez Illera, J.L. (1988). *Educación y comunicación*. Paidós.
- Roldán Jiménez, C., Fuentes, M.T., Catalán, D., Muñoz-Cruzado, M., González, R., Jerez, N., Fernández, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Rev. Esp Común Salud*, 4(1), 54-64.
- Russo, A. L. (2012) *La enseñanza de psicología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. El caso de los planes de estudio 1992 y 2009* [Tesis de maestría]. UDELAR, Área social, comisión sectorial de enseñanza, Montevideo, Uruguay.
- Saniz Balderrama, L. (2007). Universidad y masificación. Aceptaciones y consecuencias de una realidad del siglo XXI. *Punto Cero*, 12(14), 65-70.
- Santiviago, C. (2017). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportan a su comunidad en la misma*[Tesis de maestría]. Universidad de la República.<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/922>
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19(1), 109-121. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>

- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience. *Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Tinto, V. (22 de febrero de 2021). Conferencia de apertura. *Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad*. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Ediciones Moratta. <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf>
- Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: Sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la “carencia” cultural y afectiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 10(20).
- Velásquez Rodríguez, C. (2016). *Comunicación, semiología del mensaje oculto*. Eco Ediciones.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Hender Editorial.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.
- Zabalza, M. A. (2000). Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista fuentes*. Universidad de Sevilla.



La mirada estudiantil acerca de la motivación por aprender: el derecho a una educación de calidad

**Student view about the motivation
to learn: the right to a quality
education**

**A visão do aluno sobre a motivação
para aprender: o direito a uma
educação de qualidade**

MAP. Rolando Barrantes Pereira¹

M. Sc. Marianella Castro Pérez ²

Resumen

Este artículo se fundamenta en la investigación realizada en el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de la Universidad Nacional en Costa Rica, titulada “Factores que inciden en la motivación por aprender”. El objetivo principal es determinar cuáles son los factores que generan motivación en las personas estudiantes para que se logre un proceso de aprendizaje significativo; con el propósito de ayudar en la construcción de propuestas para un mejor abordaje, por parte de los agentes educativos, a las situaciones que acontecen en la educación secundaria y que deriven en condiciones y acciones que garanticen el

Recibido: 3-6-2021 Aceptado: 13-5-2022

- 1 Máster en Administración de Proyectos, Licenciado en Ciencias Políticas, especialista en políticas públicas locales. Académico, investigador y extensionista en el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA), de la Universidad Nacional de Costa Rica. Correo electrónico: rolando.barrantes.pereira@una.cr.  <https://orcid.org/0000-0002-0969-6855>
- 2 Máster en Administración Educativa, Licenciada en Educación Preescolar. Académica, investigadora y extensionista en el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA), de la Universidad Nacional de Costa Rica. Docente en las carreras de educación que se imparten en el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la UNA. Correo electrónico: marianella.castro.perez@una.cr.  <http://orcid.org/0000-0001-7428-0285>



derecho a la educación de calidad y alejen a los adolescentes de la exclusión y las desigualdades sociales. El presente escrito resume los resultados de la perspectiva de los estudiantes de una institución pública y una privada de la provincia de Heredia. El enfoque de investigación fue cualitativo, tipo descriptivo, a fin de obtener las perspectivas de los participantes. El instrumento para la recolección de los datos fue un cuestionario que constó de 14 preguntas abiertas. Los principales resultados se refieren al deseo de los estudiantes de ser reconocidos como personas, por parte del personal educativo, procurando una conexión entre sus características y vivencias personales y las interacciones y actividades pedagógicas en el aula. Se menciona la importancia de diversificar e innovar las metodologías y estrategias de aprendizaje, así como la mejora constante de la infraestructura y los servicios institucionales para promover la motivación por aprender y, por ende, la garantía del derecho a la educación de calidad.

Palabras clave: Aprendizaje, derecho a la educación, estudiante, motivación

Abstract

This article is based on research carried out at the Institute for Interdisciplinary Studies of Children and Adolescents (INEINA) of the Universidad Nacional in Costa Rica, entitled “Factors that affect the motivation to learn”. The main objective is to determine what are the factors that generate motivation in students so that a significant learning process is achieved; with the purpose of helping in the construction of proposals for a better approach by educational agents to the situations that occur in secondary education and that derive in conditions and actions that guarantee the right to quality education and keep adolescents away of exclusion and social inequalities. The present paper summarizes the results of the perspective of the students of one public and one private institution in the province of Heredia. The research approach was qualitative, descriptive in nature, in order to obtain the perspectives of the participants. The instrument for data collection was a questionnaire consisting of 14 open questions. The main results refer to the desire of the students to be recognized as people by the educational staff, seeking a connection between their characteristics and personal experiences and the interactions and pedagogical activities in the classroom. The importance of diversifying and innovating learning methodologies and strategies is mentioned, as well as the constant improvement of infrastructure and institutional services to promote motivation to learn and, therefore, guarantee the right to quality education.

Keywords: Motivation; learning; student; right to education.

Resumo

Este artigo é baseado em pesquisa realizada no Instituto de Estudos Interdisciplinares de Crianças e Adolescentes (INEINA) da Universidade Nacional da Costa Rica, intitulada “Fatores que afetam a motivação para aprender”. O objetivo principal é determinar quais são os fatores que geram motivação nos alunos para que um processo de aprendizagem significativo seja alcançado; com o objetivo de auxiliar na construção de propostas para uma melhor abordagem dos agentes educacionais às situações que ocorrem no ensino médio e que derivam de

condições e ações que garantam o direito à educação de qualidade e afastem os adolescentes da exclusão e das desigualdades sociais. Este artigo resume os resultados na perspectiva dos alunos de uma instituição pública e privada na província de Heredia. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, do tipo descritiva, a fim de obter as perspectivas dos participantes. O instrumento de coleta de dados foi um questionário composto por 14 questões abertas. Os principais resultados referem-se ao desejo dos alunos de serem reconhecidos como pessoas pelo corpo docente, buscando uma conexão entre suas características e experiências pessoais e as interações e atividades pedagógicas em sala de aula. Menciona-se a importância de diversificar e inovar metodologias e estratégias de aprendizagem, bem como a constante melhoria de infraestrutura e serviços institucionais para promover a motivação para aprender e, assim, garantir o direito à educação de qualidade.

Palavras-chave: Motivação; Direito à educação; aprendizagem; aluno.

Introducción

El análisis temático de los factores que generan motivación para aprender en los y las estudiantes emerge, luego de realizar una investigación en instituciones de educación secundaria, cuyos resultados denotaron diferencias en los ambientes de aula, en el nivel físico, relacional, conductual y, principalmente, en el nivel motivacional, entre instituciones educativas públicas y privadas.

Es oportuno garantizar el derecho a la educación como una herramienta que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida, a la formación de las personas para la vida en sociedad y propiciar formas de desarrollo que contribuyan a la superación de las brechas causantes de la desigualdad social. Por esta razón, el centro educativo debe ser un espacio de construcción continua entre sus participantes, donde las relaciones llevadas a cabo faciliten el desarrollo de las personas dentro de la sociedad. Es a partir de ello, que la motivación y varios elementos que influyen sobre la misma, entre ellos: el papel de la familia, las relaciones interpersonales entre las y los estudiantes y los agentes educativos, la calidad del papel docente, el ambiente y la dinámica del lugar donde se aprende cobran relevancia y se posicionan porque son aspectos de vital importancia para el desarrollo de un proceso de aprendizaje provechoso. Actualmente, el contexto costarricense está caracterizado por el desafío que representa mantener a la población estudiantil en el sistema educativo, ya que como lo menciona el *Programa Estado de la Nación* (2017), por ejemplo de la cantidad de estudiantes matriculados en séptimo año en el 2012, solamente el 45.4 % matricularon el último nivel del ciclo diversificado en el año 2016; es decir, más de la mitad de las y los estudiantes se quedaron rezagados en el camino o fueron excluidos durante los años intermedios. Si se toma en consideración lo anterior, este artículo tiene como objetivo analizar los diferentes factores que, desde la perspectiva estudiantil, influyen en la motivación



por aprender, para lo cual retoma las opiniones de estudiantes de segundo año del III Ciclo de la Educación General Básica de dos instituciones educativas, una pública y otra privada. Enfocándose en elementos intrínsecos y extrínsecos que promueven la motivación por aprender, así como la visión de dichos estudiantes acerca de las metodologías utilizadas por las y los docentes, para desarrollar el proceso de aprendizaje y en las características de los centros educativos, como un elemento adicional que promueve la motivación por aprender.

Referente teórico

Esta sección representa un esfuerzo por conceptualizar la motivación, desde la perspectiva de las y los estudiantes, así como las diversas maneras en las que se puede fomentar, para promover un aprendizaje significativo.

Concepto y tipos de motivación

Según lo establecido por Pérez, Ávila, Téllez y Céspedes (2016) la motivación:

Implica la actividad nerviosa superior, que participa en los procesos afectivos, en los procesos cognitivos, y se manifiesta en las condiciones internas de la personalidad. Condiciona la actividad del hombre para satisfacer las necesidades en su relación con el medio, mediante la actividad, pues implica tanto el aspecto direccional como el de actuación, regula la dirección del objeto hacia los objetivos de su actividad. La motivación puede tener un sentido positivo o negativo y su eficiencia radica en el grado en que ella moviliza al máximo y dirige certeramente la actividad. (pp. 12-13)

La motivación es un factor determinante del comportamiento de los individuos, funciona como un mecanismo para fortalecer el estímulo de la actividad cognitiva de las personas y posibilita que estas adquieran y mantengan el interés durante el proceso de construcción del conocimiento (Pérez, Ávila, Téllez y Céspedes, 2016). La motivación puede dividirse en dos categorías principales: intrínseca y extrínseca. La intrínseca, es aquel tipo de motivación que surge de las mismas personas y de su interés personal por desarrollar una tarea específica. Este tipo puede ser autorreforzada por cada sujeto y se ve influenciada, en gran medida, por aquellas emociones positivas que no estén directamente vinculadas con la tarea o acción que la persona realizará (Rubio, 2013 y Pérez, Ávila, Téllez y Céspedes, 2016).

Por otra parte, la motivación extrínseca proviene de factores externos, en ella la acción o tarea ejecutada por los individuos es vista solo como un medio para obtener recompensas externas, el objeto real del proceso de aprendizaje está fuera del mismo y se enfoca en las recompensas que este pueda producir (Precht, Valenzuela, Muñoz y Sepúlveda, 2016).

El concepto de motivación está fundamentado, de manera principal, en tres perspectivas teóricas: conductual, humanista y cognitiva.

Perspectiva conductual

La perspectiva conductual establece que la motivación de las personas estará determinada por las recompensas externas y los castigos (Naranjo, 2009). Trechera (citado por Naranjo, 2009) establece que las personas se comportan de determinada manera con el fin de obtener algún beneficio y evitan caer en conductas que les puedan ocasionar algún perjuicio. De forma adicional, dicho autor propone que para lograr la modificación de una conducta pueden aplicarse métodos como: el reforzamiento, la extinción y el castigo. Los refuerzos se clasifican en positivos y negativos. Los positivos se aplican con el objetivo de incrementar la probabilidad de que una respuesta deseada ocurra, por lo que podrían catalogarse como recompensas. Por otra parte, el refuerzo negativo se utiliza cuando se suprime un estímulo, considerado perjudicial, para alcanzar una determinada conducta (Naranjo, 2009).

La extinción, según Trechera (citado por Naranjo, 2009) se da cuando se deja de ofrecer un estímulo que refuerce una determinada conducta, lo que produce que el comportamiento que provocaba una conducta determinada se vaya agotando. Finalmente, el castigo se administra cuando se tiene como objetivo que las personas aprendan que no tienen que realizar una acción o tener un comportamiento determinado, el mismo consiste en la aplicación de una consecuencia aversiva ante la aparición de un proceder que se considere inadecuado (Naranjo, 2009).

Perspectiva humanista

La perspectiva humanista se centra en el ser humano y en su capacidad para lograr su crecimiento personal (Ramos, s. f.). Una de las teorías enmarcadas dentro de la perspectiva humanista es la teoría de las necesidades de Abraham Maslow. Esta teoría, representada mediante una pirámide, establece que el ser humano posee cinco grupos de necesidades principales, que debe ir cumpliendo en orden lógico para lograr su realización personal. En primer lugar, se encuentran las necesidades fisiológicas, entre las que destacan la de alimentación, por ejemplo. Seguidamente, se ubican las necesidades de seguridad, donde el ser humano busca garantizar su propia sobrevivencia. Además, se hallan las necesidades de amor y pertenencia, representadas por el requerimiento de los seres humanos de relacionarse con las demás personas. En cuarto lugar, se ubican las necesidades de estima, donde las personas buscan lograr un sentimiento de bienestar consigo mismas. Después, en la cúspide de la pirámide, se encuentran las necesidades de autorrealización,



mediante las cuales las personas buscan la realización de su propio potencial (Naranjo, 2009 y Rivera, 2014).

Perspectiva cognitiva

Ajello (citado por Naranjo, 2009) establece que “las teorías cognitivas enfatizan que lo que la persona piensa sobre lo que realmente puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede” (p. 161). Dentro de dicha perspectiva, se enmarcan teorías como la de las expectativas de Vroom. La cual establece que los seres humanos tomarán un curso de acción determinado cuando estos crean que los esfuerzos que vayan a realizar les producirán resultados deseados (Marulanda, Montoya y Vélez, 2014). Según lo estipulado en esta teoría, la motivación se basa en tres tipos de relaciones: esfuerzo-resultado, donde el individuo espera que sus esfuerzos se traduzcan en resultados satisfactorios; relación valoración personal de los objetivos, donde los individuos valoran los objetivos dependiendo de si los mismos son satisfactorios o convenientes en el nivel personal y la relación de instrumentalidad, donde los individuos tienen la creencia de que si se esfuerzan por alcanzar un nivel de rendimiento determinado, obtendrán los resultados deseados (Marulanda, Montoya y Vélez, 2014).

Factores que influyen en la motivación hacia el aprendizaje

Rubio (2013), establece que hay tres grupos principales de factores que influyen en la motivación hacia el aprendizaje: factores personales, el contexto escolar y los factores familiares y sociales. Con respecto a los **factores personales**, García y Doménech (2002), analizando las principales teorías de la motivación, concluyen que la interrelación de factores como el autoconcepto, las metas de aprendizaje y los patrones de atribución causal serán determinantes de la motivación en el ámbito escolar. En este sentido, el autoconcepto según Bandura (citado por García y Doménech, 2002) es un factor importante en la motivación hacia el aprendizaje, ya que “el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento” (p. 27). La noción de autoconcepto está muy ligada a la autoestima. En este sentido, Rubio (2013) establece que los sujetos con un nivel de autoestima baja le achacan sus éxitos a factores externos mientras que consideran que sus fracasos son causados por factores internos como la baja capacidad. Por ende, dicho autor considera fundamental el desarrollo de la autoestima en las y los estudiantes para mejorar la atribución causal de sus acciones en el contexto de aula. Por otra parte, en cuanto a las metas de aprendizaje es pertinente destacar que, las y los estudiantes son motivados por factores tanto intrínsecos, como extrínsecos. Hay estudiantes que

se motivan por el deseo de saber, por su interés en el proceso de aprendizaje o por la curiosidad; mientras que a otros estudiantes los motiva la aprobación de sus familias o docentes, las recompensas y los juicios positivos (Rubio, 2013).

Por su parte, en cuanto a los factores relacionados con el **Contexto escolar**, Escaño y Gil (citados por Ramos, s. f.) mencionan que lo que acontece en el aula tiene repercusiones determinantes en las y los estudiantes, al ir conformando una serie de predisposiciones producto de las vivencias en este espacio. En este sentido, factores como: las relaciones entre compañeras y compañeros, los resultados de las pruebas académicas y el papel desempeñado por el cuerpo docente serán determinantes en su motivación hacia el aprendizaje. Por su parte, García y Doménech (2002) y Ospina (2006), establecen que el papel del docente es fundamental en la formación y el cambio de autoconcepto, tanto en el ámbito social como en el académico, de las y los estudiantes. Por lo que, las acciones del cuerpo docente deben enfocarse en escuchar, respetar a las y los estudiantes, así como animarlos ante el fracaso, para ayudarles a fortalecer su autoestima.

De manera adicional, Mora y Quesada (2014), señalan que las estrategias metodológicas desarrolladas por los docentes y las mediaciones pedagógicas creativas e innovadoras deben ser planificadas de manera que generen mayor dinamismo en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, Ramos (s. f.) y López (2004), mencionan que el papel de la escuela ha evolucionado de forma paulatina, al pasar de ser una instancia meramente de transmisión de conocimientos, a una que debe tener como meta el desarrollo integral de todas las capacidades de las y los estudiantes, tomando en consideración su historia personal, de manera que las experiencias educativas se desarrollen en función de las y los estudiantes, permitiéndoles desenvolverse en diferentes contextos de su diario vivir. En concordancia con lo anterior, el Programa Estado de la Nación (2017), establece que las y los estudiantes reportan un uso generalizado de dispositivos móviles, así como una predisposición a utilizarlos con fines educativos con ayuda de las y los docentes. Lo cual, se convierte en una oportunidad para evolucionar paulatinamente en el establecimiento de métodos de aprendizajes novedosos y amenos para la población estudiantil.

Por su parte, en relación con los **factores familiares y sociales** García (citado por Rubio, 2013) establece que, a través de la familia se produce la transmisión de actitudes y valores que guiarán el desarrollo de sus hijas e hijos. De igual forma, dicho autor considera que la implicación y el interés de las familias en el proceso educativo de sus hijas e hijos, es beneficioso para su proceso de aprendizaje. En este sentido, Escaño y Gil (citados por Ramos, s. f.) señalan que: “la disposición por aprender se la enseñamos a nuestros hijas/os con nuestras preguntas y comentarios, o siendo modelo o ejemplo en nuestra vida cotidiana” (p. 40). Adicionalmente,



dichos autores señalan que la utilización de pautas educativas por parte de las familias, tales como: el orden, la reflexión acerca de las razones de las normas y reglas y el valor de la comprensión hacia los demás propician el interés por los temas relacionados con su formación académica. En el nivel social, factores como: la clase social, la estructura familiar o la zona geográfica, en otras palabras, el medio donde se desenvuelven los y las estudiantes, serán determinantes para su motivación, al ser el medio donde se desarrollan las relaciones sociales, que influyen de una u otra forma en los comportamientos humanos (Rubio, 2013).

Derecho a la educación y al aprendizaje significativo

En relación con el papel de la educación, la UNESCO (2007) menciona que:

La educación tiene como finalidad intrínseca contribuir al pleno desarrollo de la persona y a su dignidad. La educación será relevante si promueve el aprendizaje de las competencias y capacidades necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno, y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros. (Citada por Choque, 2009; pp. 1-2)

Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje (formales e informales) se vuelven significativos y relevantes, en la medida en la que promueven, no solamente conocimientos específicos, sino “habilidades para la vida”; es decir, las herramientas para que las personas se desenvuelvan en sus espacios y contextos específicos y puedan desarrollarse de manera integral.

Así, la educación tiene un papel de transformación individual y social, en el cual la motivación que se pueda incentivar en las y los estudiantes es fundamental. Esta apropiación del conocimiento y motivación para el aprendizaje se da en la medida en que el aprendizaje sea significativo para la persona. Esto implica que el proceso de aprendizaje debe darse considerando a las y los estudiantes como personas completas, con un conocimiento previo, donde sus estudios anteriores, experiencias de vida y procesos relacionales les dan un bagaje que les permite relacionarlo con la nueva información. Así mismo, Ausubel (citado por Rodríguez, 2010) plantea que deben existir ciertas condiciones para que se dé un aprendizaje significativo, las cuales son:

- La predisposición para aprender (motivación intrínseca de las personas).
- Presentación significativa del material a aprender, es decir, que tenga significado lógico, que se pueda relacionar con conceptos previos y que existan “ideas de anclaje” adecuadas.

- **Componente emocional o afectivo:** No existe un aprendizaje significativo sin una emoción significativa que le fortalezca. Se basa en la intención o disposición por aprender, pero también en las condiciones del entorno y el ambiente de clase (p. 13).

Además, esta perspectiva integral del aprendizaje implica que la motivación de las y los estudiantes se ve influenciada en la medida en que cuenten con espacios de participación real, donde se tomen en cuenta sus opiniones y experiencias para crear e incorporar el nuevo conocimiento, lo que permite descartar la visión tradicional de la “tabla rasa” en la que se ve a los niños, niñas y adolescentes como “tablas en blanco”, las cuales hay que rellenar con información pero sin conocimiento anterior propio.

En relación con el contexto costarricense, el Programa Estado de la Nación (2017) brinda diversas premisas sobre la motivación hacia el aprendizaje en niños, niñas y adolescentes, dentro de las cuales se destacan:

- **El uso de tecnologías en los centros educativos:** La actitud positiva que muestran los alumnos hacia las TIC, y que va desde la disposición a usarlas con ayuda del docente, hasta el interés por aprender con ellas, de manera autónoma, cosas útiles para la escuela y para sus vidas (p. 46).
- **Sobre las estrategias utilizadas en clase como parte del proceso educativo:** En las aulas predominan las actividades centradas en el docente que utilizan métodos tradicionales en los que el profesor explica el tema, da algunos ejemplos y asigna ejercicios al grupo. Son escasas las oportunidades de creación conjunta del conocimiento entre alumnos y profesores. Pocas actividades de discusión y, sobre todo, poca retroalimentación de los docentes hacia sus estudiantes (pp. 71-72).
- **Manejo de la clase y percepción de las y los docentes:** La administración del tiempo disponible durante el curso lectivo se asocia con una mayor comprensión de los contenidos en relación con el tiempo que el profesor explica, favoreciendo una actitud atenta y positiva de las y los estudiantes hacia el aprendizaje. Se evidenció que los alumnos con los cuales los docentes lograron establecer y mantener buenas relaciones interpersonales presentaron mayores logros de aprendizaje (p. 149).

Estas premisas del Estado de la Educación señalan la necesidad de promover estrategias educativas innovadoras que fomenten la motivación hacia el aprendizaje, tanto de manera intrínseca como extrínseca, y que vayan acompañadas del uso de herramientas digitales que faciliten y apoyen la mediación pedagógica y la adquisición de conocimientos.

Metodología

A continuación, se describirán los aspectos metodológicos relevantes para este artículo y aplicados en el proceso de investigación.

Tipo de investigación: En la investigación se utilizó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, el cual consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). Esto proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; p. 21).

Participantes: Para el desarrollo de la investigación base se analizó la percepción de las personas menores de edad, sus familias y los docentes; no obstante, para efectos de este artículo se considera solamente la población estudiantil, la cual estuvo integrada por dos grupos de secundaria de 8.º año de una institución pública y uno de institución privada, ambos de la provincia de Heredia. Cabe señalar que la escogencia de los colegios fue por conveniencia de los investigadores y la anuencia de estos centros educativos, se realizó un muestreo al azar para seleccionar el grupo con el cual se llevaría a cabo el estudio. Se debe resaltar que, de conformidad con un enfoque de derechos de las personas menores de edad se realizó la aplicación de un “consentimiento informado” en el que las familias autorizaban la participación de las personas menores de edad en esta investigación. Así mismo, se aplicó un “asentimiento informado” en el que las y los menores de edad, indicaron si querían o no participar de este proyecto, aún con el consentimiento de sus familias, prevaleció la decisión de los adolescentes.

Categorías de análisis: A continuación, se presentan las categorías de análisis estudiadas, así como su respectiva operacionalización y descripción.

Tabla 1

Categorías de análisis para cuestionarios de la comunidad estudiantil

Categoría	Operacionalización	Descripción
Motivación hacia el aprendizaje	Motivación intrínseca	Actitudes y acciones propias de la persona que le impulsan a alcanzar una meta: acciones innovadoras, autoeficacia.
	Motivación extrínseca	Acciones, actitudes, sucesos o personas que promueven una conducta o un objetivo (pares, mediación pedagógica, percepción familiar).
	Mediación pedagógica	Estrategias utilizadas por las y los docentes, maneras de aprender, factores que las PME consideran importantes para aprender con entusiasmo, características que consideran que tienen los buenos docentes.
	Características del centro educativo	Percepción de las PME sobre qué le gusta y no le gusta del colegio, y sobre cómo sería un colegio perfecto.
Tipo de centro educativo	Público	Gestionado por la administración pública y sostenido por el Estado.
	Privado	Gestionado por la administración privada y con pago mensual por los servicios educativos.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos: En esta investigación se utilizó el cuestionario como principal fuente de recolección de datos. Esta herramienta es definida por García, Espín, Hernández y Molina (2006) como un proceso estructurado de recogida de información a través de la cumplimentación de una serie de preguntas [sic] (p. 2). El cuestionario para estudiantes, luego de la validación, mediante criterio de jueces, constó de 14 preguntas abiertas.

Análisis de resultados: Para organizar la presentación de resultados se opta por el uso de tablas, en el caso de este artículo. Dado que las preguntas fueron abiertas, las y los participantes expresaron más de una respuesta, de modo que, para todos los casos, se ha considerado, para las frecuencias, el número de respuestas aportadas y no el número de participantes en el estudio.



Para una mejor organización y análisis de la información, en el caso del presente estudio, se han generado tres grandes bloques temáticos: 1. Las características y condiciones del colegio y la motivación, 2. El aprendizaje y la motivación, 3. Los y las profesores y la motivación. En cada uno de estos bloques temáticos se agruparon las preguntas atinentes, principalmente con la idea de evidenciar las coincidencias de las respuestas del estudiantado y constancia en el señalamiento de sus necesidades y sugerencias. Cabe aclarar que, para el análisis de las respuestas a cada pregunta, se elaboraron una serie de categorías emergentes producto de la agrupación de respuestas brindadas, con el propósito de facilitar su organización. Además, es oportuno mencionar que para el presente artículo se resumen algunos ejemplos de las respuestas textuales, pero no se anotan todas las brindadas dada la limitación de espacio.

Análisis de resultados y discusión

Características y condiciones del colegio y la motivación

A continuación, se analizan las respuestas de la comunidad estudiantil participante con respecto al colegio en general, en primer lugar, se les consultó acerca de **¿qué es lo que más les gusta del colegio?**, y se presentan las respuestas a tres preguntas más **¿cómo sería el colegio perfecto para estudiar?**, **¿qué no puede faltar en el colegio para aprender con entusiasmo** y, finalmente, **las sugerencias hacia el colegio para que sea un mejor lugar para aprender**, todas ellas, a fin de conocer lo que les motiva, en términos generales, para asistir a la institución a aprender.

Con respecto a lo que más les gusta del colegio, la población estudiantil anota con mayor frecuencia, que los **aspectos de carácter académico** con respuestas tales como: “aprender”, “aprende ciertas cosas interesante”, “las materias que hay”, “hay materias nuevas donde aprenden muchas cosas, como: taller o gestión”. En la institución privada, aspectos como: “las grandes oportunidades que el cole da”, “algunas clases como arte y música, estudios sociales”, “concursos de diversos temas”, “poder asistir a distintos talleres”.

Por otra parte, en orden descendente, la población estudiantil de ambas instituciones, mencionan aspectos propios de la categoría **interactuar con personas** con expresiones en la pública como: “que estoy con mis compañeros”, “que conoces a más personas y es muy divertido”, “vacilar con los compañeros”, “compartir con mis amigos y amigas”, “los compañeros son amigables y muy buena nota”, “hablar con amigos”. En la privada se anotó: “poder estar con mis amigos”, “contarles

cosas a mis profes favoritos”, “hablar y estar con mis amigos”, “las muchas personas que hay”, “la motivación que me dan”, “compartir con mis compañeros”.

La última categoría corresponde a **infraestructura y servicios que ofrece el colegio**, con frases en la pública como: “las instalaciones”, “tener soda”, “la comida del comedor”, “la biblioteca”, “algunas aulas”, “que tengamos gimnasio para el fútbol”, “actividades de deportes”, “que es muy grande”, “tiene muchas zonas verdes”, “amplio espacio en aulas”, “equipo de porrismo/lobos”, “curso de coro/banda garaje”, entre otras. Frases en la privada como: “que hay muchos espacios verdes”, “las instalaciones que son amplias”, “la buena atención a nuestras necesidades”, “el gran espacio”, “los talleres extra que hay”, “los animales”, “las áreas verdes y que se preocupen por la naturaleza”.

Se nota que lo que más les gusta a las personas estudiantes de ambas instituciones son aspectos relacionados con lo académico, interactuar con personas, así como la infraestructura y servicios que les ofrece el colegio. No obstante, en la institución privada, la población estudiantil menciona la amplitud de las instalaciones, las zonas verdes y los animales que posee el colegio, las oportunidades de talleres, giras, así como el apoyo que se les brinda. Lo antes mencionado resalta que a las personas estudiantes les gusta asistir al colegio para aprender y hacerlo de manera agradable, en ambientes propicios y con la posibilidad de interactuar con sus compañeros y con la naturaleza, de ser posible. Por lo que se puede intuir, en estas respuestas, que tienen claro el rol formador del centro educativo y la importancia del acceso que tienen, como personas, a la educación de calidad, a la interacción y el vínculo con otras y, a disfrutar plenamente de sus derechos, siendo el primordial, en este caso, el derecho a la educación, pero, además, a otros derechos que se interconectan como, por ejemplo, ambientes sanos, alimentación, desarrollo integral, entre otros.

Muy de la mano con lo planteado en los párrafos anteriores, se presenta, a continuación, la coincidencia en las respuestas a tres de las preguntas que se les hizo en relación con las condiciones y características del centro educativo de secundaria; primero, **¿cómo sería el colegio perfecto para estudiar?, ¿qué no puede faltar en el colegio para aprender con entusiasmo?** Y, finalmente, se solicitaron **sugerencias dirigidas al colegio**; en este sentido, se procede en la tabla a continuación, a conocer las categorías emergentes y agrupación de las respuestas.

Tabla 2
Respuestas estudiantiles acerca de condiciones y características que debería tener un colegio para aprender

Categoría de respuesta	¿Cómo sería el colegio perfecto para estudiar?		¿Qué no puede faltar en el colegio para aprender con entusiasmo?		Sugerencias hacia el colegio		Total
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
Aspectos metodológicos y curriculares:	16	08	44	31	25	20	144
a. Materias novedosas e incorporar tecnología, actividades variadas, nuevas metodologías							
b. Metodologías con actividades lúdicas, motivantes y deportes							
c. Diversificar actividades en el aula y la institución							
Características docentes:	09	02	33	14	04	0	62
Necesidad de docentes con características positivas							
Infraestructura y servicios:	09	01	06	11	25	07	59
Mejorar la sala, aulas, servicios sanitarios y áreas verdes							
Horarios: Horarios menos extensos	08	02	-	-	16	02	28
Mejorar motivación y apoyos al estudiante	-	-	07	07	03	06	23
Esfuerzo personal	-	-	13	03	-	-	16
Uniformes: Flexibilidad en la vestimenta, no uso de uniforme	09	0	01	0	04	01	15
Derechos, valores y normas:	0	02	06	03	03	0	14
Respeto, ser escuchados, sin burlas, apoyo al estudiante							
Nivel de dificultad y cantidad de asignaciones: Evaluaciones y tareas, menos difíciles	03	02	-	-	04	04	13
Dejar todo igual	2	0	-	-	-	-	02

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas al cuestionario. Nota: n = número de respuestas a las preguntas.

La tabla anterior permite apreciar las respuestas agrupadas en categorías, acerca de lo que según las y los estudiantes, deberían ser las condiciones y características del colegio para aprender y las sugerencias de mejora.

En primer lugar de frecuencia se ubica la categoría **aspectos metodológicos** y que para efectos de una mejor interpretación se han dividido en tres subcategorías, que inician con las opiniones referidas a la incorporación de **a. Materias novedosas, tecnología, actividades variadas, nuevas metodologías**, las y los alumnos de la institución pública argumentan acerca de la necesidad que la institución ofrezca en la formación materias actualizadas y de tendencia más moderna como “robótica”, “computación”, “inglés”, deportes “natación”, “volleybol” y mencionan que requieren que las materias se impartan con mayor variedad de metodologías y herramientas, “computadoras en lugar de cuadernos”, “que las clases sean más divertidas y no tan aburridas y que hayan actividades para todos”, “que los profesores tuvieran la capacidad y el ‘talento’ de enseñar”, “donde los profesores enseñen sus lecciones con temáticas abiertas a los estudiantes, agregando actividades en otras formas de aprendizaje divertido”, “días en que se hagan actividades al aire libre sobre los temas vistos en clase”. La población estudiantil de la institución privada, señala como argumentos en esa categoría que “podamos utilizar más la tecnología como libros virtuales”, “que las clases sean más dinámicas”, “que tenga una biblioteca, tanto de libros académicos como de entretenerse”, “tener una educación buena para tener más posibilidades de conseguir trabajo”, “donde el aprendizaje no sea rutinario, tenga instalaciones modernas, se use la tecnología y que las clases o lecciones sean divertidas”, “un colegio bueno académicamente, pero también refuerce los deportes, arte y música”. Además, se menciona la importancia de generar **b. Metodologías con actividades lúdicas, motivantes y deportes**, (44 respuestas en la institución pública y 31 respuestas en la institución privada), en la pública las expresiones se refieren a: “la música para relajarse [SIC] un poco”, “juegos”, “deportes”, “actividades al aire libre”, “trabajo grupal”, “ideas innovadoras”, “más ambientada el aula”, “recreos”, “que de vez en cuando nos dejen trabajar afuera”, “innovación de métodos lectivos”, “salir de la rutina”, “actividades para entender mejor las matemáticas”. En la institución privada, las expresiones fueron: “libros con dinámicas”, “juegos”, “motivación”, “actividades recreativas que ayuden al aprendizaje”, “que lleguen a usar otros tipos de métodos”, “que se puedan hacer actividades para hacer la clase más creativa”, “material interactivo, diferente al usual”. Por último, en la categoría Aspectos metodológicos y curriculares se menciona, **c. Diversificar actividades en el aula y la institución**, con expresiones en la pública como: “hacer más actividades deportistas [SIC], no solo fútbol y volleyball”, “que hagan actividades de interés”, “que pongan películas del tema que se está viendo”, “evitar siempre hacer lo mismo”, “hacer talleres recreativos”. Y expresiones en la privada como: “tener más actividades a nivel

institucional”, “Implementar el uso de iPad o compus”, “permitir la tecnología como herramienta de trabajo”.

De igual manera, mencionan las y los estudiantes de ambas instituciones, las categorías de: **Necesidad de docentes con características positivas**, es interesante, que la población estudiantil de ambas instituciones, hace señalamientos acerca de que un colegio perfecto ha de tener docentes cuyas características permiten las adecuadas relaciones humanas, así por ejemplo indican “que los profesores fueran amigables, pero tuvieran la capacidad y el ‘talento’ de enseñar”, “profesores simpáticos y alegres”, “tener buenos maestros...”, “y profesores que atiendan todas las dudas y en los que se pueda confiar”. Las opiniones estudiantiles acerca de lo que no debe faltar en el colegio para aprender con entusiasmo en la institución pública mencionan: “amistad”, “los compañeros que le suben el ánimo”, “tener buenas influencias”, “gente alegre”, “tener una sana convivencia con los compañeros”. En la institución privada, indican: “tener personas inteligentes alrededor”, “buenos profesores”, “buena actitud del profesor”, “maestros que nos entiendan y sean considerados con nuestros sentimientos”, “compañeros que te apoyen en clase”, “profesores que ayuden a los estudiantes y no los prohíban de su motivación”, “profesores divertidos”, “que los profesores tengan la vocación para lo que hacen”. En las respuestas de los y las estudiantes consultados se hace un llamado a mejorar el profesorado, con expresiones como “conseguir profesores comprometidos”, “observar y procurar un buen comportamiento de los profesores”, “profesores que no traten mal a los alumnos”, “que busquen profes buenos”.

Mejorar infraestructura (la soda, aulas, servicios sanitarios y áreas verdes), la población estudiantil de la institución pública dirige sus planteamientos a atender la necesidad de mejorar la estructura física de la institución y son muy enfáticos en la falta de “ventiladores para las aulas”, “zonas verdes en los alrededores”, “mejor apariencia de los baños y más aseo en los sanitarios”, así como “que la soda no sea tan cara”, “que la soda de comida más saludable y barata”. En la institución privada, se señala “más equipo en las aulas”, “los pupitres para poder estudiar”, “sala de cine”, “zona libre”, “instituciones modernas y en buen estado”, entre otras.

Las y los estudiantes, al solicitarles ofrecer **sugerencias al colegio** para que tengan estudiantes motivados para aprender, manifiestan según categorías **mejorar infraestructura** con respuestas en la pública como: “cambiar el diseño de pintura de los salones o mínimo poner incentivos visuales”, “tener piscina”, “poner ventiladores”, “un colegio bonito”, “acceso a internet”, “aulas bonitas”, “que tenga mejores instalaciones”, “arreglar aulas incluyendo los techos, no solo las paredes”, “arreglar baños”. En la institución privada, las respuestas estudiantiles

son: “dispensadores de agua”, “que haya más busetas”, “que tengan una soda con buena comida”.

La categoría **flexibilidad en la vestimenta, no uso de uniforme**, en la institución pública, las y los alumnos hacen un señalamiento en cuanto al deseo de que no exista uniforme en el colegio y puedan asistir con ropa particular; sin embargo, no dan argumentos para sostener dicho planteamiento, únicamente lo mencionan como un deseo, “que podamos usar ropa particular”, “poder venir en jeans y tenis”, “ropa normal”, argumentan que “las blusas o camisas que no sean tan calientes”, “dejen venir en ropa particular”, “llevar ropa fresca.

En orden descendente, continúan las categorías de **horarios menos extensos**, en la institución pública con argumentos referidos a que “los horarios son muy extendidos”, “salir temprano porque llego muy cansado a la casa”, “Disminuir horas lectivas”, “salir temprano”, “cambiar el horario de clases”, “no salir tan tarde del colegio”, “los recreos más extensos”; en la institución privada, referidas al horario de entrada, “entrar a las 8.00 am”, “que las clases empiecen a las 8.00 am y terminen a las 2:55”, “alargar los recreos”, “que los viernes sean cortos”, “actividades en días festivos”.

Las categorías con menor frecuencia de respuesta son **evaluaciones y tareas, menos difíciles**, y argumentos referidos a que el colegio perfecto es donde no se hacen “los exámenes, tan difíciles”, “un colegio donde las tareas se hagan en clase y en los exámenes se pueda ver el libro dos veces”, “un colegio donde las tareas no se juntaran con exámenes”, “que dejen menos tarea”, “dar temas fáciles”, “no hacer los exámenes tan difíciles”, “que los temas más cansados de ver no se estén usando y verlo tanto”; “que no haya que leer libros tan largos y confusos”.

La siguiente categoría, corresponde a **principios, valores y protección contra el bullying** con expresiones, como: “no se haga más *bullying*, es mucho lo que se hace, eso lastima mucho y baja la autoestima más de lo que ya la tenemos”, “tolerancia”, “respeto”, “responsabilidad”, “respeto”, “protección ante cosas como el *bullying*”. **Valores y normas** “evitar la discriminación entre estudiantes entre sí”, “respeto”, “más positivismo”, “no restringir tantas cosas”. Únicamente por estudiantes de la institución privada, se mencionaba la categoría de que un colegio perfecto para estudiar debe ofrecer **respeto, escuchar y apoyar al estudiante**, “siento que sería un colegio donde todos los alumn@s sepan mantener la calma y no interrumpir”, “un colegio que apoye a los estudiantes y los deje disfrutar su infancia mientras la tienen. Que se preocupe más en crear buenas personas, su desempeño...”.

El **esfuerzo personal** es otra categoría, en la cual las personas estudiantes hacen conciencia de su participación en el estudio y mencionan, en la institución pública, aspectos como: “positivismo”, “evitar los problemas”, “estar motivado para hacer las cosas”, “pensamientos positivos”, “venir motivados a aprender mejor”, “concentración”, “voluntad”. En la institución privada, mencionan: “iniciativa”, “motivación por parte del estudiante”, “participación de todos los estudiantes”.

Las menores frecuencias se reportan en las categorías de **facilidades para el estudiante**, las y los estudiantes de la pública mencionan: “ayudas psicológicas, sociales, etc.”, “personas que nos apoyen”, “que a los estudiantes se les de todas las facilidades y sean justas (que les den lo mismo a todos y todas)”. Y los estudiantes de la privada, indican: “ayuda psicológica y de estudio si hay una materia que constantemente no entiendo”, “algo para motivar estudiantes”, “programas de atención para las necesidades de estudio”. Es decir, mejorar la motivación y los apoyos al estudiante, donde las personas estudiantes enfatizan la necesidad de que los colegios les motiven al aprendizaje y existan apoyos para quienes no comprenden la materia o poseen necesidades educativas especiales.

Como última categoría, para estudiantes de la institución pública, se señala **dejar todo igual**, con 02 respuestas muy parecidas, donde los estudiantes indican “no lo sé, la verdad no existe un colegio perfecto y sería bastante tonto describirlo ya que en mi concepto mi colegio está bastante bien respecto al estudio”.

Los aspectos que las y los estudiantes, tanto de institución pública, como de la privada, consideran que no pueden faltar en el colegio, son: personas con características positivas (profesores, director y estudiantes), actividades lúdicas, innovadoras, motivadoras y deportivas, así como metodologías variadas en el aula. Refieren, de igual manera, el esfuerzo personal, facilidades para el estudiante, principios, valores y protección al *bullying*, así como, buenas instalaciones. Es reiterativo el señalamiento de los estudiantes de la institución pública, en cuanto a la necesidad de mejorar la infraestructura del colegio, en especial los baños y la soda, de igual manera, hay una tendencia a señalar que es necesario mejorar y diversificar las actividades que se realizan dentro y fuera del aula, así como la mención del profesorado, en el sentido de procurar mejor trato al estudiantado y, mejores métodos de enseñanza. Llama la atención que cuando se refieren a los horarios de clase lo relacionan con horarios extendidos, trasladarse a los hogares y tener que atender las tareas que se les dejan. Igualmente, las menciones que hacen al uniforme, que la tela es caliente y el deseo de presentarse en ropa particular, pareciera tener relación con el señalamiento de que las aulas son calientes y que se necesitan ventiladores. De esta forma, la mención a conductas de irrespeto y *bullying*, es señalada de modo reiterativo.

En la institución privada hay un señalamiento positivo, en casi todas las preguntas, acerca de las buenas instalaciones que posee, así como los talleres que ofrece, las oportunidades de intercambio, el tener muchos espacios verdes o animales, en cuyo cuidado participa el estudiantado. No obstante, lo dicho, sugieren al colegio el incorporar herramientas tecnológicas al trabajo de aula. El estudiantado de esta institución tiene menos llamamientos a la calidad del profesorado en comparación con la institución pública, y coinciden en la importancia de diversificar métodos y técnicas de enseñanza. Capta la atención la respuesta referida a la necesidad de mejorar la biblioteca y los libros para lectura recreativa y no solo para tareas de clase.

Los planteamientos estudiantiles coinciden con lo escrito por López (2004), al indicar que debe existir una conexión profunda entre la consideración que se le da a la población estudiantil y a su historia personal, así como a la relación educativa interpersonal y la actividad propia del aula. Los señalamientos estudiantiles, de acuerdo con los datos, sugieren no solo la necesidad de ser conocidos por sus profesores, sino también que el trabajo de aula sea diverso, como lo son ellos y sus capacidades de aprendizaje.

Aspectos pedagógicos y metodológicos en el aprendizaje y la motivación

Tabla 3

Aspectos relacionados con el aprendizaje, según los y las estudiantes.

Categoría	¿Qué acciones innovadoras les gustaría realizar con sus <i>compañeros/as para que aprender sea más motivante?</i>		¿Cómo aprendes mejor?		Total
	Público	Privado	Público	Privado	
Técnicas y métodos de aprendizaje: Aprender con juegos. Actividades variadas o diversas	51	33	72	41	197
Técnicas audiovisuales y herramientas tecnológicas	9	10	-	-	19
Mayor esfuerzo personal	-	-	9	4	13
Silencio y creación de espacios de descanso	3	-			3

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas al cuestionario. Nota: n = número de respuestas a las preguntas.



La Tabla 3 recopila las categorías de las opiniones de la población estudiantil de la institución pública y la privada, acerca de las acciones que les gustaría hacer con sus compañeros/as para que aprender sea motivante y cómo aprenden mejor, las cuales muestran una clara inclinación a los aspectos de orden metodológico y de planificación creativa de las clases, por parte del profesorado. Es decir, las y los estudiantes en mayoría hacen alusión a la necesidad de promover actividades diferentes, lúdicas, de convivencia entre pares, creativas, diversas, innovadoras, por ejemplo. En ese sentido, las y los estudiantes de ambas instituciones manifiestan como prioridad, **técnicas y métodos de aprendizaje**, con expresiones tales como: “actividades más llamativas y motivantes”, “tener clubes de lo que nos gusta”, “hablar entre nosotros para considerar respuestas”, “que no sea tan pesada la clase”, “que se hagan más proyectos virtuales y no físicos”, “aprender con diferentes métodos”, “trabajos fuera de clase”, “hacer proyectos en grupo en lugar de exámenes”, “uso de material tecnológico”, “hacer paseos en lugares interesantes”, “salir de excursión”, “hacer trabajos o juegos para unirnos más y así trabajar de mejor manera”, “solución de problemas en grupo (“rally por el estilo”, “dejarnos trabajar juntos en grupos escogidos por nosotros”)), “trabajar escuchando música”, “algún trabalenguas o algún juego que me ayude a recordar”, “hacer competencias de cualquier cosa para ser más competitivo”, “estando en un lugar al aire libre”, “actividades que involucren la modernidad”, “juegos con cartas”, “Con juegos, adivinanzas”, “congelado con preguntas, charadas con temas, ahorcado”, “competencia de preguntas”, “declaro la guerra con preguntas al que pierda”, “que en las clases se pueda interactuar mediante juegos”, “con colores”, “que expliquen fuerte y claro”, “con guías de repaso”, “con dinámicas”, “cuando el profesor es claro en explicar”, “viendo películas”, “con música”, “jugando con cosas que tengan que ver con la materia”, “trabajos grupales”, “cuando dan ejemplos escritos”, “ver ejemplos del tema o de lo que piden realizar”, “videos creativos del tema (viéndolos)”, “con actividades dinámicas”, “cuando el profesor se toma su tiempo con la materia”, “por medio de la realización de resúmenes”, “con clases interactivas”, “aclarando dudas”, “con profesores que escuchen más a los estudiantes”, “relacionando la materia con la vida cotidiana”.

Sigue en orden descendente, la categoría de **utilización de técnicas audiovisuales y herramientas tecnológicas** con expresiones, en la institución pública como: “usar teléfonos para aprender”, “usar más aparatos electrónicos para aprender”, “usar en pareja computadora”, “tener siempre acceso a internet”, “usar videos”, “no tener interacción únicamente con los libros, cuadernos y pizarra”, “con una película relacionada” y con expresiones en la privada como: “que se hagan más presentaciones power point y menos copiar de la pizarra”, “eliminar cuadernos y usar computadoras”, “uso de material tecnológico”, “que se acople al uso de la

tecnología”, “uso de ipads en vez de libros”, “no limitarse a papel y lápiz”, “películas”, “vídeos”, entre otras.

Por último, en la institución pública, se menciona el **silencio y creación de espacios de descanso** con expresiones como “que durmamos para descansar”, “estando en silencio concentrados”. En el mismo orden de importancia, mencionan con menores frecuencias, la categoría de **mayor esfuerzo personal**, en la primera institución, las expresiones fueron: “estudiando”, “escuchando”, “poniendo atención en clase”, “estudiando más allá de una práctica”, “...estando solo y concentrado”, “prestando atención”, “Que yo no tenga pereza”, “con metas por alcanzar”, “repitiendo las cosas”, “no tener el teléfono cerca”, “observando ejemplos”, “sentándome adelante”, “cuando ago [SIC] las cosas”, “escuchando”, “aprendo mejor escuchando” y “viendo”.

Es relevante que las y los estudiantes de la institución pública y, también de la privada, mencionan, entre las acciones innovadoras que les gustaría hacer con sus compañeros/as para que aprender sea más motivante, aspectos referidos a, metodologías variadas, uso de tecnología audiovisual, las respuestas sugieren que desean tener más trabajo grupal, compartir entre compañeros/as, ayudarse entre sí, usar técnicas para favorecer la comprensión y memorización, hacer trabajos al aire libre, piden, de igual manera, silencio en clase, para evitar distraerse, les motivaría también tener espacios para aclarar dudas y que se les eduque bien. Coinciden estos planteamientos con lo señalado por Ospina (2006), quien señala que la motivación no depende únicamente de los intereses o características personales del estudiante, sino que en ella intervienen, de manera fundamental, la relación que se establece entre docentes y estudiantes.

De los datos aportados en la Tabla 3, es posible mencionar que son reiteradas las alusiones que hacen los estudiantes de ambas instituciones, de poder innovar y mejorar el aprendizaje, al expresar el deseo de contar con actividades variadas para el aprendizaje, así como, diversidad en los métodos de enseñanza, y la utilización del juego, con frases como las que ya se han ejemplificado. Vale destacar, también, la importancia que estudiantes de ambas instituciones dan a la posibilidad de aprender con juegos, estos planteamientos estudiantiles coinciden con lo señalado por Zainuddin (2018), quien argumenta que el estudiantado se ve más motivado al aprendizaje cuando se involucran con procesos lúdicos y espacios de juego en el aula. Asimismo, la población estudiantil manifiesta el deseo de tener acceso a técnicas audiovisuales y herramientas tecnológicas, para comprender mejor la materia impartida por sus profesores y profesoras.

También, es pertinente señalar que la población estudiantil, en ambas instituciones, señala la importancia de incorporar al aprendizaje el uso de herramientas tecnológicas y así lo sugieren en sus participaciones. No obstante, lo dicho, pareciera que no es habitual en el aula el uso de estos recursos por parte del personal docente. Aspecto que coincide plenamente con lo expresado en el Programa Estado de la Nación (2017), cuando se afirma que los docentes no superan las cuatro horas semanales en el uso de tecnologías y que los mismos muestran una visión limitada del potencial que las herramientas tecnológicas podrían tener en cuanto a la motivación en el alumnado y la necesidad de promover, estrategias educativas innovadoras, que propicien la motivación hacia el aprendizaje; acompañadas del uso de herramientas digitales que apoyen la mediación pedagógica y, por ende, el desarrollo y adquisición de conocimientos del estudiantado.

Las personas docentes y la motivación

En las siguientes líneas se exponen las opiniones de los y las estudiantes acerca de las características de los docentes que generan motivación por el aprendizaje y para conocer con detalle sus opiniones analizamos las respuestas a las preguntas ¿Cómo describirías al mejor profesor o profesora?, en segundo lugar, se les consultó acerca del **nivel de involucramiento que les gustaría que tuvieran sus profesores y profesoras en sus aprendizajes** y, finalmente, se les solicitó agregar **sugerencias que le darían al profesorado para que tengan estudiantes motivados por aprender**.

Ante la primera pregunta es interesante señalar que, en primer lugar de importancia, la población estudiantil menciona aspectos referidos a **buenas características personales del docente**. En el sentido expuesto, destacan el ser “amable”, “que sea paciente”, “cariñoso y buena gente”, “que sea divertido”, “que escuche a los estudiantes con atención”, “respetuoso”, “feliz”, “cariñoso”, “simpático”, “ayuda a los demás”, “que el profe no sea tan regañón”.

De igual manera, se mencionan las **buenas características pedagógicas**, para dicha categoría, destacan las y los alumnos de la institución pública el que “sea permisivo, pero a la vez estricto”, “que tenga buenos métodos de enseñanza”, “que sepa lo que hace”, “ser bueno en su profesión”, y los alumnos de la institución privada ofrecen expresiones como “que explique bien la materia”, “que sus clases sean divertidas”, “haga actividades fuera de lo normal”, “que sepa escuchar a los estudiantes”, “que logre manejar bien su materia”, “sea abierto sobre los aportes de actividades para el aprendizaje”, “profesional graduado y capacitado para enseñar y conocer del tema”, “buena presentación”, “con buenas habilidades para enseñar y que explique bien”. Es rescatable de los datos, que de las características

asignadas a los mejores profesores y profesoras, la población estudiantil destaca las características personales, que van enfocadas a aspectos que involucran el buen trato, el respeto, las emociones positivas como la felicidad, la simpatía, el cariño, ser divertido. Sin dejar de lado, características que versan sobre las prácticas pedagógicas de los buenos docentes, como son el tomar en cuenta la opinión de todos los alumnos, explicaciones claras, instrucciones precisas, el apoyo, y ser bueno en su profesión, ser buenos profesionales, tener buenos métodos de enseñanza, entre otras. Aspectos que fueron asimismo priorizados por los estudiantes de la institución pública y de la privada. Coinciden estos datos con lo planteado por Mora y Quesada (2014), quienes también señalan que se requieren equipos docentes que analicen las estrategias de aprendizaje que planifican, en la búsqueda de ese dinamismo que el estudiantado reclama para el trabajo diario.

Aunado a lo anterior y con respecto a la pregunta que refiere al **nivel de involucramiento que les gustaría que tuvieran sus profesores y profesoras en sus aprendizajes**, ellos y ellas destacan **aplicando buenos y novedosos métodos de enseñanza**, con expresiones en la pública, como: “que traiga nuevas actividades en vez de solo leer y escribir”, “que utilice nuevos métodos de aprendizaje para saber si hay algo lo cual se nos haga más fácil”, “enseñándonos mejores cosas de maneras más creativas y no aburridas y abrumadoras”. Por otra parte, las expresiones en la institución privada fueron, entre otras, “enseñándome con juegos o diferentes actividades para que no se sientan extremadamente rutinario todos los días”, “explicando bien la materia, haciendo actividades dinámicas”.

En orden descendente, mencionan que lo hagan **mostrando interés por su trabajo y el estudiantado**, en la primera institución las respuestas fueron “que, si no entiendo que me explique por privado, pero de una buena manera no con mala gana”, “que me explique detalladamente paso a paso y no me regañe solo porque la respuesta está mal”. En esa misma categoría, las y los estudiantes de la institución privada ofrecen argumentos como los siguientes: “explicando si no entiendo algo”, “que se preocupe si estoy aprendiendo o no, no solo dar materia y dar notas”, “que nos entienda como estudiantes y personas, adecuándose a nuestra edad y madurez”.

Los conjeturas estudiantiles son coincidentes con algunos de los planteamientos teóricos de esta investigación y entre ellos es rescatable el señalamiento de Junco (2010), quien plantea que una de las funciones principales del personal docente debería ser la de despertar la curiosidad y el deseo de aprender del estudiantado. Es posible indicar que para ello, las y los estudiantes han de sentirse comprendidos por el personal docente, tener la confianza de acercarse para clarificar dudas y sus preocupaciones, y, a su vez, sentir que el personal docente hace el esfuerzo

por hacer comprensible la materia mediante recursos, técnicas y métodos que promuevan la motivación y el aprendizaje.

De lo antes expuesto y, en respuesta a la solicitud de **sugerencias que le darían al profesorado** para que tengan estudiantes motivados por aprender, se categorizan con mayores frecuencias las siguientes, **mejorar sus cualidades personales**, con las siguientes expresiones “tratar bien a los estudiantes y tener modales...”, “evitar preferencias si tienen”, “no sean tan amargados”, “no enojarse si un estudiante no entendió”, “ser más abiertos”, “ánimo”, “divertidos”, “buenos profesores”, “que fueran más simpáticos”, “profesores menos amargados y más alegres”. **Mejorar la manera de enseñar y explicar**, con menciones a: “utilizar nuevos métodos de enseñanza”, “no mandar tareas de un día para otro, no todos podemos”, “realicen actividades para que la clase no sea aburrida”, “tratar de no hablar tanto”, “que expliquen bien la materia”, “que enseñen bien”, “intentar de asegurarse que todos entiendan la materia”, “explicar muchas veces ya sea con juegos”, “nos expliquen de diferentes maneras”. **Diversificar actividades en el aula y extraclase**, con expresiones como: “usar diferentes dinámicas”, “trabajos al aire libre”, “fomentar la creatividad”, “tomar en cuenta a todos para las actividades”, “que hagan juegos”, “que hagamos actividades divertidas en el aula”, entre otras expresiones.

Son coincidentes las sugerencias que las y los estudiantes hacen al personal docente con aquellas hechas a la institución, al manifestar que desean docentes con cualidades personales que denoten simpatía, alegría, gusto por lo que hacen, respeto, y no ser amargados. Señalan, además, que deben mejorar la manera de enseñar y los métodos que utilizan para impartir sus lecciones, así como la necesidad de que diversifiquen las actividades dentro y fuera del aula, desean clases variadas, menos aburridas, donde se incorpore el juego, actividades diferentes que promuevan la comprensión de la materia.

Conclusiones

Una vez acabado el análisis de datos, es posible destacan algunas de las principales conclusiones que aporta la investigación sobre la que se apoyó este artículo, relacionadas con la motivación hacia el aprendizaje y la importancia de esta para asegurar una educación de calidad desde las manifestaciones dadas por la población estudiantil.

Tal como se pudo observar en el análisis de resultados, los y las estudiantes de ambos colegios (público y privado) hacen un listado bastante amplio de consideraciones que deben estar presentes para que la educación que reciben sea de calidad y les genere procesos de motivación. Por tal razón, las personas investigadoras

agrupamos estos elementos tan diversos en tres grandes bloques y considerando su naturaleza, mismos que serán utilizados para presentar las conclusiones. A saber:

- a) Características y condiciones de los centros educativos.
- b) Aspectos pedagógicos y metodológicos en el aprendizaje.
- c) Características de las personas docentes.

a. Características y condiciones del colegio

Las personas estudiantes tienen claro el rol formador del centro educativo y los importantes esfuerzos que se hacen para que puedan tener acceso a la educación. No obstante, consideran que es necesario que para que este derecho se cumpla con calidad, deben existir una serie de condiciones y características físicas, materiales, funcionales y de servicios. Por lo que resaltan la necesidad de contar con espacios físicos iluminados, estéticos, en buen estado, con dotación de mobiliario y materiales, ventilados, limpios y, en la medida de lo posible, espacios con zonas verdes y con lugares para el ejercicio del derecho al juego, recreación y con la doble funcionalidad de que puedan ser utilizados como espacios pedagógicos; es decir, salir de la estructura del aula. Aunado a lo antes dicho se refuerza la idea de que la institución educativa ofrezca una serie de servicios que permitan el buen cumplimiento de sus derechos como, por ejemplo: a la alimentación, acceso a la información (bibliotecas y uso de internet), ambientes libres de discriminación y violencia (entre pares diciendo no al *bullying*, así como con el trato brindado por las personas docentes de respeto a su dignidad), ambientes pedagógicos promotores de la participación, a la interacción y vínculo con otros, que promuevan la salud, desarrollo integral, entre otros.

b. Aspectos pedagógicos y metodológicos en el aprendizaje

Las opiniones de la población estudiantil de la institución pública y la privada muestran una clara inclinación a los aspectos de orden pedagógico, metodológico y de planificación creativa de las clases. Es decir, las y los estudiantes, en mayoría, hacen alusión a la necesidad de promover materias novedosas, uso de la tecnología, actividades diversas y variadas; actividades lúdicas y participativas; cambios en las evaluaciones y tareas; gestión adecuada de la disciplina, a fin de contar con espacios silenciosos en clase que promuevan la concentración; uso de modalidades grupales y de convivencia entre pares; aprovechamiento del espacio externo y natural; todos ellos, tal como se mencionó en otros apartados, constituyen un elemento fundamental en el aseguramiento de la calidad de la educación y en la atención de las características particulares del desarrollo de las personas adolescentes y jóvenes que están en los colegios. Lo anterior es coincidente con

lo dicho por Zainuddin (2018), quien argumenta que el estudiantado se ve más motivado hacia el aprendizaje cuando se involucra con procesos lúdicos y espacios de juego en el aula. Asimismo, se señala el uso de herramientas tecnológicas ya que, pareciera que no es habitual el uso de recursos tecnológicos por parte del personal docente. Aspecto que concuerda con el Programa Estado de la Nación (2017), en la afirmación de que las y los docentes muestran una visión limitada del potencial del uso de las herramientas tecnológicas y digitales en el apoyo a la mediación pedagógica y, por ende, al desarrollo y adquisición de conocimientos del estudiantado.

Un componente importante para el aprendizaje, señalado por los estudiantes, con respecto a la necesidad de que los colegios cuenten con apoyos para quienes no comprenden la materia o poseen necesidades educativas especiales (por ejemplo: ayudas psicológicas, sociales, programas de atención para las necesidades de estudio, entre otros); este aspecto es de vital relevancia para promover el derecho a la educación de calidad y el derecho adjunto a la atención de la diversidad, y a las necesidades particulares de los estudiantes, ya que la ley faculta el reclamo de apoyos y la atención a sus necesidades especiales de manera temporal, o bien, por medio de adecuaciones sostenidas en el tiempo.

c. Características de las personas docentes

Según lo dicho por Ospina (2006), la motivación no depende únicamente de los intereses o características personales del estudiante, sino que en ella interviene, de manera fundamental, la relación que se establece con los docentes. Para los y las estudiantes el papel del docente es primordial y, así mismo, se visualiza desde los fundamentos de la educación de calidad. En el caso de las personas participantes en este estudio, se resalta que un buen docente debe tener características personales buenas, enunciado por ellos como: buen trato, respeto, emociones positivas entre ellas la felicidad, simpatía, cariño, buen humor. Además, debe tener características que versan sobre las prácticas pedagógicas, particularmente: tomar en cuenta la opinión de todos los alumnos, dar explicaciones claras, instrucciones precisas y ser bueno en su profesión. Junco (2010) dice que las funciones principales del personal docente deberían ser la de despertar la curiosidad y el deseo de aprender del estudiantado. Para ello, las y los estudiantes han de sentirse comprendidos, con confianza de acercarse para clarificar dudas y sus preocupaciones y sentir que sus profesores o profesoras hacen el esfuerzo por mediar los contenidos, de forma tal, que sean comprensibles, promuevan la motivación y el aprendizaje.

Recomendaciones

A continuación, se plantean algunas recomendaciones generales con el propósito de promover acciones concretas que incidan en los procesos motivacionales de las personas estudiantes y que permitan la garantía del derecho a la educación y de los derechos conexos o adjuntos al mismo:

- a) Mejorar, en la medida de lo posible, los ambientes educativos, considerando tanto los aspectos físicos o infraestructurales, funcionales, relacionales y pedagógicos, todos estos derivados del análisis de resultados y que inciden, directamente, en la motivación hacia el aprendizaje. A sabiendas de que, algunas acciones solicitadas por los participantes no demandan erogación económica y que con pequeñas acciones podrían atenderse.
- b) Retomar en los procesos formativos en pedagogía la importancia de las acciones que promueven la motivación hacia el aprendizaje, tomando en consideración factores intrínsecos y extrínsecos, tales como: metodologías con actividades lúdicas, motivantes e innovadoras, la diversificación de actividades en el aula y la incorporación de materias novedosas, el uso de la tecnología, entre otros; para acentuar la importancia de las decisiones pedagógicas de las personas docentes, en resguardo de la calidad de la educación y en esos aspectos motivacionales.
- c) Promover en las instituciones educativas, espacios de diálogo y convivencia entre todos los integrantes de la comunidad educativa, principalmente con las personas docentes y estudiantes, de manera que se conozcan y atiendan las necesidades emocionales y sociales estudiantiles entre ellas, el ser reconocidas como personas individuales y diversas.
- d) Generar capacitaciones dirigidas al personal docente en ejercicio, para que conozcan y reflexionen acerca de las acciones y actitudes que los estudiantes esperan de ellos y ellas y que puedan responder a las expectativas, tanto en cuanto a sus características personales (respeto, comprensión, diálogo, escucha, amabilidad, alegría, entre otros), así como en sus características profesionales (dominio de las temáticas que imparten, innovación en sus clases, sensibilidad a las necesidades especiales y a las situaciones en las que los muchachos requieren apoyos pedagógicos individualizados, entre otros).
- e) Hacer conciencia de que, el derecho a la educación de calidad requiere esfuerzos multidimensionales debido a su complejidad, razón por la cual, cada uno de los actores que intervienen en el acto pedagógico debe asumir la cuota de responsabilidad para lograr el pleno disfrute, tanto a la educación, como a los

derechos conexos o adjuntos a este. Los estudiantes mencionan en sus respuestas que reconocen esta responsabilidad, misma que implica su participación e involucramiento en su educación y lo tipifican como el esfuerzo personal, la motivación que deben mostrar, la voluntad, iniciativa, compromiso y positivismo, entre otros.

Referencias

- Castro, M., Barrantes, R., Arrieta, L., Carvajal, A. y Segura, S. (2019). *Informe final del proyecto Factores que inciden en la motivación por aprender (SIA 0534-17)*. Universidad Nacional de Costa Rica., Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2438/3417>
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. <http://reme.uji.es/>
- García, F; Espín, A; Hernández, A; Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*. 1(5); pp. 232 - 236. Albacete, España. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Junco, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>
- López, M. (2004). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? https://www.researchgate.net/publication/250990788_Es_posible_construir_una_escuela_sin_exclusiones
- Marulanda, F., Montoya, I. y Vélez, J. (2014). Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Revista Pensamiento y Gestión*. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/6711/5908>
- Mora, C. y Quesada, M. F. (2014). *Factores motivacionales y las actitudes que intervienen en la participación activa de los adolescentes de octavo, noveno y décimo año del Liceo Santa Gertrudis durante el proceso enseñanza aprendizaje de la Educación Física*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica). <http://sipub.inie.ucr.ac.cr/SIPUB/detallesResultado.do?idProduccion=3125>

- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Ospina, J. (octubre, 2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, (Especial), pp. 158-160. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Pérez, Y., Ávila, L., Téllez, A. y Céspedes, T. (Febrero-mayo, 2016). Fundamentos teóricos de la motivación en el proceso enseñanza aprendizaje de la matemática en los alumnos de séptimo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200002344-e803de9006/Mayo%202016%2C%20Art.8%20Fundamentos%20te%C3%B3ricos%20de%20la%20motivaci%C3%B3n%20en%20el%20proceso%20ense%C3%B1anza-aprendizaje%20de%20la%20Matem%C3%A1tica....pdf>
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C. y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052016000500010&lng=es&nrm=i
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe de la Educación*. San José, C. R. <https://estadonacion.or.cr/educacion2017/>
- Ramos, M. (s. f.). *Estudio sobre la motivación y su relación con el rendimiento académico* (Tesis de maestría). <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3064/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013* (Tesis de maestría). <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayaguela-mdc-durante-el-ano-lectivo-2013/>
- Rodríguez, M. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro. Barcelona, España. <https://elibros.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10112.pdf>
- Rubio, M. (2013). *Influencia de la implicación de la familia en la motivación de los hijos*. (Tesis de maestría). <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3061/Trabajo.pdf?sequence=1&i>

Zainuddin, Z. (2018). Desempeño del aprendizaje de estudiantes y motivación percibida en una clase invertida gamificada. *Computers & Education*, 126; 75-88.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.003>



NORMAS E INSTRUCCIONES PARA AUTORES Y AUTORAS

REVISTA LATINOAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

ISSN: 1659-4304, EISSN: 2215-4221

Alcance y política editorial

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos publica diversos trabajos cuyo eje central son los derechos humanos desde diversas disciplinas y enfoques.

Periodicidad

La periodicidad de la publicación es semestral, el primer número comprende el período de enero a junio (se publica el 30 de junio) y el segundo número comprende de julio a diciembre (se publica el 30 de diciembre).

Idioma

Se reciben manuscritos en idioma español.

Código de ética y buenas prácticas

La revista tiene un “Código de ética y buenas prácticas” que se puede acceder en <https://drive.google.com/file/d/1pIU-tEpvDeybffiCfQnpUay0ORvqK4D7p/view>

Exigencia de Originalidad

Los textos postulados a la revista deben ser originales, no deben estar postulados simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales, ni haber sido publicados.

Autoría

En la identificación de autores y autoras firmantes debe aparecer el nombre de las personas que han contribuido al desarrollo del trabajo.

Tipos de artículos

La Revista recibe artículos de investigación, revisión bibliográfica, de experiencias y propuestas educativas, así como ensayos.

Formato de publicación de manuscritos

La Revista publica textos formato HTML, PDF, EPub.

Uso de DOI

Esta Revista proporciona DOI (*Digital Object Identifier*) a cada artículo.



Uso de identificadores

La Revista solicita a los autores y autoras sus identificadores de ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*). En el siguiente enlace se puede crear el ORCID: <https://orcid.org/>

Carta de originalidad y cesión de derechos

Las personas que postulen un trabajo a la revista deberán llenar, firmar y enviar el documento “*Carta de originalidad y cesión de derechos*” al momento de presentar el manuscrito.

Consejo Editorial

La revista tiene un Consejo Editorial y un Consejo internacional, además un grupo de personas especialistas que colaboran en el proceso de arbitraje.

Política de detección de plagio

La Revista solicita a los y las autoras la originalidad de los manuscritos y el compromiso de cumplir con las normas éticas nacionales e internacionales.

La detección de plagio (similitud) se realiza a través Google y de Turnitin.

Política de acceso abierto “Open Access”

Esta Revista provee acceso libre a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente la investigación e información al público, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento

global, el derecho al acceso a la información y al conocimiento.

Las personas que colaboran con la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, suscriben los principios del acceso abierto, los cuales procurarán resguardar y promover para garantizar el acceso rápido, universal, inclusivo, gratuito y democrático al conocimiento en cada una de las publicaciones de la revista, en atención y arreglo al respeto de los postulados de propiedad intelectual que cubren a las personas autoras.

Proceso de revisión por pares

La Revista ha establecido el sistema doble ciego para la revisión por pares externos. En todo momento se guarda la identidad de personas revisoras y autora, con el fin de procurar un proceso de dictamen objetivo. Las personas revisoras serán seleccionadas bajo los principios de idoneidad, pericia y experticia, según el contenido de cada manuscrito.

La decisión de publicar un texto corresponde al Consejo Editorial considerando las recomendaciones realizadas por las personas revisoras.

Gratuidad

La Revista no cobra por recibir textos, evaluarlos, publicarlos ni descargarlos. No hay cargos por procesamiento de artículos (APC). Los textos publicados son de acceso libre y gratuito bajo los términos de la licencia “Creative Commons” 3.0 Costa Rica (CC),

Licencia

1. *El material que se publica en esta Revista está bajo una licencia “Creative Commons” 3.0 Costa Rica (CC, Reconocimiento-No-Comercial-SinObraDerivada 3.0 Costa Rica (CC BY-NC-ND 3.0 CR) . Esto significa que el material publicado en la revista se puede compartir (copiar y distribuir) en cualquier medio o formato considerando que se debe reconocer de forma adecuada la autoría del material y la fuente, no puede utilizarse con fines comerciales y no se aceptan las obras derivadas (remezclar, transformar o crear a partir de el material).*

Sistema de preservación digital

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos participa en la iniciativa PKP-PN que permite el depósito y preservación de sus artículos en LOCKSS. Visite: The Keepers Registry.

De forma interna en el IDELA la revista almacena todos los textos en disco duro.

A nivel institucional todos los textos de la revista se depositan en el Repositorio de la Universidad Nacional, Costa Rica.

De acuerdo a la legislación costarricense (Ley de Imprenta, No. 32, 12 julio de 1902 y Ley sobre Derechos de Autor y Derechos Conexos No. 6683, 14 octubre, 1992, Art. 106) la revista se deposita en el Sistema Nacional de Bibliotecas (SINABI) en versión impresa y PDF.

Financiamiento de la Revista

La Universidad Nacional, Costa Rica financia esta publicación.

Patrocinadores

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos es un proyecto permanente de investigación del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) aprobado por la Facultad de Filosofía y Letras y la Vicerrectoría de Extensión. Además, tiene el respaldo del sello editorial de la Editorial de la Universidad Nacional (EUNA).

- Editorial de la Universidad Nacional
- Vicerrectoría de Investigación

Procedimiento para la aprobación de artículos

- a) El texto es recibido y será sometido a revisión de aspectos editoriales como el formato, la afinidad temática, el cumplimiento de los lineamientos establecidos y la revisión de similitud (a través de Turnitin y Google). Este proceso tiene una duración aproximada de 12 semanas.
- b) Al pasar esta primera etapa, los manuscritos recibidos que cumplan con el formato y la pertinencia temática serán sometidos a un proceso de evaluación por medio de revisión por pares externos (doble ciego). será sometido a un proceso de arbitraje por pares externos, las



personas evaluadoras revisarán el texto de acuerdo al documento usado para tal efecto “[Criterios para evaluación de manuscritos en la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos](#)”. Los resultados de esta evaluación pueden ser los siguientes: se acepta para publicación, se devuelve para incorporar correcciones, se rechaza por no cumplir suficientemente con los criterios evaluados.

- c) Cuando en el dictamen se recomienden correcciones, la responsabilidad de realizarlas en el plazo establecido por la Revista (2 semanas) recae en el autor o autora.
- d) Cuando exista discrepancia entre los dictámenes de dos evaluaciones se puede recurrir a una tercera evaluación para que el Consejo Editorial tome la decisión final.
- e) La decisión final de publicar un artículo corresponde al Consejo Editorial, así como en caso de discrepancias o que surja algún conflicto con respecto al proceso de arbitraje.
- f) El proceso que inicia con la recepción del artículo hasta el dictamen final del Consejo editorial puede llevar un tiempo aproximado que oscila entre 3 y 12 meses.
- g) En caso de que una persona autora o coautora postule dos o más textos, de ser aprobados para su

publicación, se incluirán en números diferentes no consecutivos.

Envío de Manuscritos

Los manuscritos deben ser enviados al siguiente correo electrónico revistaderechoshumanos@una.ac.cr ecerdas@una.ac.cr, evelyncercer@yahoo.com

Aspectos formales para la presentación de manuscritos

Los textos enviados a la Revista deben tener las siguientes características formales:

- a) El autor o la autora deberá aportar un resumen biográfico no mayor a 5 líneas que incluya: nombre completo, profesión, cargo actual, afiliación institucional, nacionalidad, teléfono, dirección postal, electrónica y el ORCID (*Open Researcher and Contributor Identifier*).
- b) Incluir la autoría: el nombre completo de las personas autoras, en caso manuscritos escritos en colaboración o coautoría, este debe incluir el nombre y apellidos de todas las personas que han colaborado intelectualmente en su elaboración.
- c) Las personas que postulen un trabajo a la revista deberán llenar, firmar y enviar el documento “Carta de originalidad y cesión de derechos” al momento de presentar el manuscrito.

- d) Oscilar entre 12 y 30 páginas, incluyendo figuras, gráficos, anexos, y otros.
- e) Contener un título centrado y en negrita. Los subtítulos en negrita y sin numeración, ni letras.
- f) Todos los trabajos deben contener un resumen en español y en inglés de un máximo de 250 palabras, cada uno de los cuales deberá estar seguido de 4 palabras clave.
- g) Escritos en Word, letra Times New Roman 12, espacio 1, 5 con sangrías, con márgenes de 3 cm izquierdo y derecho y 2.5 inferior y superior.
- h) Emplear el formato American Psychological Association (APA) 7ma. edición, tanto en su estructura interna como en las referencias.
- i) Incluir referencias en formato APA 7ma edición al final del documento (todos los trabajos citados deben estar incluidos en orden alfabético).
- j) Las citas textuales inferiores a 40 palabras deben incluirse dentro del texto entre comillas, las superiores a 40 palabras deben estar separadas en un párrafo, con sangría izquierda todo el párrafo, sin comillas, ni cursiva. Las referencias de las citas se harán de acuerdo con el formato Psychological Association (APA) 7ma. edición al interior del párrafo.
- k) Las notas de pie de página no deben superar 4 líneas, deben ser explicativas, no más de 2 por página, identificadas con un número y sin paréntesis.
- l) La revista utiliza el software *Turnitin* para la identificación de similitud en los textos y se apoya en google, se recomienda su uso a las personas autoras para la revisión anticipada.
- m) Los autores o las autoras recibirán una copia del número impreso de la Revista donde se publica su trabajo cuando se imprimen los números.
- n) La Revista publica un trabajo por autoría en cada número y no publica trabajos de una misma autoría en números consecutivos, a menos que de manera excepcional sea por recomendación del Comité editorial dado su importancia y pertinencia temática.

Elaboración de referencias bibliográficas

Las referencias deben seguir el formato APA 7ma edición.

Elementos básicos de una referencia: autoría, fecha, título, fuente.

Ejemplos

Libro impreso

Apellido, Inicial nombre. (Ed.). (Año de publicación). *Título*. Editorial.



Zúñiga, M. (2006). *Cartografía de otros mundos posibles: El rock y reggae costarricense según sus metáforas*. EUNA.

Libro electrónico

Apellido, Inicial nombre. (Año de publicación). *Título*. URL o DOI.

Castelo, L., Perea, J. (2005). *Usos no normativos del lenguaje fotográfico*. <http://site.ebrary.com/lib/unacrsp/docDetail.action?docID=10083351&p00=fotografia+documental>

Capítulo de libro

Apellido, inicial nombre. (Año de publicación). *Título del capítulo o entrada*. En Editor A. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Editorial.

Vargas, S. (2009). Paz. En Solís, J. (Ed.) *Derecho a la paz* (pp. 25-50). EULA.

Revista

Apellido, inicial nombre (Año). *Título del artículo*. *Título de la revista*, volumen (número), página (as). DOI o URL.

Barrera, D. (2020). ¿Huir de la guerra para encontrar la paz? *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 31(1), 39-54. <https://doi.org/10.15359/rldh.31-1.2>

Artículo periodístico

Apellido, Inicial nombre (día mes año). *Título del artículo*. *Título del periódico*, página.

Oviedo, E. (11 de setiembre de 2009). UE presenta plan para financiar lucha climática en países pobres. *La Nación*, p. 23A.

Carey, B. (22 de marzo de 2019). ¿Podemos mejorar en el olvido? *The New York Times*. P. <https://www.nytimes.com/2019/03/22/health/memory-forgetting-psychology.html>

Leyes

Número y año de la ley. Asunto. Fecha de promulgación. Número en el Diario Oficial.

Ley 7600 de 1996. De igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. 29 de mayo de 2006. D. O. No. 102

Constitución

Nombre oficial de la Constitución [abreviación]. Artículo específico citado. Fecha de promulgación (País).

Constitución Política de Costa Rica [Const]. Art. 6. 07 de noviembre de 1949 (Costa Rica).

Otros aspectos

La Revista Latinoamericana de Derechos Humanos no necesariamente comparte las afirmaciones planteadas en los manuscritos que publica.

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

Correo electrónico: revistaderechoshumanos@una.ac.cr, ecerdas@una.ac.cr,
evelyncer@yahoo.com

Página Web: <http://www.revistas.una.ac.cr/derechoshumanos>





Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el 2022.

La edición consta de 55 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

3372-22—P.UNA