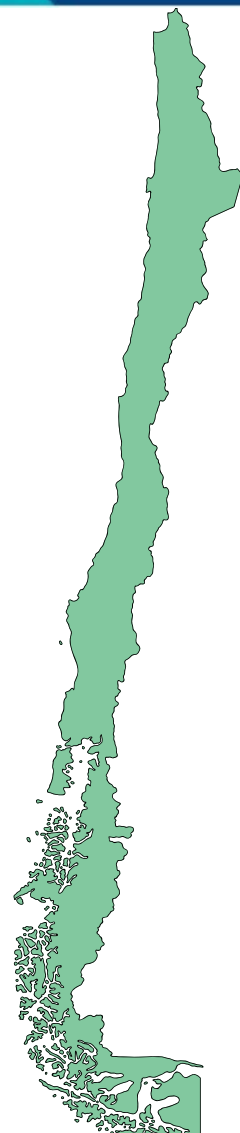


**FOROS
JUVENILES:
*MI VOZ
CIUDADANA.***

OEI



Material metodológico
Foros de Participación de
jóvenes en Chile

Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

© Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Oficina en Chile Santiago, 2023

ISBN: 978-956-8624-44-6

Secretario General OEI

Mariano Jabonero Blanco

Material metodológico Foros de Participación de jóvenes en Chile

Coordinador

Francisco Gárate Vergara

Autores:

José Antonio Palma Ramos

Sebastián Osorio Lavín

Francisco Gárate Vergara



**FOROS
JUVENILES:
*MI VOZ
CIUDADANA.***

OEI

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	1 a 3
--------------	-------

PARTE I: “DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN”	4
• GUIÓN DIDÁCTICO “DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN”	5 A 17
• RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN	18 A 20
• TEXTO I: GUÍAS DIDÁCTICAS SOBRE CULTURA DEMOCRÁTICA. DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN	21 A 30
• TEXTO II: PARTICIPAR TAMBIÉN ES COSA DE NIÑOS GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESORADO	31 A 76

PARTE II: “CONVIVENCIA Y VIOLENCIA”	77
• GUIÓN DIDÁCTICO “CONVIVENCIA Y VIOLENCIA”	78 A 89
• RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN CONVIVENCIA Y VIOLENCIA	90 A 91
• TEXTO I: CONVIVENCIA INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA	92 A 123
• TEXTO II: MODELO INTEGRADO DE REGULACIÓN DE LA CONVIVENCIA Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS: UN PROYECTO QUE SE DESARROLLA EN CENTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID	124 A 149

PARTE III: “MEDIO AMBIENTE Y DERECHOS DE LA NATURALEZA”	150
• GUIÓN DIDÁCTICO “MEDIO AMBIENTE Y DERECHOS DE LA NATURALEZA”	151 A 164
• RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN MEDIO AMBIENTE Y DERECHOS DE LA NATURALEZA	165 A 167
• TEXTO I: LOS DERECHOS AL MEDIO AMBIENTE ADECUADO Y SU PROTECCIÓN	168 A 194
• TEXTO II: PROTECCIÓN DEL MEDIO AMBIENTE EN CONTEXTO DE NUEVA CONSTITUCIÓN	195 A 267

PARTE IV: “DIVERSIDAD E INCLUSIÓN” **268**

- GUIÓN DIDÁCTICO “DIVERSIDAD E INCLUSIÓN” 269 A 282
- RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN DIVERSIDAD E INCLUSIÓN 283 A 285
- TEXTO I: GRUPOS VULNERABLES DE ESPECIAL PROTECCIÓN POR PARTE DEL INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS (INDH) ¿EN QUIÉN PODRÍA Y DEBERÍA ENFOCARSE EN BASE A LA DOCTRINA Y A LA EXPERIENCIA COMPARADA IBEROAMERICANA? 286 A 332
- TEXTO II: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y PLURINACIONALIDAD: ENFOQUES PARA ENTENDER LAS RELACIONES ENTRE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LOS ESTADOS NACIONALES. 333 A 374

PARTE V: “GÉNERO Y SEXUALIDAD” **375**

- GUIÓN DIDÁCTICO “GÉNERO Y SEXUALIDAD” 376 A 389
- RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN GÉNERO Y SEXUALIDAD 390 A 392
- TEXTO I: ORIENTACIONES PARA LA INCLUSIÓN LGTBI 393 A 444
- TEXTO II: ESI: ESA SEXUALIDAD INGOBERNABLE. EL RETO DE DES-HETEROSEXUALIZAR LA PEDAGOGÍA. 445 A 457
- TEXTO III: FEMINISMO PARA PRINCIPIANTES. 458 a 468

PRESENTACIÓN

Foros Juveniles: Mi Voz Ciudadana 2022

Objetivos: Potenciar la voz de las niñas, niños y jóvenes en los debates públicos relevantes del país desde un enfoque de derechos humanos, a través de metodologías participativas de discusión y articulación de propuestas en torno a ejes temáticos.

Palabras clave:

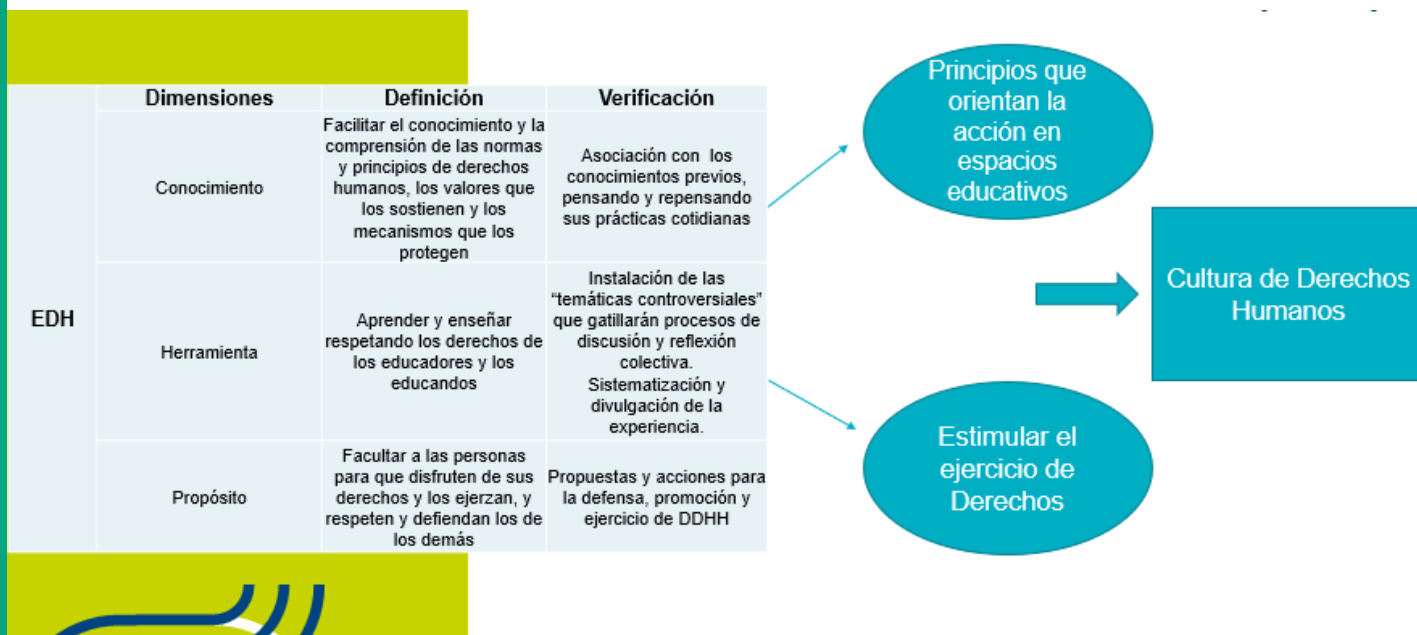
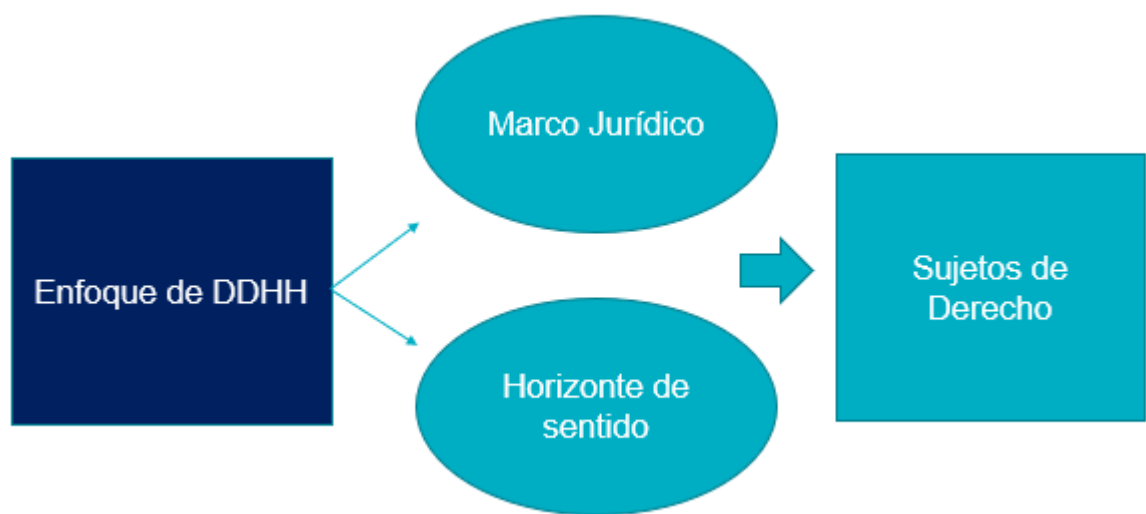
- **Convivencia y Violencia**
- **Diversidades e Inclusión**
- **Género y sexualidad**
- **Medio Ambiente y Recursos Naturales**
- **Democracia y Participación**

¿Qué temas abordan los Foros Juveniles?

Convivencia y Violencia	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y herramientas de resolución de conflictos • Diálogo y convivencia democrática • Reflexión situada de conflictos en espacios educativos
Diversidades e Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Plurinacionalidad y soberanía • Multiculturalidad e interculturalidad en contexto educativo • Grupos de especial protección
Género y Sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad de género, expresión de género y orientación sexual • Disidencias sexuales • Derechos reproductivos
Medioambiente y Recursos Naturales	<ul style="list-style-type: none"> • Surgimiento y resolución de conflictos medioambientales • Identificación de recursos naturales territoriales • Derechos de la naturaleza y un medioambiente libre de contaminación
Democracia y Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia Representativa y Democracia Participativa • Formas de participación política institucionales y no institucionales. • Institucionalidad estatal y derecho a la participación

Fundamentación: Educación en Derechos Humanos (EDH)

Marco conceptual y metodológico cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral de las personas, orientar procesos, proyectos y acciones de intervención social, encauzar políticas públicas y generar prácticas pedagógicas que tengan como propósito garantizar la promoción, protección y el ejercicio de los DDHH.



Enfoque Metodológico: Técnicas participativas de la Educación Popular.

Dialogo horizontal

Perspectiva
controversial

Reflexión colectiva

Propuesta práctica

Intercambio de
saberes

Validez de los
conocimientos previos

Estructura de los Foros:

I.- Pre Sesión (Identificación de Foro)

- Se registra la información general contenida en la Ficha de Registro **antes** de iniciar cada foro.

II. Sesión

- Se realizan las tres etapas del foro.

III. Post sesión

- Se llena información sobre disensos y consensos en la Ficha de Registro **después** de cada foro.



PARTE I: “DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN”





GUIÓN DIDÁCTICO FORO “DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN”

I.- Palabras iniciales: objetivos, relevancia y propósito.

El presente guión tiene como objetivo apoyar, complementar y orientar el desarrollo de los “Foros Juveniles: Mi voz Ciudadana 2022”, promovidos por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en estrecha colaboración con los diversos actores educativos que participaran de este proyecto. Los/as docentes y/o facilitadores/as son claves en la puesta en práctica de esta propuesta, ya que además de conducir la sesión son los encargados de adecuar estas orientaciones a la realidad social de sus comunidades educativas. Ellos y ellas son los que tienen el conocimiento más acabado de los intereses, énfasis y rasgos particulares de los/as jóvenes que participaran de las jornadas. Además, pueden captar las sensibilidades y expectativas de sus estudiantes. Esto último es sumamente relevante, porque junto con la realización de los foros, uno de sus fines más relevantes es sistematizar las reflexiones que emerjan durante el proceso en informes. Por este motivo el criterio de los/as docentes será fundamental para la recopilación de información que alimentará un texto síntesis a nivel temático y territorial que tendrá una amplia divulgación nacional e internacional, especialmente en ámbitos educativos y de derechos humanos. Se espera que el proceso contribuya a relevar la opinión y las propuestas de los/as jóvenes. Pero tal como indica el paradigma de la educación popular, los procesos participativos colectivos son tanto o más importantes que los propios resultados, ya que fomentarán la reflexión crítica sobre las temáticas abordadas. En suma, esta

experiencia es una invitación a repensar prácticas cotidianas y el actual escenario político y social del país desde la mirada de la juventud, y desde una perspectiva de reafirmación de los derechos humanos.

2. Democracia y participación

Cuadro 1. Ejes conceptuales del foro

Democracia y Participación	Democracia Representativa y Democracia Participativa
	Formas de participación política, institucionales y no institucionales.
	Institucionalidad estatal y derecho a la participación

El derecho de niños, niñas y jóvenes a la participación, se refiere a la facultad que tienen de expresar sus opiniones en cualquier asunto que afecte su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Sus sentires, posiciones e intereses deben ser considerados por las autoridades en el diseño, ejecución y evaluación de la política pública local, regional y nacional. En este sentido, su participación no solo debe ser reconocida como un derecho en sí mismo, sino también como un criterio que interpreta y permite garantizar todos los demás derechos. Existen diversos tipos de mecanismos de participación ciudadana, como se detalla en el Cuadro 2. Es por medio de su articulación y despliegue que se garantiza el derecho humano a la participación de los/as jóvenes.

Cuadro 2. Distintos mecanismos de participación ciudadana

	Tipos	Características	Acciones
Participación Ciudadana	Informativa	Transmitir y transparentar información y políticas públicas que incumban a las comunidades	Transparencia ciudadana. Portales web. Campañas informativas. Formación Ciudadana.
	Consultiva	Recopilar preferencias, opiniones y recomendaciones de la comunidad, para que sean considerados por las autoridades respectivas	Consultas Ciudadanas. Encuestas. Foros. Cabildos. Audiencias públicas.
	Vinculante	Ejecutar, deliberar y protagonizar las políticas públicas. Es la expresión soberana de los intereses de una comunidad.	Plebiscitos Referendum Cogestion de espacios públicos. Cuenta pública.

Hasta a mediados del siglo XX, en las sociedades occidentales prevalecieron marcos jurídicos y éticos que tendían a considerar a los niños, niñas y jóvenes como sujetos con “capacidad relativa”. Argumentos biológicos, morales e ideológicos sostenían el supuesto político que no estaban aptos o facultados de tomar sus propias decisiones. Por tal motivo, típicamente un adulto, hombre, blanco y con capacidad económica debía ser su representante y/o tutor, y resultaba impensable que estos “sujetos intermedios” o “en proceso” participaran en la toma de decisiones de sus comunidades. En la historia reciente, algunas legislaciones han tendido a considerar “capaces” a los/as jóvenes mayores de 16 (o 14) años en variados ámbitos, por ejemplo: emanciparse, trabajar, casarse, ser juzgado y privado/a de libertad por transgredir la ley, entre otros. En otras palabras, consideran que un sujeto entre 14 o 16 años puede tomar por sí mismo sus propias decisiones. Perspectivas coherentes con lo planteado por la Convención sobre los Derechos del Niño, que se basa en la evolución de las capacidades de cada niño o niña a la hora de decidir cómo ejerce sus derechos. En Chile, las juventudes han desplegado y articulado diversas formas de participación ciudadana. Una de ellas es el sufragio, considerado como la expresión política por excelencia de la democracia contemporánea. La participación en procesos electorales incrementa la responsabilidad ciudadana, el interés por la política y el compromiso democrático. La sociedad civil –sobre todo los adultos– tiene la responsabilidad ética y política de generar las condiciones necesarias para la participación de los niños, niñas y jóvenes en la vida cívica, estimulando, por ejemplo, espacios formativos y su implicación en la vida comunitaria. Dicho esto, es totalmente discutible asociar la mayoría de edad con la facultar de sufragar. Por tal motivo es



pertinente dialogar y discutir sobre este tema, observar la experiencia comparada a nivel mundial y estimular que los/as propios jóvenes se pronuncien en este debate. Por otro lado, es preciso recordar que el sentido amplio del concepto de participación se relaciona con el acto de un o una ciudadana que toma parte en una decisión que involucra cuestiones de interés público. La participación electoral le otorga legitimidad a cualquier sistema democrático, no obstante, sus expresiones públicas han trascendido el mero ejercicio del voto, también se evidencia en la constitución y conducción de organizaciones sociales y políticas que instalan demandas y esgrimen sus derechos. Muestra de aquello, son los partidos políticos, organizaciones estudiantiles, sindicatos, colectivos artísticos y culturales, clubes deportivos, Juntas de Vecinos, entre otros. Estos actores sociales y políticos ejercen y expresan sus intereses en el espacio público recurrentemente a través de diversos mecanismos, uno de ellos es la protesta. En este sentido, desde múltiples paradigmas y perspectivas al interior de las ciencias sociales, se considera que la protesta es fundamental para el cambio social, permite consolidar derechos sociales y políticos, y sobre todo, actualiza y profundiza la democracia. Durante los últimos años los/as jóvenes encabezaron las movilizaciones sociales que han permitido conquistar derechos conculcados en periodos autoritarios. Ejemplo de aquello son las movilizaciones estudiantiles del 2006 y 2011, y la reciente Revuelta Social de octubre del 2019, hitos que han contribuido a una democratización de la sociedad y a relevar el rol de los/as jóvenes en el debate público.

3. Vinculación curricular enseñanza media.

A continuación, se presentan algunas de las posibles articulaciones metodológicas, conceptuales, actitudinales y temáticas de los foros de Mi Voz Ciudadana con objetivos de aprendizaje contenidos en el currículo escolar de enseñanza media en las asignaturas de Lenguaje, Historia y Educación Ciudadana.

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Lenguaje	1° Medio	Nivel 1	Comunicación oral	OA 19: Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales, tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc.,
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
	2° Medio	Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
	3° Medio	Nivel 2	Comprensión	OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos
	4° Medio	Nivel 1	Comprensión	OA 3: Evaluar críticamente textos de diversos géneros no literarios (orales, escritos y audiovisuales), analizando cuando corresponda
		Nivel 2	Comunicación Oral	OA1. Interactuar con propiedad en diversas situaciones comunicativas, predominantemente argumentativas, integrando puntos de vista ajenos a favor de sus propias argumentaciones y evaluando la validez de los argumentos propios y ajenos, valorando el diálogo como un medio para intercambiar opiniones, disentir legítimamente y lograr consensos.

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

4. Orientaciones generales

Un principio orientador de la sesión es la “perspectiva de la controversialidad”, que tiene como objeto estimular la discusión sobre temáticas en las cuales no existe acuerdo ni consenso social o científico, por lo que se pretende promover el debate colectivo y la validación de los diversos puntos de vista que surjan entre los estudiantes. De esta forma se espera incitar el intercambio de ideas y la reflexión crítica de sus participantes, relevando y validando tanto los acuerdos como los disensos que emerjan, no llegando necesariamente a una conciliación de ideas, sino a una caracterización de las múltiples posiciones sobre el tema en discusión, a partir de la experiencia individual y colectiva los/as jóvenes. Con este ejercicio se espera contribuir a la comprensión situada de los derechos humanos vinculados a las nociones de democracia y participación política. Mediante el transcurso del foro, los estudiantes podrán opinar libremente y exponer sus puntos de vista tanto a nivel grupal como individual, con la única condición de que se refieran a la temática propuesta. Por otro lado, se requiere que el/la

profesor/a dirija y modere el foro evitando en la medida de lo posible que pocos estudiantes monopolicen la palabra, especialmente en la plenaria final. Asimismo, se requiere que el/la profesor/a esté acompañado de un/a facilitador/a con un computador, para que tome apuntes sobre las opiniones y puntos de vista que surjan. Recordando que uno de los objetivos propuestos es relevar la voz de los/as jóvenes intentando reducir al mínimo las “mediaciones” de los adultos, es de gran importancia transcribir de la forma más literal posible las intervenciones de los estudiantes. Cantidad mínima de participantes: 10 Cantidad máxima de participantes: 40 Duración estimada: 60 a 90 minutos.

5. Implementación de la Sesión

Antes de comenzar, asegúrese de contar con la siguiente lista de materiales para la sesión:

Recursos y/o materiales necesarios:

- Materiales para la sesión descargados desde la Plataforma Moodle
- Un proyector conectado a un computador y listo para proyectar el “Recurso Didáctico de Implementación”, disponible entre los materiales de la Plataforma Moodle
- Un/a colega facilitador con un computador distinto al del proyector para tomar apuntes
- Cartulinas y Plumones
- Celular con capacidad de tomar fotografías de la sesión

Además, el/a facilitador/a deberá tener abierto en su respectivo computador el archivo “Ficha de Registro”, disponible entre los recursos descargados de la Plataforma Moodle. A) Palabras de bienvenida Se debe abrir y proyectar la primera lámina del “Recurso Didáctico de Implementación” en la sala. El docente debe comenzar con las siguientes palabras: “Quiero agradecer la asistencia de cada uno de ustedes en esta actividad. Los ‘Foros Juveniles: Mi Voz Ciudadana

2022' es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que tiene como objetivo potenciar la voz de uds en los debates públicos más relevantes del país. En este primer foro el tema es la “Democracia y Participación”, la sesión constará de tres momentos. El primero será un ejercicio simple de posicionamiento a partir de un video, el segundo será un trabajo grupal, y el tercero será una plenaria de discusión colectiva. Posteriormente sus opiniones serán sistematizadas en un texto de divulgación a cargo de la OEI, donde quedarán plasmadas las opiniones y puntos de vista de jóvenes de más de 15 establecimientos a lo largo de Chile”. B) Momento inicial A continuación, se debe abrir el Se debe abrir y proyectar el Video Disparador, disponible entre los materiales descargados desde la Plataforma Moodle. El video dura aproximadamente 2 minutos. Una vez finalizado, debe proyectarse nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación” en la lámina 3 titulada “SOBRE EL VIDEO DISPARADOR”, en la que figura el siguiente cuadro:

SOBRE EL VIDEO DISPARADOR		3
¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo están con la propuesta de ampliar la edad de votación en elecciones nacionales para menores de 16 y 17 años de edad?		
1) Muy de acuerdo		
2) De acuerdo		
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo		
4) En desacuerdo		
5) Muy en desacuerdo		

El objetivo de este ejercicio que cada uno/a de los/as participantes del foro indique su preferencia en el cuadro de “acuerdo” o “desacuerdo”. Para facilitar la realización de este ejercicio sin necesidad de alguna

aplicación tecnológica (considerando que no todos tienen acceso a los mismos recursos), la idea es que los/as jóvenes se vayan pronunciando uno a uno sobre su opción, y el/la profesor/a o el/la facilitador/a vaya marcando la cantidad de preferencias indicadas en cada una de las opciones. El resultado final debe ser la cantidad total de preferencias junto a cada una de las alternativas del cuadro, como indica el siguiente ejemplo:

Opción	Frecuencia de preferencias
1) Muy de acuerdo	2 jóvenes
2) De acuerdo	6 jóvenes
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1 jóvenes
4) En desacuerdo	3 jóvenes
5) Muy en desacuerdo	2 jóvenes

Esto debe quedar consignado en la Ficha de Registro en el lugar correspondiente por parte del facilitador/a. Para esta sección dispondrán de un máximo de 10 minutos.

C) Trabajo Grupal

Una vez finalizado el primer ejercicio, los/as jóvenes deben dividirse libremente en 4 o máximo 5 grupos con la misma cantidad de miembros y, en la medida de lo posible, con igual cantidad de hombres y mujeres. El/la profesor/a podrá hacer los cambios que considere pertinentes para resguardar dichos criterios. Una vez constituidos los grupos, se le pasará un papel craft y un plumón a cada grupo. El/la docente o el/la facilitador/a deberá proyectar nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación”, en la lámina 4 titulada

“2.- TRABAJO GRUPAL”, en la cual se presentan dos imágenes.

2.- TRABAJO GRUPAL

A partir de las siguientes imágenes y enunciados, deben reunirse en 4 o 5 grupos equitativos en cuanto cantidad y género, y elaborar una consigna que sintetice su visión grupal sobre cada una



Imagen 1:
Mensaje que les gustaría transmitirle a las autoridades elegidas por votación popular de tu región



Imagen 2:
Si participaras de una manifestación ¿por qué motivo o razón lo harías?

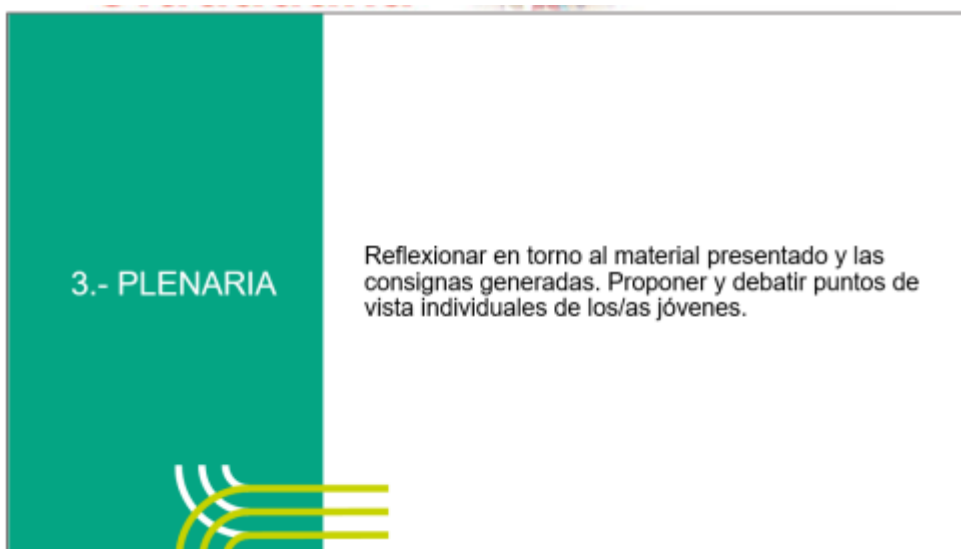
Enseguida, el/la docente debe proponer que cada grupo se ponga de acuerdo (esto es requisito en esta etapa) para la elaboración de una consigna por cada una de las imágenes. Cada consigna debe ser una oración de no más de 10 palabras (esto es flexible, pero la idea es que sea breve) en la que se sintetice el punto de vista del grupo. Cada grupo debe plasmar sus dos consignas en las cartulinas. Una vez listos, las cartulinas deben ser posicionados al frente del curso para que queden a la vista de todos/as.

Para esta parte dispondrán de 20 hasta un máximo de 30 minutos. El/la facilitador/a deberá registrar cada una de las consignas en el lugar correspondiente de la Ficha de Registro.

Es importante que durante la realización de esta parte el/la profesor/a tome algunas fotografías que luego pueda subir a la plataforma Moodle junto con la Ficha de Registro.

D) Plenaria

Cuando finalice el trabajo grupal de consignas los grupos deben disolverse. En esta fase, se deberá exponer la lámina 5 del Recurso Didáctico de Implementación:



El objetivo es que los/as jóvenes se pronuncien libremente sobre el Video Disparador inicial o sobre las consignas creadas grupalmente. Se trata de un espacio de reflexión, confrontación de ideas y puntos de vista sin la necesidad de que se arribe necesariamente a algún consenso sobre los temas.

El/la profesor/a o el/a facilitador/a deberá tomar apuntes de las opiniones y puntos de vista de los jóvenes. La idea es que los apuntes tomados sean lo más literales posibles de acuerdo a la capacidad de transcribir que tenga.

Finalmente, de los apuntes registrados, deberá consignar en la Ficha de Registro hasta 4 citas que manifiesten los puntos de vista que se propusieron durante la plenaria y que se consideren más relevantes.

E) Cierre

Para cerrar el foro, se debe presentar la última lámina del Recurso Didáctico de Implementación:

4.- CIERRE

<p style="text-align: center; margin: 0;">Art. 20., de la Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas”.
<p style="text-align: center; margin: 0;">Convención sobre los derechos del niño (ratificada por Chile en 1990), Art. 13</p>	<p><small>• “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresa, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.</small></p> <p><small>• El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:</small></p> <p><small>a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o</small></p> <p><small>b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas”.</small></p>
<p style="text-align: center; margin: 0;">Convención sobre los derechos del niño (ratificada por Chile en 1990), Art. 15</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas”.

Se le debe pedir a los estudiantes que lean lo que señala la lámina y lo reflexionen personalmente después de la sesión, indicando que se trata de convenios y acuerdos internacionales que respaldan ciertos puntos de vista en torno a la noción de derechos humanos.

Una vez que lo han leído, se deben pronunciar las siguientes palabras de cierre: “Le queremos dar las gracias a cada uno/ de los/as participantes, sus opiniones y puntos de vista serán registrados y utilizados anónimamente en la elaboración de los informes finales de la actividad. Además, les haremos llegar prontamente una pequeña encuesta a sus correos electrónicos en la que podrán evaluar la actividad realizada, lo que servirá para afinar y mejorar su futura realización”.

Por parte del profesor/a y del facilitador/a, una vez concluido el cierre, deberán completar la Ficha de Registro indicando los disensos o consensos más relevantes que en su opinión se manifestaron durante la



plenaria final. Aquí no es necesario que anoten citas literales, sino cuáles fueron los aspectos en los que, a su juicio, lo jóvenes mostraron un punto de vista similar, y cuáles fueron aquellos en los que hubo más de un punto de vista. Pueden anotar dos disensos y dos consensos máximo.

6. Post cierre.

Una vez que ha concluido el foro, el/la profesor/a deberá cargar a la Plataforma Moodle la Ficha de Registro en formato Excel llenada durante la realización de la actividad. Para ello, puede encontrar las instrucciones generales en la presentación de capacitación disponible en el sitio web y enviado a sus respectivos correos.

RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN.

1.- MOMENTO INICIAL

Exhibir Video Disparador proporcionado como parte de los recursos audiovisuales desde la plataforma Moodle.



<https://www.youtube.com/watch?v=FHEe60elOGM>



SOBRE EL VIDEO DISPARADOR

¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo están con la propuesta de ampliar la edad de votación en elecciones nacionales para menores de 16 y 17 años de edad?

1) Muy de acuerdo
2) De acuerdo
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo

2.- TRABAJO GRUPAL

A partir de las siguientes imágenes y enunciados, deben reunirse en 4 o 5 grupos equitativos en cuanto cantidad y género, y elaborar una consigna que sintetice su visión grupal sobre cada una



Imagen 1:

Mensaje que les gustaría transmitirle a las autoridades elegidas por votación popular de tu región



Imagen 2:

Si participaras de una manifestación ¿por que motivo o razón lo harías?

3.- PLENARIA

Reflexionar en torno al material presentado y las consignas generadas. Proponer y debatir puntos de vista individuales de los/as jóvenes.

4.- CIERRE

Art. 20., de la
Declaración
Universal de
Derechos
Humanos, 1948

- “Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas”.

Convención sobre
los derechos del
niño (ratificada por
Chile en 1990),
Art. 13

- “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
- El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas”.

Convención sobre
los derechos del
niño (ratificada por
Chile en 1990),
Art. 15

- “Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas”.

TEXTO I:

Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar.

Por: Claudia Ortiz Área de Macroeconomía y Desarrollo Fundación Nacional para el Desarrollo El Salvador, junio 2014

¿Democracia?

¿Qué es la democracia? ¿Vivimos en democracia? ¿Entendemos todos lo mismo por “democracia”? La reflexión seria sobre este tema suele levantar más preguntas que respuestas, y es que la democracia es un concepto que desde la antigüedad ha estado en constante construcción. El debate sigue abierto y es importante conocer los diversos puntos de vista que se han aportado al respecto para contribuir nosotros mismos a él desde nuestras realidades y experiencia propias.

I. Democracia de medios y democracia de fines:

La primera gran discusión en torno a la democracia es si ésta se trata de las reglas del proceso político o de los resultados que deben obtenerse de la política. La primera visión hace referencia a la democracia de medios y la segunda a la democracia de fines. Democracia de medios Esta visión, también conocida como democracia procedimental, se refiere a que las reglas del proceso político deben ser claras e iguales para todos los participantes en el mismo. Su preocupación es asegurar el juego limpio entre todos los actores, garantizando que tengan su oportunidad de intervenir. Algunas definiciones de democracia con esta visión son las siguientes:

La selección de los gobernantes mediante decisión popular, en un proceso de competencia abierta entre pluralidad de contendientes: en otras palabras, una selección basada en elecciones periódicas y competitivas. (Schumpeter, Dahl)

La protección de los derechos de cualquier minoría frente a la mayoría, para evitar que una voluntad mayoritaria acabe –política o físicamente– con los que no forman parte de ella y para permitir que la minoría de hoy pueda convertirse en la mayoría de mañana. (Bentham, J. Mill)



La titularidad última del poder atribuida a todos los miembros de la comunidad, aunque el ejercicio de este poder sea confiado a una parte minoritaria de la misma. (Rousseau, Jefferson)



Democracia de fines:

La otra visión de la democracia, calificada también como sustantiva o material, toma como referencia los objetivos políticos: el sistema será tanto más democrático, cuanto más disminuyan las desigualdades económicas y sociales existentes entre los miembros de la comunidad. Esta concepción no se conforma con la fidelidad a reglas de procedimiento, sino que reclama determinados resultados en el ámbito económico y social. Un par de visiones de la democracia en este sentido son las siguientes:

La capacidad de los ciudadanos para influir directamente sobre el contenido de las decisiones políticas, de tal manera que exista correspondencia entre las acciones del gobierno y las aspiraciones de quienes resultan afectados por las mismas. (Barber)



La intervención popular en las decisiones socioeconómicas –y no sólo políticas–, con el objetivo de promover el pleno desarrollo de las capacidades individuales y garantizar la progresiva igualdad de condiciones entre ciudadanos. (Marx, Macpherson)



Todas las definiciones de democracia levantan objeciones, no sólo porque presentan dificultades técnicas, sino porque penetra en el ámbito de las valoraciones: cada definición presupone una toma de posición de quien la formula respecto de lo que entiende por política y espera de ella. La idea de política que hemos adoptado condiciona una determinada concepción de la democracia. ¿De qué modo? Si hacer política equivale a la gestión de los conflictos de una comunidad, la democracia consistiría en hacerlo mediante la intervención más amplia posible de los ciudadanos en los diferentes momentos de dicha gestión: en la identificación y selección de los conflictos a regular, en el debate sobre las alternativas que se proponen para cada caso y en la decisión final para seleccionar una de ellas. No se limita, pues, a facilitar la decisión, sea directa o delegada: requiere igualmente que esta decisión sea precedida de un diálogo libre y bien informado entre quienes han de tomarla. Por esta razón, no reuniría condiciones democráticas un sistema que negara capacidad política a un grupo de la comunidad por razón de género, etnia, lengua, religión, profesión, nivel de instrucción, etc. Tampoco sería democrático un sistema que descansara sobre mecanismos de intervención opacos o inaccesibles al colectivo interesado: ausencia de elecciones libres, falta de control sobre las autoridades delegadas, secreto en las deliberaciones, restricción o reserva de la información, represión de toda forma de crítica y oposición a las autoridades, etc. Finalmente, sería discutible la condición democrática de un sistema que produjera de forma sistemática decisiones con resultados discriminatorios para ciertos individuos o grupos, en lugar de favorecer la equiparación de condiciones entre todos ellos.

2. Del ágora a la plaza: representación, participación y deliberación:

Otras formas concebir la democracia están relacionadas con el grado de involucramiento que tienen los ciudadanos en las decisiones públicas, en un intento por simplificar los conceptos que forman parte de la discusión sobre el tema, abordaremos cuatro categorías: democracia directa, democracia representativa, democracia participativa y democracia deliberativa.



a. Democracia directa: La democracia directa, en principio hace referencia al modelo de la polis griega en la que todos los ciudadanos se reunían en el ágora como asamblea para tomar las

decisiones importantes para la ciudad. Es un modelo que se ha idealizado ya que los ciudadanos eran solamente aquellos hombres libres no extranjeros, por lo que gran parte de la población era excluida de participar.

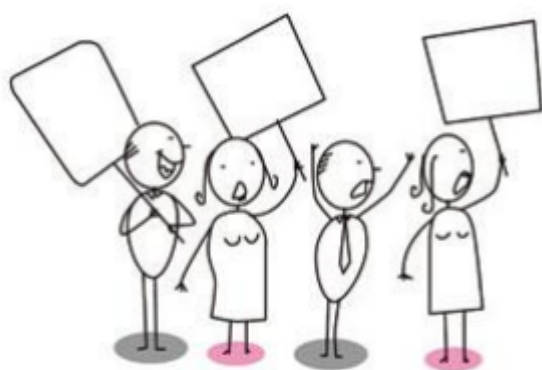
Otra característica de esta democracia directa era que la comunidad política estaba formada por un número relativamente pequeño de personas, por lo que la toma de decisiones era un procedimiento manejable. La democracia directa se caracterizaría por 1) el gobierno directo de todos los miembros de la comunidad a través de la asamblea; 2) el gobierno del pueblo mediante delegados sometidos a mandato imperativo y, por tanto, con capacidad de revocarlos en todo momento, y 3) el sometimiento a referéndum de todas las decisiones.

Hoy día no es posible reproducir con exactitud la democracia de Atenas, pero es común que se evoque término “democracia directa” haciendo referencia sobre todo al tercer rasgo, incluso como una fórmula compatible con la democracia representativa.



b. Democracia representativa: Al hacerse más complejas las sociedades occidentales y luego de procesos históricos en los que se establecieron repúblicas como

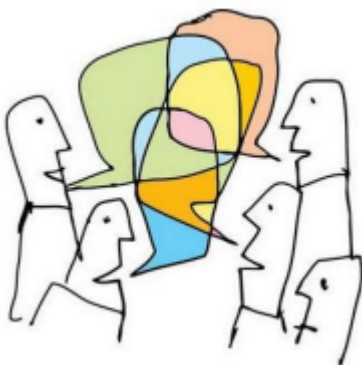
formas de gobierno basados en la soberanía popular (que implica reconocimiento de derechos fundamentales, separación de poderes y elecciones) se desarrolla el concepto de representación. El gobierno representativo es aquel en que el titular del poder político no lo ejerce el soberano por sí mismo, sino por medio de representantes quienes a su turno, formulan las leyes, las hacen cumplir, deciden los problemas públicos y desempeñan las más importantes funciones de la soberanía. Puede decirse entonces que cuando el pueblo, siendo el titular del poder político, designa representantes suyos para la integración de los órganos que ejercen los diversos atributos del mando, existe la democracia representativa.



c. Democracia participativa: La característica central de la democracia participativa es que la intervención de los ciudadanos va más allá de la mera delegación del poder a

través del voto. Esta implica un ánimo permanente de la ciudadanía de introducir sus demandas en los procesos políticos, a intervenir en los mismos, influyendo sobre el gobierno y sus decisiones; también puede recogerse en esta categoría los esfuerzos por ejercer un control de la actuación de las autoridades exigiéndoles responsabilidades por su actuación. Ahora bien, democracia directa y democracia participativa no son contrapuestas, sino que esta última complementa a la primera en cuanto convierte al ejercicio ciudadano en un proceso permanente que reclama fidelidad al mandato otorgado por la representación. Para la participación existe una amplia diversidad de mecanismos, tema que se abordará más adelante, orientados en mayor o menor medida a hacer injerencia en las decisiones públicas. La democracia participativa se diferencia de la versión moderna de la democracia directa en que ésta última implica el establecimiento de mecanismos legales para que el pueblo tome las decisiones más importantes para su comunidad política, por ejemplo referéndums o plebiscitos.

d. Democracia deliberativa: La democracia deliberativa, como su nombre lo indica, está basada en la deliberación. No pone el énfasis en el momento de la toma de decisión, como las formas de democracia anteriores, sino en el proceso previo. Propone como método para la toma de decisiones colectivas y de solución de conflictos la deliberación. Dicho proceso implica a su vez una discusión amplia, incluyente, argumentada, razonada y plural. Así la democracia deliberativa pretende ser una respuesta a los problemas de legitimidad, de



búsqueda de consenso y de relacionamiento entre gobernados y gobernantes a los que se enfrentan las democracias contemporáneas. La democracia deliberativa tiene a su base la premisa que los individuos dispuestos a dar razones y a tomar en cuenta las razones de quienes defienden posiciones divergentes, son capaces de transformar su posición tornando una perspectiva individualista (“yo prefiero”, “a mí me conviene”, etc.) en una perspectiva colectiva, centrada en el acuerdo sobre condiciones justas.

3. Lo que tenemos y lo que aspiramos:

Calidad de la democracia Para que un régimen político sea catalogada como democracia debe presentar ciertas condiciones indispensables (Levine y Molina: 22 -23 y Vallès: 116). Quizás esta afirmación obedezca a una visión más procedimental, pero no excluye las aspiraciones que plantea la visión sustantiva, ya que el cumplimiento mínimo de estas condiciones permite afirmar que un régimen es democrático, más dependiendo de qué tanto se cumpla cada una de las condiciones se podrá decir que una democracia tiene una mayor o menor calidad.

1. El gobierno está efectivamente en manos de los funcionarios elegidos.
2. Las elecciones son libres, imparciales y frecuentes.
3. Hay libertad de expresión.
4. Los ciudadanos tienen acceso efectivo a fuentes alternativas de información.
5. Hay libertad de organización y de reunión, y las asociaciones tienen autonomía frente al gobierno.
6. La ciudadanía es inclusiva (sufragio universal) y no hay barreras discriminatorias para la participación electoral y política.

Fuente: Levine y Molina (2007)

De esta forma, cada condición corresponde a una dimensión de la calidad de la democracia.

Dimensión	Elementos
Decisión electoral	<ul style="list-style-type: none"> - Elecciones libres, imparciales y competitivas - Designación de funcionarios que ejerzan poder real - Igualdad política formal (una persona un voto) - Igualdad política sustantiva (posibilidad de cada persona de tomar decisiones políticas informadas)
Participación	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de participación ciudadana - Representación política formal - Mecanismos de democracia directa - Libertad de expresión y organización - Mecanismos de participación popular para exigir responsabilidad y rendición de cuentas a los gobernantes
Respuesta a la voluntad popular	<ul style="list-style-type: none"> - Grado en que los gobernantes, los políticos y los líderes actúan de acuerdo con las preferencias de los ciudadanos
Responsabilidad de los funcionarios	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos sociales e instituciones que someten a los funcionarios públicos a rendición de cuentas y posibles sanciones - Mecanismos formales, previstos en leyes y normas administrativas - Mecanismos informales, a través de la acción de los movimientos sociales que ejercen presión pública para que se juzgue y sancione a funcionarios - Responsabilidad horizontal, exigida por instituciones del poder público –pesos y contrapesos del poder–
	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad vertical, exigida por ciudadanos principalmente mediante elecciones o referendos revocatorios
Soberanía	<ul style="list-style-type: none"> - Los funcionarios elegidos son quienes efectivamente deciden sobre políticas públicas, libres de control directo o indirecto por fuerzas que no son responsables ante el electorado - Soberanía externa, que apunta a la independencia política formal y real - Soberanía interna, que apunta a la supremacía del gobierno en su territorio y a la efectiva vigencia del Estado de Derecho

Fuente: Levine y Molina (2007)

4. Haciendo nuestra parte:

Participación ciudadana Queda claro pues que la calidad de la democracia funciona como una escala que va de lo mínimo aceptable a las mejores condiciones posibles. Para que la calidad de la democracia sea mayor en un país cada una de las dimensiones deben desarrollarse. Pero, ¿qué podemos hacer desde nuestro rol como ciudadanos para elevar la calidad de la democracia? La parte que más nos compete la encontramos en la dimensión de la participación.

Levine y Molina apuntan que: *"Es mediante la participación que los ciudadanos eligen gobierno, le exigen responsabilidad e influyen en las decisiones sobre políticas públicas*



directamente o indirectamente mediante representantes. A mayor participación mayor probabilidad de que el gobierno y sus decisiones representen la voluntad de los ciudadanos. Por ello, la calidad de la democracia se ve entonces influida por el nivel de participación ciudadana en la vida política, tanto en la toma de decisiones, como en las organizaciones partidistas y sociales." (Levine y Molina, 2007: 26)

La participación ciudadana tiene la capacidad de iniciar círculos virtuosos hacia una mayor responsabilidad de los funcionarios, un mejor funcionamiento del Estado y una mejor calidad de vida de la población. Se participa a través de diversos mecanismos, se los encuentra a distinto nivel (municipal, nacional, regional), para diferentes tipos de decisiones y con mayor o menor grado de formalidad. Participar es tener acceso a un espacio de poder a influir en una decisión que afectará a la comunidad política. Por ello una clasificación útil para clasificar los mecanismos de participación está basada en el tipo de acceso que nos permiten tener.

La siguiente tabla resume de algún modo los tipos de participación que están disponibles a la ciudadanía para tener acceso a influir en: la estructura misma del Estado, las políticas públicas y decisiones administrativas, la justicia y la información pública.

Tipo de mecanismo	Ejemplos
Acceso a la estructura del Estado	<ul style="list-style-type: none"> - Elecciones - Referéndum - Iniciativa popular legislativa - Revocatoria de mandato - Proceso de inconstitucionalidad
Acceso a la definición de políticas públicas y decisiones administrativas	<ul style="list-style-type: none"> - Plebiscito - Cabildo abierto - Consultas públicas para formular políticas públicas - Consultas públicas para tomar resoluciones administrativas - Organismos decisorios del gobierno que integran a miembros de la sociedad - Organismos consultivos del gobierno integrados con miembros de la sociedad
Acceso a la justicia	<ul style="list-style-type: none"> - Denuncias penales - Demandas civiles - Denuncias administrativas
Acceso a la información pública	<ul style="list-style-type: none"> - Petición de información pública - Solicitud de desclasificación de información reservada

Fuente: Elaboración propia con base en perfiles nacionales de participación pública DDS/OEA

Bibliografía:

- DIAB, Fernanda (s.f.). Una aproximación al concepto de democracia deliberativa. Proyecto Juicio Ciudadano Uruguay.
- LEVINE D.H. y MOLINA J.E. (2007). La calidad de la democracia en América Latina: una visión comparada. Revista América Latina Hoy, 45, pp. 17-46. OEA – Departamento de Desarrollo Sostenible (2013). Perfil de mecanismos de participación pública de El Salvador.
- VALLÈS, Jopep M. (2006). Ciencia Política. Una introducción. 6ª edición. Editorial Ariel.



**TEXTO II:
PARTICIPAR TAMBIÉN ES COSA DE NIÑOS GUÍA
DIDÁCTICA PARA EL PROFESORADO.**

*(Dominguez, Montero, Hernández, Ferrer, Lucas,
Goya, 2003).*



Capítulo I: Introducción

A. ¿Para quién es esta guía? Participar también es cosa de Niños es una guía didáctica dirigida a profesores y maestros que trabajen con grupos de niños de 9 a 16 años. Asimismo, los contenidos propuestos en esta guía son fácilmente adaptables a niveles superiores o inferiores a dichas edades. Este libro trata sobre la participación infantil y ofrece al profesorado información, estrategias didácticas y actividades para desarrollar la participación tanto en el aula como fuera de ella. En este primer capítulo encontraréis información sobre la participación infantil que justifica la existencia de la guía y que os servirá como base para poder trabajar con los niños y jóvenes. De igual forma y en posteriores capítulos se muestran estrategias metodológicas que os ayudarán a aplicar las actividades propuestas para trabajar la participación con los niños.

B. Antecedentes de la guía para profesores y maestros. ¿Qué es la participación infantil? La participación infantil es un derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes y que está recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). La Convención de los Derechos del Niño es el tratado internacional más ratificado de la historia y recoge los Derechos Humanos inherentes a las personas menores de 18 años. (Ver una versión reducida de la Convención sobre los Derechos del Niño en Anexo I).

Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 12. Derecho a opinar.

Los niños tienen derecho a opinar y a que esta opinión sea tenida en cuenta en relación a su edad y madurez cuando los adultos vayan a tomar una decisión que les afecte.

Artículo 13. Derecho a buscar y a recibir información.

Los niños tienen derecho a expresar libremente sus opiniones, a recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que no vayan en contra de los derechos de otras personas.

Artículo 14. Derecho a la libertad de conciencia, religión y pensamiento.

Las autoridades deben respetar el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, pudiendo ser aconsejados por personas cercanas a su entorno.

Artículo 15. Derecho a la libertad de asociación.

Los niños pueden asociarse libremente, crear asociaciones y reunirse pacíficamente con otros chicos y chicas, siempre que estas actividades no vayan en contra de los derechos de otras personas.

Artículo 17. Derecho al acceso a una información adecuada.

Los niños tienen derecho a recibir información a través de los libros, los periódicos, la radio, la televisión, Internet. En especial la información que sea importante para su bienestar y desarrollo. Las personas adultas cuidarán de que esta información sea adecuada.

La participación es uno de elementos más relevantes y de consideración primordial para asegurar el respeto de las opiniones de los niños y jóvenes. Plantea que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ocupar un papel activo en su entorno. Además, el uso de este derecho permite el cumplimiento de otros derechos de la infancia. La participación infantil supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Por otra parte, la participación infantil ubica a los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente como la familia, la escuela y la sociedad en general. La participación infantil nunca debe

concebirse como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos. Fomentar la participación infantil implica, ante todo, un compromiso con los niños y jóvenes, al considerar que se pueden crear espacios que permitan un mejor desarrollo de sus capacidades en ambientes que respeten su dignidad como personas. Este proceso educativo implica el fomento de actitudes y valores y la adquisición de habilidades y destrezas. Entraña, además, propiciar el desarrollo cognoscitivo de los niños y jóvenes de manera que los lleve a integrar esquemas de pensamiento cada vez más complejos y a la consolidación de actitudes de apertura y diálogo que les haga tener comportamientos más integrales.

ROBERT HART:

“La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”¹ (Hart 1993:5).

Esta guía ofrece herramientas y contenidos para generar espacios en los que se propicie que tanto niños como adultos puedan expresar sus opiniones, argumentar sus puntos de vista, escuchar la opinión del otro, tomarla en cuenta, buscar acuerdos y asumir compromisos. ¿Por qué es importante la participación infantil? La participación es una contribución a la transformación; una manera directa de incidir en la realidad y de contribuir al cambio social desde lo cotidiano y desde nuestro grupo de referencia. Como dice Roger Hart, la participación “es el medio para construir la democracia y es una norma que permite

medir su fortaleza” 2 (Hart 1993:5). Por otra parte, una de las mejores formas de conocer más a los niños, niñas y jóvenes es a través de un diálogo abierto, de colocarnos en la posición del que escucha, de preguntarles de forma directa sobre sus intereses, sus conocimientos y experiencias. Ello significa dejarles hablar para hacer crecer los espacios y mecanismos de participación y no dejar sus opiniones aisladas de nuestro entorno. Los verdaderos espacios de participación deben ser lugares de intercambio y encuentro de ideas, y el primer paso para que los niños y jóvenes participen es motivarlos y hacerles entender que su participación es imprescindible en todas las esferas.

Beneficios de la participación infantil La franja de edad a la que va dirigida esta guía es el período en la que los niños, niñas y jóvenes desarrollan la necesidad de división de trabajo y de compartir oportunidades. Ven el trabajo en grupo como una oportunidad de demostrar su capacidad y sus primeras expresiones de autonomía. Por ello, es importante proporcionarles recursos que motiven su ánimo y llevar a cabo programas de participación que estimulen su energía frente al mundo como canal para explorar su identidad. Por otra parte, en la etapa de adolescencia, la participación les permite consolidar su relación con la sociedad.

La Plataforma de las Organizaciones de la Infancia, en su estudio *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde los adultos y la infancia*³, analizan las consecuencias de la participación infantil en el siguiente cuadro:

Consecuencias negativas de la no-participación	Consecuencias positivas de la participación
• Dependencia: el niño depende del adulto para cualquier decisión	• Mejora de capacidades y potencialidades personales
• Escasa iniciativa	• Autonomía
• Pasividad, comodidad, conformismo	• Creatividad
• Falta de respuesta en situaciones críticas	• Experimentación
• Falta de sentido crítico	• Capacidad de razonamiento y elección
• Inseguridad, baja estima personal	• Aprendizaje de los errores
• Reducción de la creatividad e imaginación si las actividades son dirigidas	• Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico
• Estancamiento en el desarrollo personal y formativo	• Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas
• Miedo a la libertad, a tomar decisiones	• Aprendizaje más sólido
• Baja capacidad de comunicación	• Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas
• Bajo aprendizaje de valores democráticos	• Aprendizaje de valores democráticos: participación, libertad.
• Baja creencia en la democracia	• Valor de la democracia intergeneracional
• Infancia como objeto no participativo	• Infancia como sujeto activo social
• Desconocimiento de derechos de expresión	• Ejercicio y reivindicación de derechos de expresión
• Invisibilidad social de la infancia	• Mayor riqueza y diversidad social

Plataforma de Organizaciones de la Infancia

Otra cuestión importante es que la participación permite a los niños, niñas y jóvenes desarrollar aptitudes para expresarse y ser partícipes de los procesos que los rodean. Estos aspectos les ayudan a valorar sus cualidades, mejorando su autoestima, y a conocer mejor el entorno que le rodea, permitiéndoles tener una mayor confianza para desenvolverse en él.

En definitiva, la participación les ayuda a:

- Tener mayor autonomía, iniciativa personal, creatividad, responsabilidad y espíritu de superación.
- ☺ Fomentar y desarrollar la colaboración, la solidaridad, el trabajo en equipo y la pertenencia a un grupo o institución.

Trabajar la participación con grupos: algunos conceptos básicos.

- **La información:** Una de las principales claves para participar es que los niños y niñas conozcan que tienen derecho a participar, por lo que es importante promover acciones de sensibilización para que se conozca la Convención sobre los Derechos del Niño. Asimismo, es fundamental que esta información sea adecuada a su edad.
- **El tiempo:** Los niños y las niñas tienen derecho a decidir cuándo y cómo quieren participar.
- **El grupo:** La participación va unida al desarrollo del grupo, por lo cual es fundamental trabajar las habilidades sociales y una serie de valores que favorezcan la participación en el grupo.
- **Con o sin adultos:** La participación de los niños y jóvenes depende en gran parte del papel de las personas adultas, que deben participar conjuntamente en los proyectos que se lleven a cabo. El papel de los adultos en la participación infantil exige la aceptación de las capacidades de los niños y niñas y el respeto a sus opiniones, para lo cual es necesario:
 - Escuchar, crear espacios de consulta y diálogo.
 - Saber empatizar con los niños, niñas y jóvenes.
 - Respetar las dinámicas y procesos de cada grupo. • Salvar la desconfianza generacional.
 - Aprender que los niños, niñas y jóvenes también pueden enseñar a los adultos.
 - Reforzar positivamente a los niños, niñas y jóvenes.

- Servir como modelo de conducta: el docente o monitor debe tener una actuación coherente con los objetivos que se plantea conseguir con el grupo.

PARA TRABAJAR EN GRUPO...

REGLAS DE ORO

Respetar a los demás

Respetar las diferentes ideas, culturas, lenguas. No ironías ni críticas.

Escuchar atentamente lo que dice cada compañero.

Respetar el turno de palabra.

- Los niños y jóvenes deben entender de qué se trata el proyecto, para qué se hace y cuál es su rol en él.
- Los niños y jóvenes deberían estar involucrados desde las etapas primeras, lo antes posible, de cualquier iniciativa.
- Todos los niños y adolescentes deben ser tratados con el mismo respeto sin importar su edad, situación, origen étnico, habilidades y otros factores.
- Las reglas fundamentales deben establecerse desde el principio con todos los niños y jóvenes.
- La participación debe ser voluntaria.
- Los niños y jóvenes tienen derecho a ser respetados por sus puntos de vista y experiencia.

Y ADEMÁS...

- Respetar los diferentes ritmos y formas de participar.
- Integrar las capacidades creativas y lúdicas de la niñez y la juventud.
- Tener conciencia de que podemos equivocarnos al utilizar la participación en el aula. Puede que los intentos iniciales no den los resultados esperados, pero ya es un comienzo. Y primero de todo, debemos interiorizar la participación nosotros mismos.
- Hacer partícipes a los niños y jóvenes en el diseño de las reglas de la actividad o proyecto a realizar en el aula.
- Respetar los derechos de los niños en todo momento.
- Que haya una respuesta a las expresiones de los niños y adolescentes. La participación es diálogo.

Capítulo 2: Metodología

A. Proceso de aprendizaje El proceso de aprendizaje que se propone desde esta guía puede considerarse como un ciclo de tres etapas:



1. Fase de Exploración: Es la etapa cognitiva. En ella los alumnos recogen, analizan y sintetizan la información relativa a la participación. Intentan entender los contenidos y se sensibilizan, lo que lleva a la siguiente fase: reacción.

2. Fase de Reacción: Es donde los alumnos desarrollan una respuesta personal a la participación. Examinan diferentes maneras de enfocar su participación y conforman su propio punto de vista. Desarrollan la empatía necesaria, el sentido de la participación y del compromiso.

3. Fase de Acción: Los jóvenes exploran la actuación concreta que puede realizarse en respuesta a lo interiorizado como participación. Es importante en esta etapa que los educadores estén preparados para ayudar a proporcionar oportunidades reales para la participación y el

compromiso. De esta forma se refuerzan nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

B. Fases de la participación:

De forma metafórica Roger Hart nos presenta la escalera de la participación infantil. Hart divide la escalera de participación de los niños, niñas y jóvenes en 8 niveles; a partir del nivel 4 se consideran modelos de participación genuina. En esta guía pretendemos que los docentes puedan empezar en el escalón 4 y llegar a desarrollar los escalones hasta el 8.

La escalera de Hart



1. Manipulación o engaño: Los adultos utilizan a los niños, niñas y jóvenes para transmitir sus propias ideas y mensajes.

2. Decoración: Las personas adultas utilizan a los pequeños para promover una causa sin que éstos tengan implicación alguna en la organización de dicha causa.

3. Política de forma sin contenido: Hace referencia a aquella actuación de los niños como “fachada”, utilizada muchas veces para impresionar a políticos o a la prensa.

4. Asignados, pero informados: En este escalón de participación infantil, en la mayoría de los casos los niños no son los iniciadores del proyecto, pero están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio.

5. Consultados e informados: Cuando un proyecto es creado y dirigido por adultos, no siempre implica que no sea participativo para los niños y jóvenes, ya que éstos pueden involucrarse activamente en él en la medida en que entiendan el proceso, sean consultados y tomados en cuenta.

6. Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con los niños: En este tipo de acciones se toman decisiones conjuntas entre los adultos y los niños y se da una relación de igualdad. Para que funcione, es necesario que los niños se impliquen en cierto grado en todo el proceso y que entiendan cómo se llega a compromisos y por qué.

7. Iniciado y dirigido por niños: Este penúltimo peldaño de la escalera de la participación, se da cuando los niños y niñas deciden qué hacer y los adultos participan sólo si los niños solicitan su apoyo y ayuda.

8. Iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos: El último peldaño de la escalera sigue incluyendo a los adultos porque si los niños inician su propio proyecto, se debe permitir que sigan dirigiéndolo, gestionándolo. Si eligen colaborar con adultos en un proyecto emprendido por ellos, es una demostración de que los niños se



sienten suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad como para no negar su necesidad de colaboración ajena. Los proyectos que se encuentran en este nivel aún son poco frecuentes.

Capítulo 3: Explorando la participación

En este capítulo, proponemos una serie de juegos, técnicas y dinámicas que permiten iniciar en la participación a los niños, niñas y jóvenes y pueden servir de modelo para desarrollar las actividades propuestas en el capítulo siguiente.

Iniciando el proceso de la participación

ACTIVIDAD 1: LLUVIA DE IDEAS

Objetivos

- Permitir la libre expresión de las ideas.
- Fomentar la reflexión a través de la asociación de ideas.
- Aprender a distinguir los conceptos.

Desarrollo

1. El profesor escribe la palabra participar en la pizarra y pide a los alumnos que digan lo primero que les venga a la mente en relación con esa palabra.
2. Los alumnos van diciendo palabras que piensan que tienen que ver con la palabra participación y el profesor las apunta en la pizarra.
3. El profesor clasifica las palabras con los niños.
4. El profesor les explica qué es la participación y por qué es importante.

Comentario

Las propuestas de los alumnos deben surgir de manera espontánea. Por eso, es importante que el profesor no les de pistas.

ACTIVIDAD 2: ARTISTAS COMPROMETIDOS

Objetivos

- Afianzar los valores mediante una expresión artística sobre el tema propuesto.
- Desarrollar las habilidades artísticas y de expresión plástica de los alumnos y alumnas.

Desarrollo

En las actividades concretas se proponen uno o varios tipos de expresión (por supuesto el profesor puede elegir otros tipos) y se apuntan algunas sugerencias técnicas y organizativas en relación con el tipo (o tipos) de actividad elegida. En general nos referiremos a alguna de las siguientes:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cuentos o relatos cortos • Poesías • Pegatinas | <ul style="list-style-type: none"> • Modelado, escultura • Fotografía • Diseño de campañas de |
|--|--|

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Carteles • Cómicos • Dibujos o pinturas | <ul style="list-style-type: none"> • sensibilización • Vídeo • Teatro |
|---|--|

Básicamente, de forma independiente al tipo de labor artística elegida, se aconseja seguir esta secuencia de trabajo:

1. Análisis en el grupo o clase de lo que es la participación.
2. Expresión individual o grupal de esta respuesta en un lenguaje artístico.
3. Exposición y coloquio en clase.
4. Exposición abierta (fuera de la clase o grupo) de las obras realizadas, cuando proceda, y explicación argumentada a otras personas (compañeros de otros grupos, padres y madres, etc.) sobre los mensajes que contienen.

Comentario

Es interesante aquí la creación artística en sí misma, pero debe valorarse aún más la oportunidad de reflexionar sobre los temas que se proponen en busca siempre de la potenciación de actitudes solidarias.

Es recomendable recopilar todos los materiales elaborados para una futura exposición en el centro, cuando la calidad y el número de trabajos parezcan suficientes para ello.

Algunas de las tareas propuestas parecen más indicadas para un trabajo individual y otras para el trabajo en equipo. En este caso nuestra preferencia por el aprendizaje cooperativo queda a criterio del profesor. Lo que sí se recomienda con énfasis es un reparto de tareas que trate de respetar los gustos y aficiones de todos los alumnos.

Primeros pasos... para participar

ACTIVIDAD 3: DEBATIMOS

Objetivos

- Fomentar la participación, el compromiso personal y la educación para el conflicto.
- Orientar para la toma de posturas ante conflictos.
- Establecer normas que deben ser respetadas por todo el grupo.
- Proporcionar una oportunidad para la defensa de las ideas propias.
- Favorecer la apertura y el respeto a las ideas ajenas.
- Estimular el logro de acuerdos entre compañeros de clase.

Desarrollo

La técnica del debate como actividad de aprendizaje es utilizada con frecuencia en las aulas, por lo que los aspectos organizativos resultan conocidos para el profesorado. A modo de recapitulación podemos recordar las tareas básicas que comprende su desarrollo:

- Estudio individual o en grupo de un tema dado. Posición inicial ante el problema.
- Defensa de esa posición ante toda la clase. Intercambio de ideas.
- Transacciones y acuerdos hasta unas conclusiones.

- Estudio individual o en grupo de un tema dado. Posición inicial ante el problema.
- Defensa de esa posición ante toda la clase. Intercambio de ideas.
- Transacciones y acuerdos hasta unas conclusiones.

Añadiremos algunas recomendaciones generales que pueden ser útiles:

1. Conviene 'pactar' previamente con los alumnos las normas concretas de organización, evitando las imposiciones unilaterales. La labor del profesor debe limitarse a la organización y orientación general del debate, sin participar activamente en él con sus opiniones. No obstante lo anterior, tiene que animar el debate cuando éste decaiga, introduciendo elementos nuevos (preguntas, datos, etc.) que lo aviven.
2. El debate no debe plantearse de forma individual, sino canalizar la participación a través de pequeños equipos cuyos miembros tengan ya costumbre de trabajar juntos. Tratarán de llegar a acuerdos para expresarlos a través de un portavoz en el debate general.
3. La reflexión sobre el conflicto planteado es necesaria antes de empezar el debate y debe mantenerse a lo largo de todo él para posibilitar un cambio en las posturas iniciales de cada equipo.

Comentario

El coloquio final es imprescindible en busca de conclusiones aceptadas por la gran mayoría. De esta forma, la actividad cumpliría también una importante misión en la educación para el conflicto.

ACTIVIDAD 4: ENTRE IMÁGENES

Objetivos

- Desarrollar temas concretos a través de las imágenes.
- Trabajar la creatividad mediante el uso de la imagen.
- Reflexionar con el uso de fotografías sobre dichos temas.

Desarrollo

1. Se presenta a los alumnos y alumnas una o varias imágenes relacionadas con el tema del artículo.
2. Una vez que se han observado durante unos minutos se lleva a cabo una lluvia de ideas rápida sobre la primera impresión y lo que les sugieren las fotografías.
3. Se propone alguna de las siguientes tareas a realizar con la o las imágenes:
 - Crear una narración, cuento o poesía que tenga que ver con la imagen o alguno de sus elementos.
 - Imaginar secuencias narrativas con la imagen como eje central, por ejemplo: cómo sería el antes y después de la imagen, la izquierda y la derecha o el delante y detrás de la imagen.

- Realizar un anuncio utilizando los modelos habituales de la prensa, las revistas, la radio o televisión, que refuerce o contraste el mensaje del dibujo.
- Analizar las semejanzas y diferencias entre dos imágenes y lo que nos transmite cada una.
- Improvisar diferentes tipos de diálogos entre los elementos de la imagen: preguntas y respuestas, tipos de voces, formas de hablar para cada personaje u objeto de la imagen.
- Montar una representación dramática sobre lo que cuenta la imagen, utilizando únicamente gestos y movimientos corporales.
- Entrevistar a varias personas en la calle, para que den su opinión sobre la imagen y presentar los resultados de la entrevista de la manera más creativa posible; por ejemplo, situando las respuestas alrededor de la imagen en forma de globos de historieta, con fotos de aquellas personas que han opinado sobre las mismas.
- Crear un debate sobre la situación de la fotografía y lo que podríamos hacer para cambiar o mejorar la situación.

Comentario

Además de valorar la creatividad, se tendrá en cuenta si han sabido expresar sus inquietudes a través de las imágenes, así como la sensibilización de los estudiantes sobre los temas tratados.

ACTIVIDAD 5: JUEGO DE ROL

Objetivos

- Desarrollar la capacidad crítica de los jóvenes mediante el *conflicto axiológico* (proponer puntos de vista o afirmaciones que aisladas parecen verdaderas pero relacionadas entre sí provocan desacuerdos).
- Potenciar la *comprensión empática* (el 'meterse en la piel' de otra persona) de los alumnos y alumnas.
- Afianzar el uso de procedimientos pacíficos para resolver los problemas.
- Trabajar en grupo

Desarrollo

Se trata de una actividad de amplias posibilidades educativas por lo que tiene de aprendizaje vivencial y participativo. Admite muchas variaciones, por lo que aquí se realiza una propuesta de desarrollo que el profesor o profesora puede modificar, siempre manteniendo los objetivos principales de la actividad.

Las tareas que comprenden son:

1. Lectura por parte de los alumnos del texto que sirve de base para la realización del juego. Información adicional sobre el tema tratado si se considera oportuno.
2. Explicación por el profesor de las normas y el objetivo del juego de simulación.
3. Reparto de papeles entre los grupos.

4. Los alumnos de cada grupo leen su papel y elaboran su estrategia para defender el rol que se les ha sido asignado.

5. Sesión principal en la que el profesor actúa de moderador:

5.1. Intervienen los representantes de los grupos durante 3 minutos exponiendo el punto de vista sobre el tema tratado y esgrimiendo sus argumentos. Durante esta primera exposición nadie debe interrumpirlos.

5.2. Los miembros del 'grupo de decisión', una vez escuchadas todas las posturas, pueden plantear preguntas, y se abren turnos de réplicas y contrarréplicas con todos los grupos durante unos 10 ó 15 minutos. El objetivo de esta parte es, a través del conflicto, llegar a una solución por consenso aceptable para todas las partes.

6. Por último, todos los niños y niñas hacen un coloquio final en el que pueden expresar sus opiniones personales respecto al tema de discusión y expresar cómo se han sentido durante el desarrollo del juego.

Comentario

En el momento de la asignación de papeles, y durante el juego, el profesor debe procurar que todos se sientan partícipes. Eso no quiere decir que les asigne el papel que más se pueda aproximar a las ideas del participante; en muchas ocasiones resulta de mayor eficacia educativa situarle en un rol que se aleje de la que sería su elección personal. Es deseable que el profesor no tome partido por ninguna posición concreta, pero que sea totalmente intolerante ante conductas u opiniones discriminatorias o que atenten contra los Derechos de los demás.

7. Ejemplo de juego de rol:

- *El escenario*

TELEVILANDIA es un pequeño país europeo que se caracteriza por la pasión que despierta la televisión en la gran mayoría de sus ciudadanos, incluidos los niños y jóvenes. Son tantas las horas que pasan frente a las pantallas que se registran frecuentes ausencias del trabajo o de las escuelas, lo que preocupa sobremanera a las autoridades y a las personas responsables del país.

Ante la situación el gobierno ha decidido recortar el tiempo de emisión de la única cadena del país y, para hacerlo, piensa suprimir tres programas de los ocho que se emiten a diario, aunque todavía no tiene claro cuáles van a ser los suprimidos.

Los *televilandeses* son muy asociativos y enseguida se han constituido ocho organizaciones que tratan de defender sus programas favoritos, cada una el suyo, y evitar así que sean suprimidos por el gobierno. Fijaos bien en sus nombres y cometidos:

- **Fútbol sí.** Quiere que haya fútbol como hasta ahora, un partido por la tarde y otro por la noche. Tres horas en total. Si no es posible fútbol, piden que el espacio se destine a otro deporte.
 - **Dibujetes.** La televisión de Teveilandia ofrece tres horas de dibujos animados, una por la mañana, otra al mediodía y otra al atardecer. Los asociados a esta organización quieren que todo siga igual.
 - **Si, mi amor.** Defiende la programación de telenovelas, incluso les parecen pocas las dos sesiones de hora y media cada una que se emiten en la actualidad.
 - **Viva la poli.** Les encantan las dos películas diarias sobre policías buenos y delincuentes malos, con muchos tiros, puñetazos y persecuciones con coches, en las que siempre ganan los policías. Que no se las quiten.
 - **Por la cultura.** Tres horas diarias (hora y media en la mañana, hora y media en la noche) dedica la televisión del país a programas culturales: buen cine, música clásica, teatro, documentales científicos... También estos programas concitan el interés de una parte de la población.
 - **Cotilleando.** La asociación defiende los dos programas diarios (uno con el público en directo, el otro no) que emite la televisión del país y en los que se divulgan intimidades de personajes famosos o de simples asistentes al programa: amores, divorcios, deseos ocultos, etc., todo ello con un tono jocosos y divertido.
 - **INDE.** Sus asociados tratan de defender las tres horas diarias de programación que la televisión destina a los informativos y debates entre políticos, periodistas o intelectuales del país.
-
- **Millonetis.** Por fin, la asociación de este nombre procura que no se pierdan las tres horas diarias de concursos en los que los participantes suelen ganar mucho dinero demostrando sus conocimientos o habilidades.

La presión e influencia de estas organizaciones crecen de día en día amenazando la paz y la convivencia pacífica de Teveilandia, por lo que el gobierno ha considerado oportuno zanjar la cuestión de forma inmediata. Para ello, ha organizado un foro en el que participan representantes de las ocho asociaciones para que defiendan cada una sus puntos de vista. Un jurado imparcial de ciudadanos no adictos a la televisión debe decidir inapelablemente, a la vista de los argumentos expuestos, qué tres programas hay que suprimir.

El gobierno estaría dispuesto también a reducir programas en lugar de suprimirlos totalmente, con tal de que esa reducción suponga nueve horas

menos de programación diaria. Asimismo estaría dispuesto a considerar reducciones o supresiones mayores si así lo aconseja el jurado.

- *Los papeles*
 - A. El profesor, presidente y moderador del foro, distribuye los diferentes papeles entre los alumnos de la clase.
 - B. Tres alumnos para cada una de las ocho organizaciones participantes en el debate.
 - C. El resto de la clase forma parte del jurado imparcial.

Fuente: UNICEF Y FUNCOE. Revista jatun sunqu; número 9.

Capítulo 4: Reaccionando en participación

A continuación, se muestran actividades tipo donde los niños y niñas participan en el desarrollo de una respuesta personal al material estudiado en las actividades anteriores de exploración. Con ellas, se pretende fomentar el pensamiento crítico.

¡Muévete!

ACTIVIDAD 6: ALINEACIÓN ESTADÍSTICA

Objetivos

Adquirir conocimientos sobre las diferencias y desigualdades en el mundo y su evolución, a partir de datos concretos, de actualidad (por ejemplo el nivel de vida, de salud o de educación, el reparto de la economía en el mundo...) y utilizando porcentajes.

Material

Una línea dividida en 10 secciones de 1 metro de longitud, ya sea trazada o marcada con cinta adhesiva, colocada a lo largo de una pizarra, una pared, o en el piso. Las secciones deben rotularse como 0%, 10%, 20%, y así hasta 100%.

Desarrollo

1. El profesor explica a la clase que va a leer algunas estadísticas que son significativas para el tema. A cada enunciado seguirá una pregunta que implique porcentajes (ver Anexo III). Los alumnos se colocarán de pie junto al lugar de la línea que indica lo que creen que es la respuesta.
2. Una vez que todos los alumnos hayan ocupado un lugar en la línea, se lee a la clase la respuesta concreta.
3. El profesor toma unos minutos para analizar el resultado.

Variaciones

Se puede pedir a los alumnos que funcionen como parejas -sobre todo si son muy numerosos- y decidan juntos la respuesta a cada pregunta. Luego, una persona de cada pareja puede quedarse en pie sobre la línea estadística.

Evaluación

El profesor puede observar las reacciones de los alumnos frente a la respuesta a cada pregunta y si surgen interrogantes o discusiones entre ellos.

ACTIVIDAD 7: LOS CUBOS

Objetivos

- Trabajar la geometría.
- Fomentar la cooperación entre los alumnos.
- Experimentar la desigualdad.

Material

17 cartulinas, 3 tubos de pegamento, 6 reglas, 3 tijeras y 6 lápices.

Desarrollo

1. El profesor da las instrucciones para fabricar un cubo de 5cm de arista y enseña uno de muestra.
2. Se divide la clase en 5 equipos: uno de 4 alumnos, uno de 5, uno de 6, y de 7, y los alumnos restantes en el último grupo, que será el grupo de observadores neutrales. En cada equipo se nombrará a un coordinador.
3. Se reparte el material de la manera siguiente :
 - Grupo de 4: 2 cartulinas, 1 tubo de pegamento, 3 reglas, tijeras, 3 lápices.
 - Grupo de 5: 1 cartulina, 1 tubo de pegamento, 1 reglas, tijeras, 1 lápiz.
 - Grupo de 6: 6 cartulinas, 1 tubo de pegamento, 2 reglas.
 - Grupo de 7: 8 cartulinas, el cubo de muestra, tijeras, 2 lápices.

4. El profesor explica a los alumnos que ganará el equipo que más cubos consiga realizar en 30 minutos y que los coordinadores, y solo los coordinadores, podrán negociar intercambios de materiales entre los equipos.

El papel de los observadores consistirá en controlar que los equipos cumplan las reglas, sin interferir ni emitir sus opiniones mientras dure la realización del juego. Observarán y tomarán notas sobre el comportamiento de los participantes.

5. Una vez terminada la dinámica, se organiza un coloquio en clase. En esta fase será muy importante la opinión de los observadores, que se encargarán de ilustrar a los demás sobre el desarrollo del juego en su conjunto, de las actitudes de los diferentes equipos, de las negociaciones, etc.

En el debate, el profesor se encargará de introducir cuestiones como las siguientes:

- ¿Quién ha ganado? ¿Por qué ese equipo pudo construir más cubos?
- ¿Qué les pareció la distribución inicial de los materiales?
- ¿Cómo fueron las negociaciones para intercambiar materiales con otros equipos?
- Comparar la dinámica realizada con la situación mundial.

Variaciones

Dividir la clase en dos grupos desiguales, por ejemplo, si es de 20 alumnos, un grupo de 15 y otro de 5. Repartir al grupo de 15 alumnos 5 folios y 5 lápices o bolígrafos y al de 5 alumnos le da 15 folios y 15 bolígrafos.

Se les explica a los alumnos que deben copiar unas palabras y unas operaciones matemáticas que deben realizar todos, pero que no pueden dejarse material de un grupo a otro.

Palabras a deletrear:		Problemas a resolver.		
Educación	equidad	14+14=?	32-4=?	8x4=?
Parte	problema	13+87=?	100-25=?	25x3=?
Coopera	protesta	50+27=?	28-14=?	7x9=?
Justicia	cultura	21+7=?		

El profesor coge las hojas y mira quién ha pasado la prueba y quién no.

Se inicia un coloquio con los alumnos donde se les pregunta cómo se han sentido cada grupo, que podrían haber hecho para solucionar los problemas.

¿El grupo pequeño tenía ventajas sobre el grande? ¿Cómo repercutiría esto en la educación de los alumnos de ambos grupos a largo plazo?

Evaluación

Es muy probable que los alumnos protesten frente a la desigualdad entre los grupos, por lo tanto es importante que el profesor insista en el respeto de las condiciones del juego, y que les haga entender que tiene que ser así.

El profesor también tiene un papel de observador: puede observar cómo se desarrollan las negociaciones entre los grupos y cómo se organiza cada grupo (¿que papel tiene cada miembro?, ¿cómo se asignan los papeles?...)

ACTIVIDAD 8: LOS DÍAS MUNDIALES

Objetivos

Fomentar el trabajo en equipo, la búsqueda, el proceso y el intercambio de información, la creatividad y la reflexión.

Material

Cartulinas DINA 3, rotuladores, pegamento, tijeras.

Desarrollo

1. El profesor informa los alumnos sobre los Días Mundiales que se celebran en el Mundo. (Véanse el documento Anexo V)

2. El profesor presenta la actividad a los alumnos:

- Objetivo final: para cada Día Mundial, se preparará un cartel que conste de:

1. el título siguiente: "Hoy es el Día Mundial / Internacional de..."

2. una imagen que ilustra el Día Mundial del que se trate (dibujo, foto, collage...)
 3. una Declaración sobre el tema del Día Mundial del que se trate, elaborada por los alumnos.
 4. se colgará cada cartel, el día o la semana que corresponda, en un lugar visible del centro.
3. A cada Día Mundial corresponderá un grupo de alumnos. Para la preparación de cada cartel se repetirá el proceso siguiente:
- Cuando se acerque la fecha del Día Mundial, el grupo prepara una pequeña presentación del tema del Día Mundial (¿por qué se celebra un día mundial sobre este tema?...es recomendable que los alumnos busquen qué relación pueda tener este tema con los niños, en que medida les afecta...).
 - El grupo presenta su trabajo.
 - El profesor da las aclaraciones e indicaciones necesarias para que todos los alumnos lleven una pequeña investigación sobre el tema. Los alumnos buscarán también imágenes para el cartel.
 - El profesor organiza un debate en clase para que los alumnos pongan en común la información que han encontrado, reflexionen e intercambien ideas acerca del tema. El profesor invita los alumnos a que lleguen a conclusiones.
 - A raíz de las conclusiones del debate, se forman grupos para elaborar propuestas tipo "recomendaciones" con respecto al tema tratado.
 - Se vota por entre 5 y 10 de todas las propuestas. También se vota por una imagen.
 - Se redacta la Declaración a partir de las propuestas.
 - Se confecciona el cartel.

3.-El profesor elabora con los alumnos la agenda (en una cartulina): los alumnos eligen uno o varios Días (en función del número de alumnos), pero no puede haber más de 3 personas para el mismo Día. Por lo tanto es probable que un alumno trabaje con varios grupos. La agenda se cuelga en el aula en un lugar visible.

Papel del profesor

- proponer la actividad y ayudar los alumnos a organizarla
- guiar los alumnos en la búsqueda de información
- organizar el debate y hacer de mediador

Variaciones

Se puede proponer enseñar lo que se ha trabajado en el aula al resto del centro escolar o comunidad, a través de una exposición o de un manifiesto de los alumnos.

Evaluación

El profesor puede valorar la cantidad y calidad de las fuentes que han consultado los alumnos para preparar la presentación del Día Mundial.

Durante los debates, el profesor puede evaluar la capacidad de los alumnos a ser críticos (en el sentido tanto positivo como negativo) con respecto a un tema o una situación, así como su nivel de interés y de participación.

El profesor puede observar como se comportan los alumnos cuando trabajan en grupo (si todos consiguen dar su opinión, si algunos tienden a actuar como jefe / coordinador / líder del grupo...), y como se efectúa la toma de decisiones (de manera democrática o no...).

Capítulo 5: ¡A por la acción!

Las actividades aquí propuestas son herramientas que conduzcan al alumnado a participar activamente en su entorno, no sólo como una actividad concreta en el aula, sino como un proyecto de mejora de su realidad a través de la participación activa.

ACTIVIDAD 9: LOS APRENDICES DE PERIODISTAS

Se trata de que los jóvenes se coloquen en el papel de periodistas; que realicen su trabajo y desarrollen habilidades como sintetizar, describir, considerar, redactar, con la infinidad de oportunidades educativas que esto representa.

Objetivos

- Tomar conciencia de la realidad actual en temas de solidaridad, cooperación, respeto a otras culturas, defensa del medio ambiente, etc.
- Estimular la imaginación y la creación periodística con toda la riqueza de sus múltiples posibilidades educativas.
- Facilitar el acercamiento a los medios de comunicación y el uso de Internet como herramienta de trabajo e investigación.
- Fomentar el trabajo en equipo.

Materiales

Fuentes de consulta: periódicos, revistas, libros, ordenador con acceso a Internet. Opcionalmente, una cámara de fotografía.

Manual de Estilo (Anexo VI)

Desarrollo

1. Los alumnos forman grupos de tres o cuatro miembros. Cada grupo recibe una copia del Manual de Estilo.
2. Se elige entre todo el grupo el o los temas tratados.
3. Los grupos se dividen en:

Redactores: Se encargaran de buscar durante una semana información relacionada con el tema a tratar, consultando diversas fuentes: periódicos, revistas, radio, televisión e Internet. Una vez que hayan recopilado la información deberán redactar los titulares, los artículos y, si se desea, algunas noticias breves relacionadas con el tema. Es importante citar siempre las fuentes. El número de grupos que trabajan en la elaboración de noticias y artículos será determinado por el profesor.

Editorialistas: Un grupo de alumnos escribirá un editorial, donde darán su opinión sobre el asunto. El editorial tendrá que ser compartido por toda la clase o, al menos, por la gran mayoría de ella.

Reporteros: Un grupo de alumnos se encargará de realizar una entrevista a algún profesor, alumno o familiar, o a una persona experta en el tema.

4. El profesor deberá orientar respecto a cómo iniciar la noticia, cómo destacar lo más importante, la extensión de los artículos, etcétera. Para lo cual se recomienda consultar en el manual de estilo que se anexa.
5. Una vez terminados los artículos pueden pegarse en cartulinas u hojas grandes de papel y se exponen en el aula.
6. Al final de la exposición se lleva a cabo un coloquio para comentar los resultados

Evaluación

- Valoración formal del trabajo realizado.
- Evaluación del trabajo cooperativo y sus resultados.
- Sensibilización de los alumnos sobre los temas tratados.

ACCIÓN FUERA DEL AULA

Se puede crear una pequeña revista artística de forma periódica, donde los alumnos aporten dibujos, experiencias escolares, textos, organicen una agenda... Y den su opinión sobre el centro y su comunidad.

ACTIVIDAD 10: LOS ECOLOGISTAS

La idea es que los alumnos organicen una campaña sobre el reciclaje.

Objetivos

Concienciación de los alumnos sobre la protección del medioambiente, para que puedan, por una parte, actuar e inducir positivamente sobre el medioambiente, y por otra, sensibilizar a los demás.

Material

Folios, cartulinas, rotuladores, cinta adhesiva, pegamento, tijeras.

Desarrollo

1. Como es muy probable que los alumnos tengan ideas con respecto al reciclaje, sería conveniente que el profesor introduzca el tema con una lluvia de ideas.
2. Los alumnos pueden realizar varias actividades con la ayuda del profesor:
 - Elaborar un mapa de los contenedores de residuos del centro o del municipio, y colgarla en un lugar visible del centro.
 - Elaborar carteles informativos de los tipos de residuos que se generan y como se reciclan, y colgarlos en un lugar visible del centro.
 - Confeccionar una caja de recolección de pilas y colocarla en un sitio visible y accesible en el centro. Se puede hacer lo mismo para recolectar folios.
3. Para evaluar el impacto de la campaña, los alumnos de la clase podrían, por grupos y por turnos (tipo un grupo por semana), observar si los demás alumnos y profesores del centro respetan las “normas” del reciclaje (usando los contenedores correctamente, etc.), y “multar” a los que no cumplen con esas normas (podrían realizar multas falsas con papel reciclado por ejemplo).

Evaluación

El profesor puede observar como se involucran los alumnos en el proyecto y si su nivel de participación y de identificación con su papel de ecologista aumenta con el paso de las semanas.

También puede ser interesante observar la receptividad de los demás alumnos del centro.

ACCIÓN FUERA DEL AULA

Se pueden colocar cajas de reciclaje en el aula, donde los alumnos tirarían por separado el papel, el plástico y los materiales orgánicos. Dos alumnos a la semana se encargarían de tirar la basura de la clase en contenedores generales de reciclaje en el centro. Por otra parte, se formaría una patrulla de la basura cada semana que sacaría acompañado de un profesor, la basura de los contenedores generales del centro a contenedores ubicados en la calle. (Llevarían guantes). De esta forma, interiorizan la importancia de reciclar y sus hábitos.

ACTIVIDAD 11: LA ACCION EN EL TIEMPO

Objetivos

Invitar a los alumnos hacia la consideración de los pasos que deben dar para llevar a cabo un plan de acción.

Material

Un pliego de papel continuo, rotuladores, cartas o tarjetas en blanco y pegamento para cada grupo.

Desarrollo

La realización de proyectos de actuación requiere una temporalización adecuada si se quiere tener éxito en su consecución. Para ello se propone esta actividad, basada en la utilización de cartas o tarjetas que contienen los diferentes pasos que deben ser dados para conseguir el objetivo u objetivos del proyecto. Las cartas se colocarán a lo largo de una línea temporal para así facilitar la visión global de las tareas que se deben llevar a cabo.

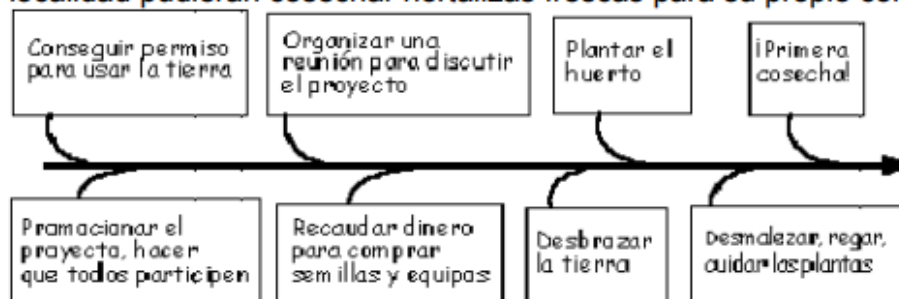
1. El profesor pide a los alumnos que formen grupos de cuatro a seis personas y que seleccionen un plan de acción.

2. El profesor pide a los grupos pequeños que reflexionen juntos sobre los pasos necesarios para llevar a cabo un proyecto, y que pongan por escrito un paso en cada una de las cartas en blanco. Para hacer esto puede ser útil someter a su consideración las siguientes preguntas:

- ¿Tendrán que obtener permiso de alguien? ¿Cómo localizarán a esa persona o personas?
- ¿Deberán recaudar dinero? ¿Cómo lo harán?
- ¿Deberán aprender alguna nueva habilidad?
- ¿A quién debe informársele del proyecto? ¿Cómo se lo harán saber?
- ¿Necesitarán algunos materiales o equipos especiales? ¿Cómo los obtendrán?
- ¿Necesitan un lugar especial para llevar a cabo este proyecto? ¿Cómo lograrán el acceso a él?
- ¿Cómo sabrán si su proyecto ha sido exitoso?

3. El profesor pide a los grupos que dibujen una flecha a todo lo ancho del papel. Han de poner las cartas, de izquierda a derecha, a lo largo de la flecha, con el primer paso del proyecto a la izquierda, y el último paso a la derecha. El profesor invita a los alumnos a debatir entre ellos la secuencia ideal de los pasos.

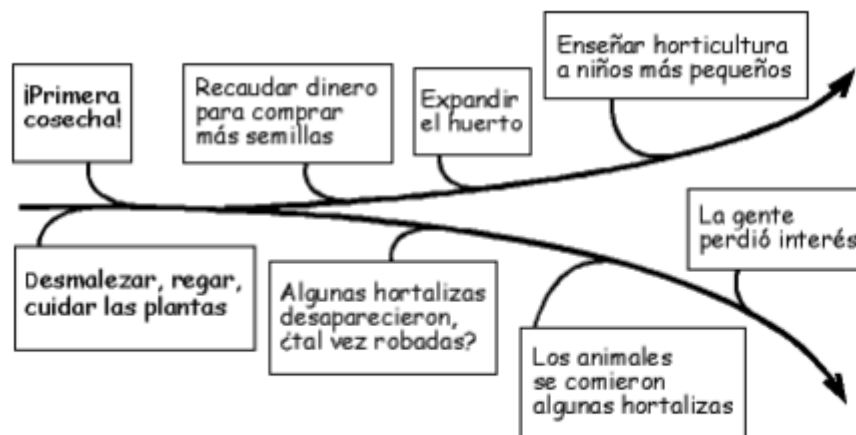
Debajo hay una muestra de la línea temporal del proyecto hecha por un grupo cuyo plan era comenzar un huerto comunitario en el cual las familias de la localidad pudieran cosechar hortalizas frescas para su propio consumo:



4. Una vez que los grupos hayan terminado de hacer sus líneas temporales, pueden circular por el aula para ver y discutir mutuamente el trabajo. Pueden agregar o eliminar cartas, y ajustar la secuencia. Cuando cada grupo se sienta satisfecho con su línea temporal, pueden pegar las cartas con pegamento.

Variaciones

La línea temporal puede extenderse dividiéndola en dos segmentos, uno de los cuales representa el resultado ideal del proyecto, y otro que representa un resultado menos ideal. Por ejemplo, la línea temporal que aparece abajo muestra la posibilidad de un próspero huerto comunitario, así como de otro que incurre en graves problemas. El grupo puede usar estos escenarios alternativos para analizar por qué ciertos problemas podrían ocurrir, y tomar las medidas necesarias para evitarlos.



La línea temporal también puede usarse para explorar un aspecto del proyecto con mayor profundidad. En el ejemplo de arriba, el grupo necesitaba recaudar fondos para comprar semillas y equipo. Si decidieran celebrar una función de teatro para recaudar fondos, podrían crear una línea temporal que mostrara la secuencia de pasos que se necesitan para producir una función exitosa.

Evaluación

Comprobar la capacidad que tienen los jóvenes para considerar cuáles son los pasos que se deben dar para conseguir un objetivo dado. En relación con lo anterior también hay que observar cómo ordenan las tarjetas, si esta ordenación responde a la realidad o sería necesario aportar un enfoque más realista al proyecto. ¿Se podrían organizar de otra manera?

Por otro lado se debe analizar el modo en que se desarrolla el proceso de elaboración de la línea temporal. ¿Se ha realizado ésta de manera consensuada, negociada, o más bien ha habido imposición por una parte del grupo hacia el resto?, ¿se ha observado una actitud cooperativa a la hora de realizar una actividad o más bien era competitiva?, ¿se ha producido algún conflicto a raíz de la ejecución de la actividad?, si es así, ¿cómo se ha resuelto?

ACCIÓN FUERA DEL AULA

Esta actividad puede servir para que los niños formulen proyectos de participación y buscar cuál de ellos podrían ponerse en práctica en el centro. De esta forma, los alumnos participarían en el proceso desde sus inicios, expondrían sus ideas de lo que les gustaría hacer por el centro y estarían mucho más implicados.

Capítulo 6: ¡Más acción!

Como hemos comentado anteriormente, la participación no es un fin, sino un proceso continuo que los niños y niñas tienen derecho a utilizar. Por ello, os invitamos a seguir buscando espacios de participación dónde todos podáis colaborar con vuestro entorno. Ahí van más propuestas:

- ☺ Crear foros y debates temáticos.
- ☺ Tomar decisiones sobre la educación juntos.
- ☺ Crear una comunicación bilateral centro/profesor-alumno. Por ejemplo, con buzones de sugerencias, encuestas, carteles con columnas de positivo y negativo donde los alumnos anoten lo que les gusta o no del centro... Y estas opiniones deben tomarse en cuenta.
- ☺ Trabajar el arbitraje entre alumnos en casos de conflictos. Nadie mejor que ellos para entenderse y buscar soluciones.
- ☺ Realizar actividades lúdicas fuera del aula donde todos participen.

Y POR QUÉ NO...

- ☺ Crear un CONSEJO INFANTIL, con participación voluntaria o elección de representantes, donde los niños puedan expresarse libremente con el propósito de hacer llegar sus opiniones a las instituciones.

EVALUACIÓN

Os invitamos a todos los profesores y maestros a utilizar este sencillo método de evaluación de las prácticas. Además de ayudar a buscar los puntos fuertes y débiles de las actividades, sirven de reflexión.

Por otra parte, nos podéis enviar vuestras sugerencias a la dirección de correo: dmunoz@unicef.es para que podamos mejorar nuestra guía didáctica.

ACTIVIDADES	APLICACIÓN EN EL AULA	RESULTADOS	OBSERVACIONES	OTROS
Actividad 1				
Actividad 2				
Actividad 3				
Actividad 4				
Actividad 5				
Actividad 6				
Actividad 7				
Actividad 8				
Actividad 9				
Actividad 10				
Actividad 11				
Guía didáctica				

Los niños también pueden participar opinando sobre la actividad y proponiendo ideas nuevas para mejorarla. Sus opiniones nos importan y nos gustaría recibirlas.



ANEXOS

ANEXO I

Versión reducida de la Convención de los Derechos del Niño

Artículo 1: Definición de Niño La Convención se aplica a todas las personas menores de 18 años de edad.

Artículo 2: No discriminación Todos los niños y niñas tienen todos los derechos recogidos en la Convención: no importa de dónde sea, ni su sexo o color de piel, ni qué lengua hable, ni la situación económica de su familia, ni sus creencias o las de sus padres, ni que padezca alguna minusvalía.

Artículo 3: El interés superior del niño Cuando las autoridades, o las personas adultas, adopten decisiones que tengan que ver con los niños deberán hacer aquello que sea mejor para el desarrollo y bienestar de éste.

Artículo 4: Aplicación de los derechos de la Convención Los Gobiernos (y las autoridades regionales y locales) deben hacer que se cumplan todos los derechos recogidos en la Convención. Deben ayudar a la familia del niño a garantizar sus derechos y también deben colaborar con otros países para que se cumplan en todo el mundo.

Artículo 5: Orientación de los padres y las madres Las autoridades deben respetar a los padres y a todas las personas que sean responsables de la educación de un niño. La familia o tutor tiene la responsabilidad de ayudarlo a ejercitar sus derechos.

Artículo 6: Supervivencia y desarrollo Todos los niños y niñas tienen derecho a la vida. Los Gobiernos deben hacer todo lo posible para asegurar su supervivencia y desarrollo.

Artículo 7: Nombre y nacionalidad Cuando un niño nace tiene derecho a ser inscrito en un registro y a recibir un nombre y una nacionalidad, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

Artículo 8: Identidad Las autoridades tienen la obligación de proteger la identidad, nombre, nacionalidad y relaciones familiares del niño.

Artículo 9: Separación de los padres Ningún niño o niña debe ser separado de sus padres, a menos que sea por su propio bien. En el caso de padres separados, tiene derecho a mantener contacto con ambos fácilmente.

Artículo 10: Reunión de la familia Si, por cualquier circunstancia, el niño vive en un país y sus padres en otro, tiene derecho a entrar en el país en el que estén sus padres y reunirse con ellos, o a que sus padres se reúnan con él.

Artículo 11: Traslados y retenciones ilícitas Las autoridades deben evitar que seas trasladado de forma ilegal a otro país o que seas retenido ilegalmente.

Artículo 12: Opinión El niño tiene derecho a opinar y a que esa opinión, de acuerdo con su edad y madurez, sea tenida en cuenta cuando las personas adultas vayan a tomar una decisión que le afecte.

Artículo 13: Libertad de expresión Tienen derecho a expresar libremente sus opiniones, a recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que no vayan en contra de los derechos de otras personas.

Artículo 14: Libertad de conciencia, religión y pensamiento Las autoridades deben respetar el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión de los niños. Los padres podrán aconsejarle sobre lo que es mejor.

Artículo 15: Libertad de asociación Pueden asociarse libremente, crear asociaciones y reunirse pacíficamente con otros chicos y chicas, siempre que estas actividades no vayan en contra de los derechos de otras personas.

Artículo 16: Protección a la intimidad Tienen derecho a una vida privada propia, a que se respete la vida privada de su familia y a la intimidad de su domicilio, a que no le abran la correspondencia y a que nadie ataque su buena imagen.

Artículo 17: Acceso a una información adecuada Los niños tienen derecho a recibir información a través de los libros, los periódicos, la radio, la televisión, Internet. En especial la información que sea importante para su bienestar y desarrollo. Las personas adultas cuidarán de que esta información sea adecuada.

Artículo 18: Responsabilidades de los padres El padre y la madre son los responsables de la educación y desarrollo del niño, y deben actuar pensando en su interés. Las autoridades ayudarán a los padres en estas tareas apoyándolos cuando sea necesario.

Artículo 19: Protección contra los malos tratos Las autoridades deberán protegerle de los malos tratos, los abusos y la violencia, también de los que provengan de sus padres o responsables legales.

Artículo 20: Protección de los niños sin familia Tienen derecho a una protección y ayuda especiales en el caso de que no tengan padres o que estos no estén con él. Esta ayuda tendrá en cuenta respetar su origen cultural, religioso o étnico.

Artículo 21: Adopción En caso de adopción siempre se debe tener en cuenta, por encima de todo, el bienestar del niño o la niña.

Artículo 22: Niños refugiados Los niños, niñas y jóvenes refugiados (que hayan sido obligados a abandonar su país por una guerra u otra circunstancia) serán objeto de protección especial. Las autoridades deberán colaborar con las organizaciones que los ayudan y protegen.

Artículo 23: Los niños y niñas discapacitados Si sufren alguna discapacidad física o mental, tienen derecho a cuidados y atenciones especiales que garanticen su educación y capacitación con el fin de ayudarles a que disfrute de una vida plena.

Artículo 24: La salud y los servicios sanitarios Tienen derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud (que incluye agua potable, una buena higiene y alimentación) y a recibir atención médica cuando estén enfermos. Los Gobiernos deberán cooperar con los de otros países para que este derecho sea una realidad en todo el mundo.

Artículo 25: Condiciones de internamiento Sí el niño está internado o internada en un establecimiento para protegerle o para curarle de una enfermedad física o mental, se debe revisar periódicamente su situación para comprobar que el internamiento sea apropiado y no se prolongue más de la cuenta.

Artículo 26: La seguridad social El niño y su familia tienen derecho a beneficios de las ayudas del Gobierno y la seguridad social cuando sus recursos sean escasos.

Artículo 27: El nivel de vida Tienen derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico y mental. Sus padres son los responsables de que tengan lo necesario para vivir de una forma digna. Si ellos no pueden proporcionárselo las autoridades deben ayudarlos.

Artículo 28: La educación Todos los niños tienen derecho a la educación. La educación primaria debe ser obligatoria y gratuita, y debe tener facilidades para poder tener educación secundaria o ir a la universidad. Los Gobiernos de los países deben colaborar para que esto sea una realidad en todo el mundo.

Artículo 29: Objetivos de la educación La educación deberá estar encaminada a desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas hasta el máximo de sus posibilidades. Debe prepararle para ser una persona respetuosa con otras personas, responsable, pacífica y respetuosa con el medio ambiente en una sociedad libre.

Artículo 30: Minorías étnicas o religiosas Si pertenece a una minoría étnica o religiosa, se debe respetar su derecho a vivir según su cultura, practicar su religión y a hablar su propia lengua.

Artículo 31: El ocio y la cultura Tienen derecho al juego, al descanso y a las actividades recreativas y culturales.

Artículo 32: El trabajo infantil El niño tiene derecho a estar protegido contra los trabajos peligrosos para su salud o que le impidan ir a la

escuela. No puede trabajar hasta cumplir una edad mínima y, si lo hace, se deben cumplir unas condiciones apropiadas en los horarios y condiciones de trabajo.

Artículo 33: El uso de drogas ilegales Tienen derecho a estar protegido de las drogas ilegales y del tráfico de drogas.

Artículo 34: La explotación sexual Las autoridades deben protegerle de la explotación y los abusos sexuales, incluidas la prostitución y la participación en espectáculos o materiales pornográficos.

Artículo 35: La venta y el secuestro de niños Los Gobiernos deben tomar todas las medidas que sean necesarias para impedir la venta, la trata y el secuestro de niños y niñas.

Artículo 36: Otras formas de explotación Tienes derecho a estar protegido contra las demás formas de explotación que sean perjudiciales para tu bienestar.

Artículo 37: Tortura y cárcel No serán sometidos a torturas ni a otros tratos o penas crueles. Si han cometido un delito no se le impondrá la pena de muerte ni la de prisión perpetua. Si es juzgado y considerado culpable sólo deberá ser internado en un establecimiento como último recurso y sólo el tiempo mínimo para cumplir su castigo. Nunca deberá estar en las mismas prisiones que las personas adultas y tendrá derecho a mantener contacto con su familia.

Artículo 38: Conflictos armados En tiempos de guerra no podrán ser reclutados como soldados ni participar en los combates. Los niños y niñas tienen derecho a una protección especial en caso de conflicto.

Artículo 39: Recuperación y reinserción social Si han sufrido malos tratos, explotación, abandono o han estado en una guerra, tienen derecho a que se ocupen de ellos para recuperarse física, social y psicológicamente.

Artículo 40: Justicia y menores Tienen derecho a defenderse con todas las garantías cuando les acusen de haber cometido un delito. Los jueces y abogados deberán ser especialmente cuidadosos cuando juzguen personas de menos de 18 años, y las leyes deben establecer una edad mínima antes de la cual no pueden ser juzgados como si fuesen personas adultas.

Artículo 41: La ley más favorable Si hay leyes distintas a la Convención que se puedan aplicar en algún caso que afecte al niño, siempre se aplicará la que sea más favorable para él.

Artículo 42: Difusión de la Convención Los niños tienen derecho a conocer los derechos contenidos en la Convención. Los Gobiernos tienen el deber de difundirla entre niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

ANEXO II

Propuestas de preguntas Actividad 6: Alineación estadística

- Hace 50 años, menos del 10% de las familias rurales tenían acceso al agua potable. ¿Qué porcentaje creéis que tiene acceso hoy? (Respuesta: casi el 60%).
- En Australia, Canadá, y el Reino Unido, el 10% de los niños vive en la pobreza. En Francia, Holanda y Suecia, menos del 5 % de los niños vive por debajo del nivel de la pobreza. ¿Qué porcentaje de los niños de los Estados Unidos creéis que vive por debajo del nivel de la pobreza? (Respuesta: el 20%)
- En 1960, el 39% de las niñas de Siria estaban matriculadas en la educación primaria. ¿Qué porcentaje de niñas creéis que están matriculadas en la actualidad? (Respuesta: el 94%)
- En el Oriente Medio, tres países dedican más del 40% de los gastos del gobierno central a la defensa. ¿Qué porcentaje de los gastos del gobierno central creéis que se destina a la salud en esos países? (Respuesta: entre el 1 y el 7%)
- ¿Qué porcentaje de la ayuda que los países industrializados envían a los países en desarrollo se destina específicamente a la nutrición, el agua potable, la atención sanitaria y la educación? (Respuesta: el 10%)
- En Europa, la gente gasta el equivalente a 50.000 millones de euros al año en cigarrillo. ¿Qué porcentaje de esta cantidad crees que se necesitaría para vacunar a los niños contra enfermedades prevenibles, reducir la desnutrición infantil a la mitad, llevar agua potable a las comunidades y darle a cada niño una educación básica? (Respuesta: el 50%)

Podéis buscar más preguntas en www.unicef.es o www.enredate.org

ANEXO III

Fechas propuestas. Actividad 9: Los días mundiales

27 de enero - Día Internacional de Conmemoración anual en memoria de las víctimas del Holocausto
21 de febrero - Día Internacional de la Lengua Materna
8 de marzo - Día Internacional de la mujer
21 de marzo - Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial
21 de marzo - Día Internacional de la Poesía
22 de marzo - Día Mundial del Agua
23 de marzo - Día Mundial de la Meteorología
24 de marzo - Día Mundial de la Tuberculosis
7 de abril - Día Mundial de la Salud
23 de abril - Día Mundial del Libro y el Derecho de Autor
3 de mayo - Día Mundial de la Libertad de Prensa
15 de mayo - Día Internacional de las Familias
17 de mayo - Día Mundial de las Telecomunicaciones
21 de mayo - Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo
22 de mayo - Día Internacional de la Diversidad Biológica
25 de mayo - Día de África
A partir del 25 de mayo - Semana de Solidaridad con los Pueblos de los Territorios No Autónomos
31 de mayo - Día http://www.enredate.org/enredate/calendarioMundial sin Tabaco
5 de junio - Día Mundial del Medio Ambiente
17 de junio - Día Mundial de la Lucha contra la Desertificación y la Sequía
26 de junio - Día Mundial de la lucha contra el uso indebido y el tráfico ilícito de drogas
26 de junio - Día Internacional de las Naciones Unidas en apoyo a las víctimas de la tortura
1er sábado de julio - Día Internacional de las Cooperativas
11 de julio - Día Mundial de la Población
9 de agosto - Día Internacional de los pueblos indígenas
12 de agosto - Día Internacional de la Juventud
23 de agosto - Día Internacional de conmemoración de la trata de negros y de su abolición (UNESCO)
8 de septiembre - Día Internacional de la Alfabetización
16 de septiembre - Día Internacional de Protección de la Capa de Ozono
21 de septiembre - Día Internacional de la Paz
Última Semana de septiembre - Día Mundial del Mar
1º de octubre - Día Internacional de la Personas de Edad
1er lunes de octubre - Día Mundial del Hábitat
4-10 de octubre - Semana Mundial del Espacio
5 de octubre - Día Mundial de los Docentes
9 de octubre - Día Mundial del Correo
10 de octubre - Día Mundial de la Salud Mental
2º miércoles de octubre - Día Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales
16 de octubre - Día Mundial de la Alimentación
17 de octubre - Día Internacional para la Eliminación de la Pobreza
24 de octubre - Día de las Naciones Unidas
24 de octubre - Día Mundial de la Información sobre el Desarrollo
24-30 de octubre - Semana del Desarme
10 de noviembre - Día Mundial de la Ciencia al Servicio de la Paz y del Desarrollo
16 de noviembre - Día Internacional para la Tolerancia
20 de noviembre - Día de la Industrialización de África
20 de noviembre - Día Mundial de la Infancia
21 de noviembre - Día Mundial de la Televisión
21 de noviembre - Día de la Filosofía
25 de noviembre - Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres
29 de noviembre - Día Internacional de Solidaridad con el Pueblo Palestino
1º de diciembre - Día Mundial del Sida
2 de diciembre - Día Internacional de Solidaridad para la Abolición de la Esclavitud
3 de diciembre - Día Internacional de los Discapacitados
5 de diciembre - Día Internacional de los Voluntarios para el Desarrollo Económico y Social
7 de diciembre - Día Internacional de la Aviación Civil
10 de diciembre - Día de los Derechos Humanos
18 de diciembre - Día Internacional del Migrante

ANEXO IV

Documento anexo. Actividad I0: Los aprendices de periodistas

CONSEJOS BÁSICOS:

- Antes de redactar cualquier artículo o noticia es importante que respondamos a las siguientes preguntas: qué, cómo, quién, cuándo, dónde y por qué.
- Con las respuestas podemos ordenar las principales ideas que queremos comunicar y empezamos a redactar.
- El lenguaje que utilicemos debe ser claro, sencillo y directo, facilitando al máximo la lectura de los textos.
- Los artículos deben tener lead, las cuales deben ser lo suficientemente claras para que expresen la información básica que queremos transmitir.

MANUAL DE ESTILO

Artículo: Un artículo se compone de:

- **Título:** El título debe ser claro, atractivo y debe condensar toda la esencia del artículo. No debe superar una línea de texto. Puede llevar un antetítulo o un subtítulo.
- **Lead:** Entre 5 o 6 líneas. Debe mostrar lo más importante de la noticia respondiendo a qué, quién, cómo, dónde, porque, cuando.
- **Cuerpo:** Se desarrolla el contenido de la noticia, empezando por lo más importante y terminando por lo menos importante. Los artículos deberán tener una extensión máxima de 1 folios. Si se tienen dudas sobre la veracidad de una información, citar siempre las fuentes consultadas.
- **Fotos:** Los artículos deben llevar una parte gráfica para ilustrarlos convenientemente. Ésta debe incluir, al menos, dos fotografías (o gráficos, o dibujos).

Entrevista: Estas deberán realizarse en el estilo de pregunta/respuesta. La entrevista tendrá una extensión entre una página o página y media. Deberá incluir una o dos fotos del personaje entrevistado.

Breve: Son notas relacionadas con el tema. Deberán tener un pequeño titular y su extensión será de unas pocas líneas.

Crónica: Es una pieza periodística que sirve para narrar acontecimientos. Su característica es que al leerlo el lector debe sentir que está en el lugar del acontecimiento (no incluye opinión pero sí percepciones sensoriales). Extensión 1 página. Consta de título y texto.



ANEXO V

Material adicional: Mitos y realidades de la participación infantil

Mito: La participación de los niños significa que hay que escoger a un niño para que represente las perspectivas y opiniones de los niños en una reunión de adultos.

Realidad: Los niños no son un grupo homogéneo y no es posible esperar que un niño represente los intereses de otros niños de edades, razas, origen étnico y géneros diferentes. Los niños tienen que participar en sus propias reuniones donde pueden mejorar sus aptitudes, definir las prioridades, comunicarse a su manera y aprender de los otros niños. De esta manera, los niños están mejor capacitados para tomar sus propias decisiones sobre quién debe representar sus intereses y de qué manera les gustaría que se presentaran sus puntos de vista.

Mito: La participación infantil implica que los adultos deben ceder todas sus potestades a los niños y las niñas, que no están preparados para hacerse cargo de ellas.

Realidad: La participación infantil no consiste en que los adultos simplemente cedan todo el poder de decisión a los niños. La Convención sobre los Derechos del Niño establece con claridad que a los niños se les debe otorgar más responsabilidad, pero “en consonancia con la evolución de sus facultades”, a medida que los niños se desarrollan. En muchos casos, los adultos continúan tomando las decisiones finales, manteniendo como objetivo “el interés superior” de los niños. Pero, según la Convención, esas decisiones deben tener en cuenta las opiniones de los niños afectados. A medida que los niños crecen, los padres deben cederles más responsabilidades en la toma de decisiones

que les afecten, inclusive aquellas que puedan ser controvertidas, como las cuestiones relacionadas con la custodia de los hijos tras un divorcio.

Mito: Los niños deben ser niños, y no se les debe obligar a hacerse cargo de responsabilidades que les corresponden a los adultos.

Realidad: Sin duda, se debe permitir que los niños sean niños, y que reciban la protección necesaria para garantizar su desarrollo saludable. Y no se debería obligar a ningún niño a asumir responsabilidades para las cuales no esté preparado. Pero el desarrollo saludable de los niños depende también de que se les permita relacionarse con el mundo, tomar decisiones de manera independiente y hacerse cargo de más y mayores responsabilidades a medida que sean más capaces de hacerlo. Cuando los niños tropiezan con barreras que obstaculizan su participación pueden sentirse frustrados o caer en la apatía. Por ejemplo, un joven de 18 años que carece de la experiencia de la participación no estará adecuadamente preparado para asumir las responsabilidades propias de los ciudadanos en una sociedad democrática.

Mito: La participación de los niños es una farsa. Se suele elegir a unos pocos niños y niñas, por lo general pertenecientes a una elite, para que hablen ante adultos poderosos, que de inmediato ignoran lo que han dicho los niños mientras se arrogan el mérito de haberlos “escuchado”.

Realidad: La participación de los niños ha demostrado ser muy eficaz en muchos casos. En lugar de establecer un sistema de participación ineficaz, nos compete a todos diseñar formas significativas en las que los niños puedan participar en beneficio propio y de la sociedad en general.

Mito: En realidad, la participación de los niños involucra sólo a los adolescentes, a quienes de cualquier manera les falta poco tiempo para convertirse en adultos.

Realidad: Aunque el rostro público y político de la participación de los niños tiende más a ser el de un adolescente que el de un niño de 6 años, resulta fundamental que se consulte a los niños y las niñas de todas las edades sobre las cuestiones que les afecten. Esto entraña la participación de los niños en el quehacer escolar y familiar cuando se traten temas que se relacionen con ellos. Los niños, cualquiera sea su edad, tienen más capacidades que las que generalmente se les reconocen; y si cuentan con el respaldo de los adultos, por lo general estarán a la altura de las circunstancias.

Mito: Ningún país del mundo consulta a los niños acerca de todas las cuestiones que les afectan, y no existen posibilidades de que ningún país lo haga en el futuro cercano.

Realidad: Eso es en parte cierto. Sin embargo, todos los países que ratificaron la Convención sobre los Derechos del Niño se han comprometido a garantizar los derechos de la niñez a la participación. Por ejemplo, el derecho a manifestar libremente sus opiniones acerca de cuestiones que les afecten, y la libertad de pensamiento, conciencia, religión y asociación, y de realizar reuniones pacíficas. Y casi todos los países ya han obtenido avances significativos en lo que concierne a la implantación de sistemas y políticas que posibiliten el ejercicio de esos derechos por parte de los niños.

Mito: Aunque se consulte a los niños por una cuestión de formalidad, nunca se tienen en cuenta sus opiniones para efectuar cambios.

Realidad: En los casos en que se solicitan las opiniones de los niños con sensibilidad, y se las comprende auténticamente, esos puntos de vista suelen determinar muchos cambios. Por ejemplo, pueden revelar aspectos que los adultos no habrían sido capaces de descubrir por su cuenta. O pueden modificar profundamente determinados programas o políticas; o, en ciertos casos, proteger a los niños de perjuicios futuros. Hasta las consultas a niños de muy corta edad pueden arrojar resultados notables. El problema consiste en que no son frecuentes los casos en que se consulta a los niños en forma tan rigurosa.

Mito: La negativa de los niños a participar los priva de sus derechos.

Realidad: En realidad, esa resistencia puede constituir un componente importante de la participación. Ya se trate del tira y afloja en el hogar, de la negativa a aceptar el castigo en la escuela, o de la actitud de cada uno con respecto a la participación cívica en su comunidad, la resistencia puede reflejar las opiniones de los niños o los adolescentes sobre determinada cuestión, o sus sentimientos con respecto a las condiciones de su participación. Los adultos comprenden que la resistencia es una forma de comunicación, y responden ante la misma con comprensión, diálogo y capacidad para resolver las diferencias de opinión, en vez de tratar de impedirla mediante el empleo de la fuerza o la persuasión. Bajo ninguna circunstancia se debería obligar a los niños a participar.

BIBLIOGRAFÍA

- ▶ HART, ROGER. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Editorial Nueva Gente, Bogotá, Colombia, 1993. Pág. 5.
- ▶ MARTÍNEZ MUÑOZ, M., MARTÍNEZ TEN, A. Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde los adultos y la infancia. Editorial: Plataforma de Organizaciones de la Infancia. Madrid, 2000.
- ▶ LINARES, MA. EUGENIA, MARÍA MORFIN Y TERESA MIYAR (2000), La promoción de la participación infantil y juvenil. Cosechando Nuestros Frutos: Conocimiento generado a partir de la práctica, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- ▶ FOUNTAIN, SUSAN. Guía práctica para aprender acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño: ¡Nada más justo! UNICEF Comité Español. Madrid. 1998.
- ▶ SAVE THE CHILDREN. ¿Es difícil convivir? –Aprender a vivir en un mundo global- carpeta de actividades. Save the children. 1984
- ▶ N.N.U.U. Convención de los Derechos del Niño. Nueva York. 1989.
- ▶ www.enredate.org .Página de educación para el desarrollo dirigida a jóvenes y profesores. BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL
- ▶ FREIRE, PAULO. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Madrid. 2002.

- ▶ FOUNTAINE, SUSAN. Education for Development: A Teacher's Resource for Global Learning. UNICEF/Hodder & Stoughton, London. 1995.
- ▶ GIROUX, HENRY. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona. 1990.
- ▶ HART, ROGER. Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. UNICEF International Child Development Centre, Florence, Italy. 1992.
- ▶ UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. Enrédate con Unicef, un programa de Educación para el Desarrollo, España. 2000
- ▶ UNICEF-COMITÉ PAÍS VASCO. Un enfoque de construcción de ciudadanía: Manual sobre el Derecho a la participación. UNICEF. 2001

PARTE II: “CONVIVENCIA Y VIOLENCIA”



GUIÓN DIDÁCTICO FORO “CONVIVENCIA Y VIOLENCIA ESCOLAR”

I.- Palabras iniciales: objetivos, relevancia y propósito.

El presente Guión Didáctico tiene como objetivo apoyar, complementar y orientar el desarrollo de los “Foros Juveniles: Mi voz Ciudadana 2022”, promovidos por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en estrecha colaboración con los diversos actores educativos que participarán de este proyecto. Los/as docentes y/o facilitadores/as son claves en la puesta en práctica de esta propuesta, ya que además de conducir la sesión son los encargados de adecuar estas orientaciones a la realidad social de sus comunidades educativas. Ellos y ellas son los que tienen el conocimiento más acabado de los intereses, énfasis y rasgos peculiares de los/as jóvenes que participaran de las jornadas. Además, pueden captar las sensibilidades y expectativas de sus estudiantes. Esto último es sumamente relevante, porque junto con el despliegue de estos foros, uno de sus más ambiciosos objetivos es sistematizar las reflexiones que emerjan durante el proceso en informes. Por este motivo el criterio de los/as docentes será fundamental para la recopilación de información que alimentará un texto síntesis a nivel temático y territorial que tendrá una amplia divulgación nacional e internacional, especialmente en ámbitos educativos y de derechos humanos. Se espera que el proceso contribuya a relevar la opinión y las propuestas de los/as jóvenes. Pero tal como indica el paradigma de la educación popular, los procesos participativos colectivos son tanto o más importantes que los propios resultados, ya que fomentarán la reflexión crítica sobre las temáticas abordadas. En suma, esta experiencia es una invitación a repensar

prácticas cotidianas y el actual escenario político y social del país desde la mirada de la juventud, y desde una perspectiva de reafirmación de los derechos humanos.

2. Convivencia y violencia escolar.

Cuadro I. Ejes conceptuales del foro

Convivencia y violencia escolar	Estrategias y herramientas de resolución de conflictos.
	Diálogo y convivencia democrática.
	Reflexión situada de conflictos en espacios educativos.

El derecho de niños, niñas y jóvenes a la integridad personal y a vivir en un ambiente libre de violencia, puede comprenderse como el ejercicio y articulación de múltiples derechos. De hecho, su verificación permite interrogarnos y repensar el escenario en el que los sujetos esgrimen sus derechos. Individualmente, faculta a los niños, niñas y jóvenes a desplegarse de forma integral y de acuerdo a su etapa de desarrollo. En lo colectivo, contribuye al fortalecimiento de una sociedad democrática que posibilita el entendimiento y la resolución de conflictos. En el ámbito educativo, por último, el diálogo, la empatía y la comprensión social se expresa por medio de las formas de Convivencia Escolar. En el contexto nacional, la Ley sobre violencia escolar (2011) estableció la obligatoriedad de contar con un plan anual de Convivencia Escolar y con un encargado de gestión por establecimiento educativo. Los propósitos buscados con esto son promover y modelar los modos de convivir que se quieren alcanzar, y prevenir y abordar los modos de convivir que son contrarios a ese ideal, especialmente la violencia (Mineduc, 2019). Se trata de un tema que ha adquirido creciente importancia, especialmente por el recrudecimiento de la violencia

escolar en el contexto del fin de la pandemia. Entre las principales características y objetivos de la gestión de Convivencia Escolar, debe considerarse que esta es una construcción cultural, que debe hacerse cargo de las tensiones y características de las diversas costumbres y formas de convivencia que se reúnen en un establecimiento, manifestándose como modos de participar y relacionarse de estudiantes y adultos, resultando en conductas que pueden ajustarse más o menos a las expectativas e ideales de la institución. En cuanto a su impacto e influencia, está ampliamente documentada la incidencia que tiene la convivencia sobre los aprendizajes y bienestar de los integrantes del establecimiento. Esto es especialmente patente entre niños, niñas y jóvenes, quienes se encuentran en una etapa de desarrollo fundamental de su carácter y personalidad. Adicionalmente, las pautas de convivencia escolar que se articulen en las comunidades educativas resultan fundamentales para darle un sentido y contribuir a una forma de relacionarnos pacífica y respetuosa, y con ello a la profundización de la democracia y la constitución de ciudadanías activas.

Un modelo integrado de gestión de la Convivencia Escolar Los modelos de gestión de la convivencia son un marco de actuación amplio que contiene ciertos principios y lineamientos para orientar la toma de decisiones, ofreciendo criterios y distinciones coherentes entre sí, generalmente buscando que las decisiones y actuaciones sean pertinentes a las especificidades de las comunidades. El denominado “modelo integrado” es uno de los más utilizados hoy en día, ya que recoge planteamientos y fortalezas de diversos modelos para adaptarlos al contexto en que se utiliza. Tiene un especial énfasis en atender situaciones de quiebre de la convivencia y en abordar hechos

de violencia pero no desde una mirada punitiva, sino pedagógica y formativa, que de todos modos puede incluir la aplicación de sanciones y medidas disciplinarias. La idea de fondo es que ese tipo de hechos son una oportunidad formativa que debe aprovecharse de acuerdo a los propósitos formativos de la institución escolar. Una de las virtudes de este modelo es que aprovecha espacios e instancias para enseñar habilidades y actitudes de buena convivencia, tal como plantea el “modelo instruccional”, pero complementándolo con intervenciones en el conjunto de relaciones que constituyen la vida cotidiana del establecimiento, como propone el “modelo relacional”. Cualquiera sea el modelo que se utilice, es muy importante atender no solamente los eventos más notorios en el día a día, sino también indagar en las razones sociales que explican determinados comportamientos para llevar a cabo estrategias más eficaces. Para profundizar en este y otros temas puede consultar la bibliografía sugerida incorporada entre los materiales del foro. El objetivo del presente foro es generar un espacio de conversación y diálogo sobre la problemática de la convivencia y la violencia en los contextos educativos, con el que se espera recoger la opinión de los jóvenes a partir de ciertas dinámicas y recursos didácticos.

3. Vinculación curricular enseñanza media:

A continuación, se presentan algunas de las posibles articulaciones metodológicas, conceptuales, actitudinales y temáticas de los foros de Mi Voz Ciudadana con objetivos de aprendizaje contenidos en el currículo escolar de enseñanza media en las asignaturas de Lenguaje, Historia y Educación Ciudadana.

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Lenguaje	1° Medio	Nivel 1	Comunicación oral	OA 19: Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales, tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc.,.
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
	2° Medio	Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
	3° Medio	Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
		Nivel 2	Comprensión	OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos
4° Medio	Nivel 1	Comprensión	OA 3: Evaluar críticamente textos de diversos géneros no literarios (orales, escritos y audiovisuales), analizando cuando corresponda	
	Nivel 2	Comunicación Oral	OA1. Interactuar con propiedad en diversas situaciones comunicativas, predominantemente argumentativas, integrando puntos de vista ajenos a favor de sus propias argumentaciones y evaluando la validez de los argumentos propios y ajenos, valorando el diálogo como un medio para intercambiar opiniones, disentir legítimamente y lograr consensos.	

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

4. Orientaciones generales:

Un principio orientador de la sesión es la “perspectiva de la controversialidad”, que tiene como objeto estimular la discusión sobre temáticas en las cuales no existe acuerdo ni consenso científico, por lo que se pretende promover el debate colectivo y la validación de los diversos puntos de vista que surjan entre los estudiantes. De esta forma se espera incitar el intercambio de ideas y la reflexión crítica de sus participantes, relevando y validando tanto los acuerdos y como los disensos que emerjan, no llegando necesariamente a una conciliación de ideas, sino a una caracterización de las múltiples posiciones sobre el tema en discusión, a partir de la experiencia individual y colectiva los/as jóvenes. Con este ejercicio se espera contribuir a la comprensión situada de los derechos humanos vinculados a las nociones de la integridad personal y la convivencia social. Mediante el transcurso del foro, los estudiantes podrán opinar libremente y exponer sus puntos de vista tanto a nivel grupal como individual, con la única condición de que se refieran a la temática propuesta. Por otro lado, se requiere que el/la profesor/a dirija y modere el foro evitando en la medida de lo posible que pocos estudiantes monopolicen la palabra especialmente en la plenaria final. Asimismo, se requiere que el/la profesor/a esté acompañado de un/a facilitador/a con un computador, para que tome apuntes sobre las opiniones y puntos de vista que surjan, especialmente en la plenaria final. Recordando que uno de los objetivos propuestos es relevar la voz de los/as jóvenes, intentando reducir al mínimo las “mediaciones” de los adultos, por lo que es clave tratar de transcribir de forma literal lo más fielmente posible las intervenciones de los estudiantes. Cantidad mínima de participantes: 10 Cantidad máxima de participantes: 40 Duración estimada: 60 a 90 minutos.

5. Implementación de la Sesión:

Antes de comenzar, asegúrese de contar con la siguiente lista de materiales para la sesión:

Recursos y/o materiales necesarios:

- Materiales para la sesión descargados desde la Plataforma Moodle
- Un proyector conectado a un computador y listo para proyectar el “Recurso Didáctico de Implementación”, disponible entre los materiales de la Plataforma Moodle
- Un/a colega facilitador con un computador distinto al del proyector para tomar apuntes
- Cartulinas y Plumones
- Celular con capacidad de tomar fotografías de la sesión

Además, el/a facilitador/a deberá tener abierto en su respectivo computador el archivo “Ficha de Registro”, disponible entre los recursos descargados de la Plataforma Moodle. A) Palabras de bienvenida Se debe abrir y proyectar la primera lámina del “Recurso Didáctico de Implementación” en la sala. El docente debe comenzar con las siguientes palabras: “Quiero agradecer la asistencia de cada uno de ustedes en esta actividad. Los ‘Foros Juveniles: Mi Voz Ciudadana 2022’ es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que tiene como objetivo potenciar la voz de uds. en los debates públicos más relevantes del país. En este foro el tema es la “Convivencia y Violencia Escolar”. La sesión constará de tres momentos. El primero será un ejercicio simple de posicionamiento a partir de un video, el segundo será un trabajo grupal, y el tercero será una plenaria de discusión colectiva. Posteriormente sus opiniones serán sistematizadas en un texto de divulgación a cargo de la OEI, donde quedarán plasmadas las opiniones y puntos de vista de jóvenes de más de 15 establecimientos a lo largo de Chile”. B) Momento inicial A continuación, se debe abrir el Se debe abrir y proyectar el Video Disparador, disponible entre los materiales descargados desde la

Plataforma Moodle. El video dura aproximadamente 2 minutos. Una vez finalizado, debe proyectarse nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación” en la lámina 3 titulada “SOBRE EL VIDEO DISPARADOR”, en la que figura el siguiente cuadro:

SOBRE EL VIDEO DISPARADOR		3					
¿Qué emoción o estado de ánimo te genera la situación expuesta en el video?							
<table border="1"> <tbody> <tr> <td>1) Enojo</td> </tr> <tr> <td>2) Pena</td> </tr> <tr> <td>3) Indiferencia</td> </tr> <tr> <td>4) Frustración</td> </tr> <tr> <td>5) Risa</td> </tr> </tbody> </table>			1) Enojo	2) Pena	3) Indiferencia	4) Frustración	5) Risa
1) Enojo							
2) Pena							
3) Indiferencia							
4) Frustración							
5) Risa							

El objetivo de este ejercicio que cada uno/a de los/as participantes del foro indique su preferencia en el cuadro de emociones o estados de ánimo. Para facilitar la realización de este ejercicio sin necesidad de alguna aplicación tecnológica (considerando que no todos tienen acceso a los mismos recursos), la idea es que los/as jóvenes se vayan pronunciando uno a uno sobre su opción, y el/la profesor/a o el/la facilitador/a vaya marcando la cantidad de preferencias indicadas en cada una de las opciones. El resultado final debe ser la cantidad total de preferencias junto a cada una de las alternativas del cuadro, como indica el siguiente ejemplo:

Opción	Frecuencia de preferencias
1) Enojo	2 jóvenes
2) Pena	6 jóvenes
3) Indiferencia	1 jóvenes
4) Frustración	3 jóvenes
5) Risa	2 jóvenes

Esto debe quedar consignado en la Ficha de Registro en el lugar correspondiente por parte del facilitador/a. Para esta sección dispondrán de un máximo de 10 minutos. C) Trabajo Grupal Una vez finalizado el primer ejercicio, los/as jóvenes deben dividirse libremente en 4 o máximo 5 grupos con la misma cantidad de miembros y, en la medida de lo posible, con igual cantidad de hombres y mujeres. El/la profesor/a podrá hacer los cambios que considere pertinentes para resguardar dichos criterios.

Una vez constituidos los grupos, se le pasará una cartulina y plumones a cada grupo. El/la docente o el/la facilitador/a deberá proyectar nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación”, en la lámina 4 titulada “2.- TRABAJO GRUPAL”, en la cual se presentan dos imágenes acompañadas de enunciados.

Enseguida, el/la docente debe proponer que cada grupo se ponga de acuerdo (esto es requisito en esta etapa) para la elaboración de una consigna por cada una de las imágenes. Cada consigna debe ser una oración de no más de 10 palabras (esto es flexible, pero la idea es que sea breve) en la que se sintetice el punto de vista del grupo. Cada grupo

Opción	Frecuencia de preferencias
1) Enojo	2 jóvenes
2) Pena	6 jóvenes
3) Indiferencia	1 jóvenes
4) Frustración	3 jóvenes
5) Risa	2 jóvenes

debe plasmar sus dos consignas en las cartulinas. Una vez listos, las cartulinas deben ser posicionados al frente del curso para que queden a la vista de todos/as. Para esta parte dispondrán de 20 hasta un

máximo de 30 minutos. El/la facilitador/a deberá registrar cada una de las consignas en el lugar correspondiente de la Ficha de Registro. Es importante que durante la realización de esta parte el/la profesor/a tome algunas fotografías que luego pueda subir a la plataforma Moodle junto con la Ficha de Registro. D) Plenaria Cuando finalice el trabajo grupal de consignas los grupos deben disolverse. En esta fase, se deberá exponer la lámina 5 del Recurso Didáctico de Implementación:

El objetivo es que los/as jóvenes se pronuncien libremente sobre el Video Disparador inicial o sobre las consignas creadas grupalmente. Se trata de un espacio de reflexión, confrontación de ideas y puntos de vista sin la necesidad de que se arribe necesariamente a algún consenso sobre los temas. El/la profesor/a o el/a facilitador/a deberá tomar apuntes de las opiniones y puntos de vista de los jóvenes. La idea es que los apuntes tomados sean lo más literales posibles de acuerdo a la capacidad de transcribir que tenga. Finalmente, de los apuntes registrados, deberá consignar en la Ficha de Registro hasta 4 citas que manifiesten los puntos de vista que se propusieron durante la plenaria y que se consideren más relevantes. E) Cierre Para cerrar el foro, se debe presentar la última lámina del Recurso Didáctico de Implementación:

4.- CIERRE	Art. 3 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948	<ul style="list-style-type: none"> • "Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona".
	Convención sobre los derechos del niño (ratificada por Chile en 1990), Art. 2°	<ul style="list-style-type: none"> • "Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares".
	Convención sobre los derechos del niño (ratificada por Chile en 1990), Art. 19	<ul style="list-style-type: none"> • "Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo".

Se le debe pedir a los estudiantes que lean lo que señala la lámina y lo reflexionen personalmente después de la sesión, indicando que se trata de convenios y acuerdos internacionales que respaldan ciertos puntos de vista en torno a la noción de derechos humanos. Una vez que lo han leído, se deben pronunciar las siguientes palabras de cierre: “Le queremos dar las gracias a cada uno/ de los/as participantes, sus opiniones y puntos de vista serán registrados y utilizados anónimamente en la elaboración de los informes finales de la actividad. Además, les haremos llegar prontamente una pequeña encuesta a sus correos electrónicos en la que podrán evaluar la actividad realizada, lo que servirá para afinar y mejorar su futura realización”. Por parte del profesor/a y del facilitador/a, una vez concluido el cierre, deberán completar la Ficha de Registro indicando los disensos o consensos más relevantes que en su opinión se manifestaron durante la plenaria final. Aquí no es necesario que anoten citas literales, sino cuáles fueron los aspectos en los que, a su juicio, lo jóvenes mostraron un punto de vista similar, y cuáles fueron aquellos en los que hubo más de un punto de vista. Pueden anotar dos disensos y dos consensos máximo.

6. Post cierre. Una vez que ha concluido el foro, el/la profesor/a deberá cargar a la Plataforma Moodle la Ficha de Registro en formato Excel llenada durante la realización de la actividad. Para ello, puede encontrar las instrucciones generales en la presentación de capacitación disponible en el sitio web y enviado a sus respectivos correos.

RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN “CONVIVENCIA Y VIOLENCIA ESCOLAR”



Exhibir Video Disparador proporcionado como parte de los recursos audiovisuales desde la plataforma Moodle.

FALTA IMÁGEN VÍDEO

URL

QR

SOBRE EL VIDEO DISPARADOR

¿Qué emoción o estado de ánimo te genera la situación expuesta en el video?

1) Enojo
2) Pena
3) Indiferencia
4) Frustración
5) Risa

2.- TRABAJO GRUPAL

A partir de las siguientes imágenes y enunciados, deben reunirse en 4 o 5 grupos equitativos en cuanto cantidad y género, y elaborar una consigna que sintetice su visión grupal sobre cada una



Imagen 1:
Respuesta o reacción de la comunidad educativa frente a un hecho de violencia escolar



Imagen 2:
Clases virtuales y su impacto en la convivencia escolar

3.- PLENARIA

Reflexionar en torno al material presentado y las consignas generadas. Proponer y debatir puntos de vista individuales de los/as jóvenes.

4.- CIERRE

Art. 3 de la
Declaración
Universal de
Derechos
Humanos, 1948

- “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”.

Convención sobre
los derechos del
niño (ratificada por
Chile en 1990),
Art. 2°

- “Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares”.

Convención sobre
los derechos del
niño (ratificada por
Chile en 1990),
Art. 19

- “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”

TEXTO I: CONVIVENCIA INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA. UNA PERSPECTIVA PARA GESTIONAR LA SEGURIDAD ESCOLAR.

Por: María Cecilia Fierro Evans, 2012.

La confianza es el fundamento de toda relación social que no está basada en la fuerza ni en el temor. De ahí la importancia de poner en práctica en las escuelas una verdadera pedagogía de la confianza, que sugiere la institucionalización de ciertos mecanismos para generar este valor en los estudiantes (Ricardo Hevia, 2006, p. 74)

Para elaborar esta discusión será necesario proponer en primer lugar una toma de postura sobre la violencia. ¿Qué es, cómo se produce y manifiesta en la escuela? Esto es muy importante, ya que del concepto de violencia que se asuma se seguirá una determinada comprensión sobre el papel que juega la propia escuela, tanto en su generación como en su prevención. Las principales conclusiones y hallazgos de estudios dedicados a analizar las estrategias desarrolladas en distintos países para prevenir y atender la violencia en las escuelas serán aquí retomados para puntualizar lo que desde la escuela es posible y necesario hacer en la prevención de la violencia.

Una vez asentado qué puede y debe hacer la escuela en torno a la violencia, se abordará el concepto de gestión, vinculado a la discusión sobre seguridad escolar. La gestión como perspectiva de análisis permitirá abrir la lente para dejar de enfocar la violencia directa como el asunto central de la discusión. Entrará en escena la convivencia, es decir, la escuela en su conjunto a partir de la revisión de los procesos y las prácticas que expresan y construyen formas de interacción tanto a

nivel interpersonal como colectivo entre quienes participan en el espacio escolar.

La gestión es un concepto complejo relativo a las instituciones educativas (Ezpeleta y Furlán, 1992). Aplicado a la discusión que nos ocupa, permite considerar los aspectos político-normativos, los administrativos, así como las prácticas pedagógicas de la institución escolar, como intervinientes en perfilar las complejas redes de interacciones que se construyen. En consecuencia, ayuda a comprender por qué, en cada escuela –situada en un tiempo y espacio determinados– la convivencia adquiere rasgos que la especifican. Así, puede tomar distintos matices según sea inclusiva o si, al contrario, propicia la exclusión y la marginación; si promueve el diálogo y la negociación como vía para encarar las diferencias y los conflictos, si éstos se enfrentan por la vía de la fuerza, o de acuerdo con reglamentos aplicados de manera arbitraria e inconsistente. La convivencia puede favorecer la participación y la corresponsabilidad o la subordinación. En consecuencia, la violencia es una entre muchas posibles adjetivaciones que adquiere la convivencia en las escuelas. La violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir en la que está ausente el diálogo, el aprecio por el otro y el respeto. Por tanto, es necesario revisar qué tipo de formas de convivencia se promueven en las escuelas a partir de las decisiones relativas a la organización escolar misma, a las prácticas de enseñanza y de participación en aula, a la formulación y manejo de las normas, al modo de incluir a los padres y madres de familia.

Esta manera de entender la gestión de la seguridad escolar permite sustentar por qué la convivencia no se reduce a un recurso remedial

para prevenir la violencia. Plantea la importancia de la acción conjunta y coordinada de la comunidad escolar. Destaca, además, que la convivencia es un aspecto dinámico, en constante movimiento y cambio, ya que está enraizada en las situaciones y tareas cotidianas. Por lo tanto, la vida cotidiana escolar es el espacio privilegiado para analizar y reconstruir la convivencia escolar.

Finalmente, se presentarán algunos aspectos generales que prevén la perspectiva de educación para la convivencia para concluir aportando algunas preguntas que, desde esta perspectiva, es pertinente hacer para reflexionar sobre las formas de convivencia que propician nuestras escuelas.

La violencia en la escuela como campo de estudio

En las últimas décadas, la cuestión de la violencia en la escuela ha tomado un papel prioritario en Estados Unidos y en la mayor parte de los países europeos. Si bien el estudio de los fenómenos de violencia y convivencia escolar inició en la década de 1970 con el trabajo de Olweus en Suecia en 1973, es apenas al final de la década de 1990 cuando se realizó el primer seminario organizado por la Comisión Europea dedicado a esta temática en Holanda (Utrecht, 1997).

En México, el estudio de los problemas de indisciplina y violencia en la escuela se estructuró como un campo de conocimiento específico hace apenas dos décadas. Alfredo Furlán ha sido el investigador que ha liderado los primeros trabajos sobre esta temática, la cual se estudiaba desde años atrás, aunque subsumida en diversos campos temáticos. Hoy contamos con el estado del conocimiento respecto a la investigación producida en la década de 1990 sobre esta problemática

en el país (Furlán, 2003) y está a punto de salir una nueva revisión de los trabajos producidos durante los años 2002 a 2012 como parte del quehacer del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Al igual que en otros países, en México la investigación educativa en este campo ha crecido de manera exponencial en años recientes. Las temáticas consideradas en el primer estado del conocimiento sobre Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia (Furlán, 2003), publicadas por el COMIE, consideran, en primer lugar, trabajos sobre disciplina e indisciplina; sobre violencia en el ámbito escolar; culturas estudiantiles y transgresiones. Otro ámbito de estudio enfoca el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar. Los temas de maltrato infantil y su relación con la deserción escolar y menores infractores. Un subtema más es medios y violencia. Finalmente, intervenciones y experiencias, así como políticas públicas en materia de adicciones en el medio escolar

Algunos autores consideran que es un error conceptual aludir a la violencia como si se tratara de un fenómeno único y uniforme. Proponen hablar de “violencias” en plural a fin de dar cuenta de la muy diversa gama de situaciones y conductas que comúnmente se engloban en ese término. Esta diversidad se manifiesta igualmente a nivel escolar. El especialista brasileño Candido Gomes propone una matriz para clasificar las violencias escolares, la cual integra los aportes de dos categorías de clasificación: una que prevé la relación que tienen los diferentes hechos violentos con la escuela en sí como institución; otra que considera su tipo y grado de severidad. Respecto a la relación con la escuela, se distingue entre violencia de o desde la escuela (la

violencia institucional que ejerce la propia escuela o el sistema educativo contra algunos de sus actores); violencia hacia o contra la escuela (aquellos actos que tienen a la escuela como destinataria, es decir, que están dirigidos a destruir o dañar la infraestructura y la legitimidad de la institución); y violencia en la escuela (la reproducción al interior de la escuela de actos delictivos que, en general, ocurren por igual fuera de ella, en la sociedad). En cuanto al tipo y grado de severidad, se distinguen cinco manifestaciones de violencia relevantes: vandalismo (contra las pertenencias de la escuela); disruptividad (contra las actividades/rutinas escolares); indisciplina (contra las normas); violencia interpersonal (entre estudiantes, docentes, etcétera); y criminalidad (actos tipificados como delitos que tienen consecuencias penales) (Gomes, en IIDH, 2011, p. 38).

Tabla 1. Calificación preliminar de las violaciones escolares

Violencias	De la escuela	Contra la escuela	En la escuela
Físicas	Castigos corporales	Vandalismo, incluido grafiti; invasiones; hurtos y robos; peleas entre estudiantes u profesores.	Peleas entre estudiantes; hurtos, robos y daños al patrimonio de los estudiantes; violencia sexual; competición y dominio de espacios escolares por grupos (muchas veces comprometidas con adultos).
Simbólicas	Sanciones humillantes; imposición de currículos no significativos; requerimientos de previo capital cultural y social para el éxito de los alumnos.	Desafíos a las normas de la convivencia en la escuela y al sociedad, como amenazas y acoso presencial y cibernético contra adultos.	Amenazas, agresiones verbales y gestuales entre estudiantes; acoso presencial y cibernético; violencia moral (calumnia, difamación e injuria; aislamiento social forzado, etcétera).
Incivildades	Gestos y palabras de los adultos contrario a la "buena educación", permeados por juicios de clase, etnia, en su mayor parte destinados a mantener a los discentes en posición de obediencia.	Gestos y palabras agresivos de los estudiantes contra los adultos; ignorancia voluntaria de las normas de la escuela y de la "buena educación"; insistencia en comportamientos reprobados por la escuela.	Gestos y palabras agresivos entre estudiantes, contrarios a las normas de la escuela y de la "buena educación", que revelan muchas veces prejuicios de género, edad, etnia y clase social.
Nota:	las áreas sombreadas indican tendencia a ocurrir con más frecuencia en escuelas de población socialmente más vulnerables.		

La visión que ofrece este esquema sobre “violencias en la escuela” permite situar el ámbito de competencia de la escuela tanto en su atención como en su prevención. Las violencias contra la escuela y en la escuela se originan en las condiciones de pobreza y de discriminación sufrida por distintos grupos de población cuyas condiciones sociales, étnicas, de género o situaciones familiares los colocan en una situación de vulnerabilidad. Estos aspectos prevén tanto la violencia estructural como simbólica. Sin embargo, si se acepta que la violencia es esencialmente resultado de la exclusión, es preciso reconocer que la escuela juega un papel importante en este fenómeno.

El trayecto formativo de los estudiantes a través de su paso por la escuela se torna en un espacio que puede ignorar, profundizar o contrarrestar, en alguna medida, las desigualdades preexistentes. La estructura organizativa de la escuela, el sistema de disciplina, la orientación pedagógica de las actividades de enseñanza y la actuación ante los estudiantes que presentan alguna desventaja son algunos de los aspectos que pueden hacer la diferencia, como lo han mostrado diversas investigaciones al señalar que la calidad debe, en última instancia, pasar la prueba de la equidad (Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988; Galeana, 1997; Govinda, 2009). Ello se ve reflejado en la atención que diversas conferencias internacionales han dedicado a analizar los sistemas escolares como reproductores de la inequidad, así como a identificar los mecanismos por los cuales pueden reorientar sus prácticas en función de la inclusión (UNESCO, 1990, 1994 y 2005; Informe Delors, 1996).

El X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (IIDH, 2011) plantea claramente que la misión institucional de la

escuela no es combatir la violencia; sin embargo, requiere saber reconocer sus manifestaciones y trabajar directamente en su prevención. Esto supone la capacidad de identificar los elementos que la favorecen, ya que se trata de factores de riesgo, a la vez que reconocer y potenciar los factores de protección, es decir, aquellos que disminuyen las posibilidades de ocurrencia de hechos violentos. En cualquiera de los casos, a la escuela corresponde hacer intervenciones desde un enfoque formativo (IIDH, 2011, p. 39).

Perspectivas utilizadas para enfrentar y prevenir la violencia en la escuela

El Foro Interdisciplinario sobre Orígenes de la Violencia en México reitera uno de los asuntos en que coinciden los diversos acercamientos realizados sobre este fenómeno, en el sentido de que “las políticas de prevención de la violencia en todo el mundo están mostrando mayor fortaleza y eficacia que aquellas cortoplacistas, enfocadas primordialmente a contener la acción violenta sin tocar las causas sistémicas del fenómeno” (Carrera, 2010, p. 7). En el ámbito educativo, los hallazgos de las investigaciones realizadas en este mismo sentido son coincidentes. Dos grandes orientaciones se reconocen en la comprensión y atención del problema de la violencia en la escuela. Las llamadas “estrategias de carácter restringido” y las “estrategias de carácter amplio” (PREAL, 2003).

Estrategias de carácter restringido

Estas son también conocidas como enfoques de “tolerancia cero”, “de mano dura”, de enfoque reactivo y punitivo, así como las dirigidas de modo focalizado a “jóvenes vulnerables” o a “rehabilitar” infractores y pandilleros, y han sido objeto de diversos análisis. Existe consenso en

reconocer que tales enfoques son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de otros tantos derechos humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes poseen el poder de la autoridad, al mismo tiempo que dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos.

Las políticas de Cero Tolerancia están basadas en el supuesto de hacer las escuelas más seguras cambiando la conducta de los estudiantes mediante el castigo, excluyendo de la escuela a los estudiantes que exhiben conductas violentas, y desterrando violencia futura al aplicar castigos “ejemplares” a los estudiantes con mala conducta. Los seguimientos recientes hechos en este campo cuestionan la veracidad de estos argumentos. El castigo, por sí solo, no cambia el comportamiento y puede aumentar la mala conducta (Gladden, 2002, p. 271).

Es unánime el hallazgo derivado de diversas investigaciones realizadas en el mundo, en el sentido de que las estrategias dedicadas exclusivamente a contener o atender las expresiones de violencia directa, si bien tienen un efecto inmediato en el corto plazo, sus resultados no son duraderos. Por ello, además de ineficaces resultan contraproducentes. (Akiba et al., 2002; Gladden, 2002; PREAL, 2003 y 2005; Debarbieux, 2003; Bickmore, 2004; Blaya, 2010; IIDH, 2011).

Estrategias de carácter amplio

Por su parte, las llamadas “estrategias de carácter amplio” tienen como principal característica responder a un enfoque preventivo; se dirigen a toda la población estudiantil en general, así como a los

equipos docentes en colaboración con los padres y madres de familia. Al considerar a las comunidades escolares en su conjunto, trascienden la visión de que la violencia es principalmente un fenómeno interpersonal para asumirlo como un problema estructural que considera a la institución escolar en su totalidad.

Las estrategias de carácter amplio se centran en identificar y resolver el conjunto de factores que generan los comportamientos violentos en la escuela, a través de mecanismos diferenciados, tales como la promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de herramientas para la comunicación, el diálogo, el ejercicio del pensamiento crítico y la deliberación basada en situaciones dilemáticas semejantes a las que enfrentan los estudiantes en su vida diaria; la formación ciudadana y la resolución de conflictos, así como la participación de los estudiantes en proyectos de acción social comunitaria.

Todas las actividades antes señaladas alcanzan su mayor fortaleza cuando abarcan, además, la modificación de estructuras de la organización escolar e integran la participación de alumnos, padres y madres de familia en la elaboración y seguimiento de normativas escolares; en acciones orientadas a apoyar a aquellos alumnos que presentan rezago académico o que enfrentan situaciones de riesgo social, así como en esfuerzos para visibilizar y combatir cualquier forma de discriminación o intolerancia basada en prejuicios, sea de estudiantes, de docentes o de las propias familias, hacia cualquier tipo de diferencia. Lo mismo puede decirse de la creación de mecanismos para la mediación de conflictos entre pares, las estrategias de reparación del daño o de reinserción comunitaria con el grupo de pares de quienes han sufrido o ejercido la violencia hacia otros compañeros.

En efecto, cuando la escuela desarrolla prácticas de aula, de gestión o participación comunitaria en las que se mantiene un intercambio equitativo entre las personas y se experimenta la corresponsabilidad y la participación en la toma de decisiones sobre asuntos que a todos conciernen, se está construyendo un tejido sociocomunitario que desarrolla progresivamente nuevas competencias para vivir con otros desde el respeto y la responsabilidad compartidas. Debarbieux, en su análisis sobre globalización y violencia, señala que un estudio en profundidad ha puesto en evidencia cuatro rasgos destacables tanto de las escuelas en mayor riesgo como de aquellas que resultan más seguras: la calidad de las relaciones entre adultos; un estilo democrático de gestión; reglas claras; e implicación de los docentes en el trabajo con un sentido más claramente educativo que puramente instruccional académico. De la misma forma, este estudio muestra la importancia de cómo las escuelas refuerzan (o no) la exclusión internamente (2003, p. 597).

En el mismo sentido, una revisión exhaustiva a propósito de las estrategias para reducir la violencia en escuelas, concluye que fortalecer las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, un compromiso amplio en enseñar a los estudiantes conductas no violentas, una enseñanza efectiva, y promover un sentido de responsabilidad hacia la cultura y comunidades de los estudiantes son cuatro aspectos que trabajan en conjunto a favor de reducir la violencia (Gladden, 2002, p. 264).

Las siete experiencias exitosas en convivencia escolar investigadas con el auspicio de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar y de la Red Innovemos de la UNESCO, así como el estudio de Escuelas que

Construyen Contextos para el Aprendizaje y la Convivencia Democrática, dan cuenta, en distinto grado, de las características mencionadas con anterioridad. (La página www.convivenciaescolar.net reporta los resultados de investigaciones orientadas a recuperar la experiencia de escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Están disponibles en la página web los extensos y resúmenes de experiencias latinoamericanas recientemente analizadas, así como links a otras páginas de la región que desarrollan proyectos similares.) (Fierro y Mena, 2008; Fierro y Fortoul, 2011).

Las escuelas que han orientado sus esfuerzos para promover una convivencia incluyente y democrática comparten las siguientes particularidades: los alumnos participan en la elaboración colectiva de la normativa escolar; los conflictos se resuelven de una manera pacífica; los contenidos académicos y situaciones de la vida cotidiana escolar son reflexionados dialógicamente desde una perspectiva formativa; y existe una vinculación con la realidad social y comunitaria que propicia la construcción del sentido solidario con la comunidad local, pero implicada en un acontecer global. En otras palabras, los alumnos y profesores desarrollan un sentido de pertenencia a su escuela, un sentido de comunidad y, por lo tanto, un sentido de corresponsabilidad enfocado al bienestar común (Carbajal, 2010). En síntesis, las llamadas “estrategias de carácter amplio” cuestionan la paradoja de tratar de resolver el problema de la violencia escolar utilizando medios violentos, razón por la cual plantean la necesidad de desarrollar en alumnos, docentes y padres de familia un sentido de pertenencia que construya contextos de inclusión y corresponsabilidad en las escuelas (Carbajal, 2010).

La convivencia escolar entra en escena

En la última década ha tomado gran fuerza el concepto de “convivencia escolar” en la literatura de habla hispana. Como señalamos, en muchos casos es utilizado como subordinado al de violencia y, por tanto, se le reduce a una vía remedial o de prevención de este fenómeno. Desde este enfoque, el fomento a la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28).

Desde una perspectiva distinta, existe el acuerdo de definir a la convivencia como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28). La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas. Esta manera de definirla se distingue de la primera al plantear que la búsqueda de una convivencia positiva es una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos (IDEA-Ararteko, 2006).

Con base en términos similares, es definida la convivencia escolar como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y

actores educativos sin excepción (Ministerio de Educación de Chile, 2005; Donoso, 2005).

Esta orientación del concepto de convivencia desde la calidad de la educación puede ser abordada desde distintas miradas disciplinares. Para Ortega (2007), en el sentido sociojurídico, la convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo. La dimensión psicoeducativa asume que la educación sólo ocurre a través del encuentro intersubjetivo entre personas, de modo que si éste no se desarrolla con parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales pueden ser muy difíciles o aún imposibles los procesos de enseñar y aprender (Onetto, 2003, p. 100). Una dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo (Ortega, 2007, p. 177).

Desde un enfoque más analítico, Hirmas y Eroles (2008) compilan las discusiones teóricas que subyacen en distintos programas de intervención en convivencia realizados en América Latina. En función de éstos, la convivencia se entiende como el proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Convivir en una u otra institución supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas. Comprendida así, la convivencia presenta una paradoja: al mismo tiempo de ser

omnipresente, tiende a la invisibilidad. Esto representa una primera complejidad para actuar sobre ella (Hirmas y Eroles, 2008, pp. 18-19).

A manera de síntesis conceptual, considerada en sentido amplio, la convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad. De acuerdo con la visión expuesta, la convivencia expresa algunos rasgos de la cultura escolar, pero no la agota. La convivencia es uno entre otros posibles analizadores de la cultura escolar. La expresa privilegiando el ámbito relacional. Jerarquías, normas, tradiciones, historias, formas de relación son, entre otros, elementos culturales que intervienen en la configuración de ciertos modos de convivencia en la escuela. Por ello, la manera de convivir expresa la singularidad de una escuela y su historia. Diremos, entonces, que la convivencia es esencialmente una construcción cultural y por ello da cuenta –sin agotar– la riqueza del mundo sociocultural e institucional en que se desarrolla.

Dada la diversidad de asuntos implicados en la convivencia escolar, los estudios dedicados a “clima” o “ambiente” escolar y de aula son un abordaje específico de aspectos relevantes de la convivencia, pero no la agotan en su complejidad y multidimensionalidad.

Hablar sobre la convivencia escolar en la vida cotidiana suele llevar imbricado, inevitablemente, un componente aspiracional, puesto que la educación remite a valores: expresamos una representación sobre la

convivencia que es deseable. La convivencia es, sucede, por la interacción humana, pero nos inconformamos con eso que sucede. Asumimos una toma de postura frente a la segregación, la inequidad, la exclusión, frente a la violencia que ello representa y las violencias a que, a su vez, da lugar. Referirnos a la convivencia refleja una tensión entre el estar siendo y el querer ser (Fierro y Tapia, 2012).

En cuanto proceso, la convivencia se desarrolla en el gran continente de la gestión escolar a partir de las prácticas normativas y disciplinarias, las prácticas de cuidado y aprecio y las prácticas pedagógicas, las cuales transcurren, a su vez, tanto en los ámbitos de aula y de escuela como del espacio sociocomunitario (Fierro y Carbajal, 2003). La convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, y en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia, así como a la propia institución.

Consideramos que aquello que especifica el estudio de la convivencia escolar, y la distingue de otros campos muy próximos como son los de ciudadanía, democracia, cultura de paz y otros, radica, como señalamos al inicio, en su referencia a la gestión escolar, como perspectiva de análisis de las relaciones e interacciones cotidianas de los actores enmarcadas en la dimensión política institucional de la escuela. Las diversas formas de adjetivación que adquiere la convivencia escolar en las situaciones concretas nos ponen en contacto con los valores practicados en la vida cotidiana de la escuela. Por ello,

puede bien considerársele como un “concepto aglutinador” para analizar la práctica de valores en situaciones de gestión escolar.

En este sentido, podemos utilizar el concepto de “contexto” que aporta Michael Cole para hablar de la convivencia como aspecto esencial de la calidad educativa. Para este autor, “contexto es lo que rodea y lo que enlaza” (Cole, 1999, p. 126). Así, la convivencia es un concepto aglutinador por referir a las interacciones que rodean y enlazan la vida en la escuela. Sin embargo, va mucho más allá: no sólo es el contexto para la enseñanza y el aprendizaje, sino que remite al espacio de la vida compartida con otros y, por tanto, ofrece vivencias fundamentales para la formación socioafectiva y ética; supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona.

Dimensiones para analizar la convivencia escolar y espacios de observación e intervención

El recorrido seguido hasta aquí ha comenzado por situar la discusión sobre la seguridad en la escuela como un tema de preocupación generalizado. En función de ello se propuso un enfoque para definir la violencia y sus diversas expresiones; posteriormente, se retomó el balance hecho por distintas investigaciones para referir a la prevención de la violencia. Las estrategias de carácter amplio introducen en la escena a la convivencia como espacio idóneo de intervención, ya que prevén la importancia de la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, así como de los procesos de enseñanza, y señalan la

importancia de orientarlos en un sentido educativo más amplio que instruccional. Destacan también el valor que tiene en la prevención de violencia escolar, el promover un sentido de responsabilidad hacia la cultura de los alumnos y las necesidades comunitarias.

Fortalecer las escuelas como comunidades educativas parece constituir la brújula que guía las acciones de prevención de violencia. Sin embargo, para acometer la tarea puede ayudar el identificar algunos ejes analíticos que guíen los procesos de investigación e intervención. A la vez, conviene distinguir escalas o niveles de observación. En cuanto a lo primero, la literatura internacional proveniente de los campos de estudio colindantes a los que nos hemos referido, así como la propia experiencia de seguimiento a comunidades educativas innovadoras, permite referir tres ejes para analizar la convivencia: inclusión, democracia y paz.

Convivencia inclusiva

La inclusión es definida como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2004, p. 9). La educación inclusiva hace un llamado a apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, pero estableciendo como meta eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad (Booth y Ainscow, 2004).

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Sin embargo, como apunta Gimeno,

diversidad no solamente alude a la circunstancia de ser distinto, sino también a la de ser desigual (1995, p. 20). Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un Estacionamiento en sentido clásico (Chiroleu, 2009, p. 20).

nación en sentido clásico (Chiroleu, 2009, p. 20). La inclusión tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a las personas saberse igualmente valiosas y distintas a la vez. La inclusión en la escuela significa promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración. Se propone favorecer: procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, y crear espacios para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos; y procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas (Furman, 2003, p. 4).

Un estudio realizado por la UNESCO identifica como rasgos que distinguen a las escuelas inclusivas los siguientes: son escuelas que crean diversos mecanismos a través de los cuales se combaten las actitudes discriminadoras; en ellas se promueve la hospitalidad y las comunidades sonrientes; establecen un estrecho vínculo entre el aprendizaje académico y los aspectos emocionales, así como la vinculación con la vida y tradiciones locales; ponen especial atención a los alumnos que enfrentan los más altos grados de marginación y

desventaja, sea debida a su condición de pobreza, ruralidad o raíces indígenas, a su pertenencia a una etnia o a una minoría lingüística, a tener alguna necesidad educativa especial o distintas condiciones de vida, como el ser migrantes o niños jornaleros (Govinda, 2009).

El trabajo en las aulas ocupa un lugar central para construir interacciones que reconozcan, aprecien y hagan de la diversidad un recurso fundamental del aprendizaje, lo cual controvierte la tradición en las culturas escolares dominantes, en las que se destaca el igualitarismo, que, de hecho, niega las diferencias entre las personas. Sin embargo, la inclusión prevé también la manera en que la escuela se organiza en su conjunto y define políticas orientadas a asegurar la permanencia de todos los alumnos.

De acuerdo con una investigación en curso sobre indicadores de convivencia (formulados en el contexto del proyecto “Indicadores de convivencia para el desarrollo de evaluaciones de gran escala y autodiagnóstico de escuelas”, en el cual participan investigadores de la UIA León, del ITESO Guadalajara y de la UABC Baja California; en específico referimos dos de los reportes ya elaborados del proyecto: Fierro y Tapia [2012b] y Chaparro y Caso [2012]), algunos rasgos de la educación inclusiva son los siguientes:

- Reconocimiento y atención de las necesidades de otras personas.
- Valoración y atención de la diversidad: de género, cultura, religión, lengua, NEE, condiciones y ritmos para el aprendizaje.
- Trato equitativo: políticas, estrategias y prácticas orientadas a garantizar la participación e igualdad de derechos de todas las personas, y manejo participativo de minorías.

- Participación en actividades que promuevan el sentido de pertenencia al grupo, la escuela, comunidad, nación y el mundo.
- Trabajo colaborativo: aprender a trabajar y compartir con otros.

Convivencia democrática

La convivencia democrática tiene que ver con la experiencia de participar en la vida compartida. Refiere al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros, para resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).

cuerdos que regulen la vida en común (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010). Lo anterior supone que las escuelas desarrollen procesos por los cuales los alumnos aprendan a regular sus emociones y sentimientos y practiquen formas de manejo de conflictos en las que prevalezcan las conversaciones. Para ello, es preciso utilizar en el trabajo en aula herramientas como el diálogo, la deliberación y el consenso, así como la participación en la formulación y seguimiento de normas tanto en el aula como en la institución escolar. Todo este conjunto de procesos son relevantes como ejercicio de participación en la vida pública.

Es claro que la educación ciudadana trasciende una asignatura en el currículo, de ahí la importancia de analizar las pedagogías en uso en las escuelas, las formas y oportunidades de participación de los estudiantes en los centros educativos, y los efectos de éstas en el desarrollo de competencias, habilidades y capital social (Reimers y Villegas-Reimers, 2006, p. 105). La convivencia democrática requiere también desarrollar el sentido de solidaridad. No todos están en la

misma condición para hacer oír su voz. Esto lleva a destacar el desarrollo de la empatía y la toma de perspectiva que permite situarse en puntos de vista distintos al propio para analizar y resolver los conflictos.

Algunos indicadores para analizar la convivencia desde el ángulo democracia son:

- Normas y reglamentos: su contenido orientado en función de principios éticos, contruidos de manera participativa, aplicados de manera consistente y justa y cuyas sanciones tienen un carácter formativo.
- Consulta y participación de los padres y madres de familia en decisiones orientadas a la mejora de la escuela.
- Manejo formativo de conflictos a través de procesos de reflexión, mediación o arbitraje.
- Promover el diálogo moral y académico como estrategia pedagógica en las diferentes asignaturas.
- Crear instancias de representación de los distintos sectores de la escuela, a través de mecanismos participativos y equitativos.

Finalmente, la convivencia pacífica aparece como la condición que se crea a partir de las prácticas de inclusión y de los espacios de participación democrática.

Convivencia pacífica

Capacidad de las personas para establecer un trato interpersonal caracterizado por:

- Trato respetuoso y considerado.
- Confianza en otros y en la institución.
- Prevención y atención de conductas de riesgo: situaciones que comprometen la integridad de la persona: adicciones, sexualidad, violencia.
- Reparación del daño y reinserción comunitaria.
- Cuidado de los espacios y bienes colectivos.

Espacios de observación e intervención

La propuesta UNESCO propone una matriz comprehensiva en la que confluyen tres dimensiones de análisis y otros tantos niveles de intervención definidos como sigue (Hirmas y Carranza, 2009, pp. 123-126). Los espacios de observación son:

- El espacio curso/aula que considera los procesos de enseñanza y aprendizaje como íntimamente ligados a los procesos de convivencia, toda vez que la comunidad curso es un espacio privilegiado para el desarrollo de procesos de aprendizaje, así como de habilidades socioafectivas y éticas.
- El espacio comunidad escolar: remite a las acciones institucionales que involucran a los distintos estamentos de la comunidad escolar: estudiantes, padres y madres de familia, directivos, docentes, asesores, personal de apoyo.
- El espacio sociocomunitario: refiere a las acciones y los vínculos que se desarrollan entre la comunidad externa y la escolar que integra la acción pedagógica e institucional de la escuela: aporta, a su vez, al

desarrollo de la comunidad local y recibe asesoramiento de instituciones y profesionales que apoyan el trabajo de la escuela.

En cuanto a las dimensiones de análisis-intervención, relacionadas con las perspectivas desde las cuales se puede impulsar la convivencia democrática, son las siguientes:

- El ejercicio del liderazgo, la organización y participación escolar: comprende los procesos organizacionales de gestión institucional, tales como la planeación, evaluación y coordinación, así como la generación de estructuras e instancias para el desarrollo de acciones en el ámbito de la convivencia.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje; esta dimensión comprende la planeación, las prácticas pedagógicas, los estilos de trabajo y evaluación de los aprendizajes, las medidas de apoyo y las formas de colaboración que se establecen con las familias para responder a las necesidades del alumnado.
- Clima de relaciones, normas de convivencia y disciplina: comprende las relaciones de comunicación entre estudiantes y los distintos estamentos, la construcción de normativas escolares, la mediación y resolución pacífica de conflictos, así como las acciones de prevención de violencia escolar y atención de estudiantes con dificultades de adaptación social.

Gestionar la seguridad escolar... ¡Cuidar la convivencia!

Iniciamos esta presentación con una reflexión sobre la confianza, que es el núcleo que da sentido a una sociedad en general y a una comunidad educativa en lo particular (Hevia, 2006, p. 74). Si compartimos el punto de vista de que la confianza es una condición

indispensable para favorecer el aprendizaje de los alumnos y la construcción de relaciones de respeto y solidaridad en los miembros de la comunidad escolar, podremos comprender por qué el enfoque de convivencia representa una alternativa como modelo de gestión de la seguridad en las escuelas. Aprender a convivir en un ambiente de respeto y cuidado beneficia el aprendizaje y promueve el desarrollo de la autoestima, la valoración y el respeto que merecen las demás personas (IIDH, 2011, pp. 41-42). Por ello, la discusión propuesta argumenta por qué hablar de convivencia escolar no es de ninguna manera un asunto que se agota en la relación interpersonal. Remite a la gestión escolar en todos sus ámbitos: la organización del trabajo en el aula, la organización escolar y la participación comunitaria.

Muchos docentes se interrogan por el tipo de preguntas que es necesario hacerse desde las escuelas para poner en práctica un enfoque de gestión de la seguridad escolar que vaya más allá de atender situaciones derivadas de la violencia directa tales como el vandalismo o el maltrato de las instalaciones, los problemas de acoso y maltrato entre estudiantes, riñas o peleas, así como situaciones de riesgo tales como portación de armas a las escuelas, la presencia de alumnos con adicciones a sustancias psicoactivas o prácticas vinculadas al crimen organizado. Las siguientes diez preguntas pueden servir para orientar la valoración de la situación de seguridad escolar desde el enfoque de convivencia:

- ¿En esta escuela, los docentes tratan de manera respetuosa y equitativa a los estudiantes independientemente de su condición socioeconómica, su género, su origen cultural, su lengua, su desempeño, su comportamiento?

- ¿En esta escuela, los docentes promueven el buen trato y los comportamientos no violentos entre los estudiantes? ¿En esta escuela se promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes?
- ¿En esta escuela se ofrecen apoyos pedagógicos diferenciados a los estudiantes que presentan rezago en su aprendizaje o situaciones de riesgo social: pobreza, violencia, trabajo infantil, NEE u otras?
- ¿En esta escuela se procura ir más allá de la instrucción creando espacios de diálogo reflexivo y debate con los estudiantes, en torno a temas de carácter académico y moral?
- ¿En esta escuela se cuenta con normas justas y adecuadas, construidas de manera participativa, conocidas por todos y manejadas de manera consistente?
- ¿En esta escuela, los directivos llevan a cabo acciones directivas de buen trato y apoyo a los alumnos y alumnas cuando lo requieren?
- ¿En esta escuela se promueve el trabajo colaborativo entre las maestras y maestros?
- ¿En esta escuela se realizan esfuerzos para involucrar a los padres de familia en tareas y apoyos al desempeño de los estudiantes?
- ¿En esta escuela se valora la cultura local y se promueve un sentido de responsabilidad y compromiso hacia la cultura de los estudiantes y sus comunidades, a través de actividades culturales, artísticas, deportivas y de apoyo a necesidades sociales comunitarias?

Fortalecer el tejido social, el sentido de la acción colectiva dentro de las comunidades educativas escolares y la generación de diversos mecanismos de participación y corresponsabilidad es tan importante

que es posible afirmar que de ello depende, en gran medida, la posibilidad de contrarrestar el fenómeno de la violencia en la escuela que a todos preocupa. De ahí la relevancia de atender no únicamente los síntomas, sino las causas de fondo de estos problemas desde el ámbito educativo, pero respetando y fortaleciendo la especificidad de la acción de cada una de las instancias involucradas, sean alumnos, padres, madres de familia, directivos o instituciones externas. Todo ello supone considerar una visión amplia sobre este fenómeno, en función de la cual las prácticas de convivencia inclusiva y democrática sean un contenido clave de la reflexión que se lleva a cabo desde las escuelas. Si bien no cuentan con la difusión y atención que merecen, existe un número significativo de planteles en todo el país cuyos equipos docentes y directivos no obstante laborar en contextos sociales por demás complejos, han optado por configurarse como comunidades reflexivas de profesionales que observan, analizan, dialogan, deliberan e intervienen de manera corresponsable y coordinada alrededor de los problemas que enfrentan, y hacen de alumnos y padres de familia no sólo interlocutores, sino agentes que colaboran en la misma dirección. No tienen menos problemas que otras escuelas estas comunidades deliberativas, pero sin duda van desarrollando herramientas para una más adecuada comprensión colectiva de aquéllos y aprovechan los espacios de intervención pertinente a su ámbito de trabajo.

El cuidado es un ingrediente fundamental para que ello ocurra. Si bien esta vía no promete acciones inmediatistas, ofrece la posibilidad de generar cambios institucionales internos que apunten a proteger la integridad física y psicológica de los alumnos, así como su aprendizaje. Se trata de rutas de búsqueda capaces de permanecer con el paso del

tiempo, puesto que han sido construidas por los propios agentes, protagonistas de la historia de cada día en su escuela.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Miles, S. (2008) Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34.

Akiba, M. et al. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 829-853.

Bazbaz, S., Bohórquez, E. y Castellanos, R. (2011). Valores y cohesión comunitaria. Recuperado de <http://estepais.com/site/?p=33097>

Bickmore, K. (2004). Discipline for Democracy? School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32 (1), 67-92.

Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En Furlán, A. et al. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc.

Booth, T., y Ainscow, M. (2004). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago: UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Carbajal, P. (2010). La convivencia como alternativa a la violencia escolar: experiencias exitosas desde Latinoamérica. Conferencia en el VII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia. Centro de

Investigaciones en Óptica, AC, León, Guanajuato (memoria en disco compacto).

Carrera, L. (2010). Presentación. En Orígenes de la violencia en México. Foro Interdisciplinario (pp. 7-8). México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres-INCYDE.

Cole, M. (1999). Psicología cultural. Barcelona: Morata. Chaparro y Caso (2012). Validación psicométrica de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica. CONCYTEG. Reporte de resultados 1ª y 2ª etapas.

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. Universidades, LIX, 19-28.

UNESCO (2005). Declaración de Dakar. Recuperado de www.unesco.org/new/es/communication.../dakar-declaration _____ (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de www.unesco.org/education/pdf/

SALAMA_S.PDF. _____ (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.

Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 582-602.

Donoso, R. (2005). Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar. Chile: Gobierno de Chile.

Ezpeleta, J. y Furlán, A. (Comps.) (1992). La gestión pedagógica de la escuela. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). Mirar la práctica docente desde los valores. México: Gedisa.

Fierro C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela (2ª reimpresión). México: SM.

Fierro, C. y Fortoul, C. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince estudios de caso. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Recuperado de www.convivenciaescolar.net

Fierro, C. y Mena (2008). Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile. Reporte de investigación. UNESCO-Red Innovemos.

Fierro, C. y Tapia, G. (2012). Una aproximación al concepto de convivencia escolar. COMIE. _____ (2012b) Hacia un concepto operacional de convivencia escolar.

Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En Piña, J., Furlán, A. y Sañudo, L. Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002. México: COMIE-SEP-CESU. Furlán, A., Saucedo, C. y Lara, B. (Coords.) (2004). Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara Centro Universitario de Ciencias de la Salud/Secretaría de Educación de Jalisco.

Furman, G. (2003). Moral leadership and the ethic of community. *Values and ethics in educational administration*, 2 (1) 1-8. Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, AC.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.

Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación? *Kikiriki, Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 38, 18-25.

Gladden, R. (2002). Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations. *Review of Research in Education* 26, 263-299.

Govinda, R. (2009). Towards inclusive schools and enhanced learning. UNESCO. Recuperado de: unesco.org.pk/education/icfe/resources/res17.pdf Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista PRELAC* (2), 70-75.

Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos. San José de Costa Rica.

Hirmas, C. y Eroles, D. (Coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe/Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Santiago.

IDEA-Ararteko (2006). Convivencia y conflictos en centros escolares. Informe extraordinario sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPPV. España:

Ararteko. IIDH (2011). X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Informe Delors (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. España: Santillana/ Ediciones UNESCO.

Ministerio de Educación de Chile (2005). Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar. Santiago de Chile: Política Convivencia Escolar.

Muñoz, C. y Lavín, S. (1988). Estrategias para mejorar el acceso y permanencia en educación primaria. En Muñoz, C. (Ed.). Calidad, equidad y eficiencia en educación primaria. México: CEE-REDUC, 1988, pp. 121-243.

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En Convivencia escolar y calidad de la educación. Santiago: OEI/Gobierno de Chile.

Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Revista de Educación de Castilla la Mancha, 4, 50-54. Pasillas, M. A. (2010). Problemática del desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar. En Furlán y otros. Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones. Argentina: Noveduc.

PREAL (2003) Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. _____ (2005) Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina

Reimers, F. & Villegas-Reimers, E. (2006). School Culture and Democratic Citizenship in Latin America. En Kagan, J. & Harrison, L. *Developing Cultures: Essays in Cultural Change* (pp. 95-114). Nueva York: Routledge

TEXTO II:
**MODELO INTEGRADO DE REGULACIÓN DE LA
CONVIVENCIA Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS: UN
PROYECTO QUE SE DESARROLLA EN CENTROS DE LA
COMUNIDAD DE MADRID.**
(Torrego y Villaoslada, 2004).

I. MODELOS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

Los estudios sobre violencia en los centros de enseñanza secundaria (Defensor del Pueblo, 2000; Fundación Encuentro, 2000; Hernández Frutos, 2002; I.N.C.E., 1997; Zabalza, 1999, entre otros) indican que los problemas más graves (aquellos que despiertan el interés de la prensa, como las amenazas con armas o la violencia extrema) son, en realidad, escasos. Naturalmente, éstos han de ser atendidos adecuadamente, puesto que la seguridad es irrenunciable. No obstante, son los más cotidianos y frecuentes, los que más preocupan a los miembros de la comunidad educativa; éstos son: agresiones verbales entre compañeros, el rechazo, la exclusión social, las faltas de respeto, la interrupción...

Ante estos datos no caben posturas extremas, pasivas, nostálgicas o derrotistas. Tampoco parece adecuado que la actuación se quede reducida a un planteamiento legalista que puede acabar cayendo en lo mecánico o burocrático, alejándose de lo educativo. Hace falta pensar sobre la gestión de la convivencia y abrirse a nuevos enfoques que superen las limitaciones de las fórmulas utilizadas hasta ahora.

Tenemos que adoptar sistemas más avanzados de gestión de la justicia, que se están realizando en otros ámbitos sociales y propiciar que sus ventajas calen también en el terreno escolar.

Proponemos una breve revisión crítica de los diversos planteamientos de gestión de la convivencia, e invitamos a considerar un modelo nuevo, cuyos pilares básicos sean la constitución participativa de las normas desde procedimientos democráticos, la creación de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos (considerar la mediación como una fórmula válida de resolver litigios es una de las novedades que incorporan los tribunales en la administración de la justicia), el desarrollo de una cultura dialógica y el impulso de contextos educativos favorecedores del desarrollo personal y colectivo. Todo ello, desde un “*modelo integrado*” de gestión de la convivencia y resolución de conflictos.

Entendemos por modelo de gestión de la convivencia un conjunto de planteamientos educativos, que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro, para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afrontar los problemas de disciplina y prevenir y erradicar la violencia.

Aun reconociendo las limitaciones que conlleva, por la reducción que supone cualquier clasificación, hemos considerado que hacerlo permite enriquecer y orientar el debate educativo, y al tiempo guiar la actuación sobre la convivencia en los centros. Fruto de una labor de investigación, asesoramiento y formación del profesorado ante la inquietud y preocupación por mejorar la convivencia, hemos identificado tres modelos de actuación ante los conflictos de

convivencia escolar (Torrego, 2001 a y b): el modelo punitivo, el relacional y el integrado.

Los modelos de regulación y de tratamiento de los conflictos de convivencia en las instituciones educativas pueden ser diversos aunque también es posible que se siga un modelo sin haber efectuado un análisis educativo en profundidad sobre sus fundamentos y consecuencias.

Normalmente, según el tipo de organización y la cultura, existen estilos dominantes en el abordaje de los conflictos, líneas de solución habituales a los mismos, y un contexto de mayor o menor regulación formal de las decisiones que afectan a la convivencia. Parece existir un acuerdo en que solamente desde una comprensión de los centros como instituciones culturales, será posible abordar adecuadamente los conflictos de convivencia.

Para analizar la capacidad de los distintos modelos para resolver los conflictos de convivencia, trasladaremos al plano educativo el de análisis que utiliza Galtung (1998) en el campo de los estudios sobre la paz. Retomando estos trabajos podemos afirmar que para resolver conflictos es necesario atender a tres facetas: reparación, reconciliación y resolución; y en la medida en que éstas se satisfagan es más probable que el modelo utilizado para la gestión de la convivencia tenga más posibilidades de éxito. Vamos a exponer dichos modelos, desarrollando con más detalle el nuevo modelo que proponemos.

2. EL MODELO PUNITIVO

Se fundamenta en toda una reglamentación normativa y la determinación proporcionada de las consecuencias derivadas del incumplimiento de las mismas. Desde este marco actúa aplicando una sanción o corrección como medida principal; por ejemplo, ante un conflicto entre dos o más personas, o una violación de la normativa del centro, el Consejo Escolar, o la persona encargada, aplica una corrección de tipo sancionador (partes, expedientes, expulsiones).

Desde el punto de vista de su potencial de resolución de los conflictos en profundidad, nos encontramos las siguientes limitaciones: en general, no se tiene como meta principal la reparación a la persona (o personas) que han sufrido el daño; más bien interesa sólo como denunciante, y puede producirse un aumento del sentimiento de indefensión de la “víctima” como consecuencia indirecta del castigo infligido al “agresor”. Con respecto a la relación entre las partes, podemos encontrarnos con que no se produzca reconciliación entre ellas, ni se supere el trauma de la víctima, ni la culpa del agresor, ni se mejore la relación entre ambas. En cuanto a la resolución, es muy probable que el conflicto quede latente, sin resolverse en profundidad, ya que el tema subyacente que puede estar ocasionándolo, probablemente no llegue a abordarse; es más, quizá la persona que haya sufrido el castigo puede manifestar una falta de interés por establecer un diálogo para abordar el conflicto, por creer que el tema se ha zanjado con el castigo.

Por otra parte, no es habitual que se lleguen a corregir las conductas que pretende modificar. Suele generar resentimiento, rechazo a la escuela y, en consecuencia, suele dar lugar a conflictos latentes o a

una escalada en el conflicto. No ofrece referentes para un comportamiento alternativo, ni favorece el desarrollo de una moral autónoma.

Teniendo en cuenta las limitaciones de este modelo, parece necesario atender la relación "víctima-agresor", ya que si ahí es donde se ha producido la herida, ahí mismo también debe darse su curación.

3.- EL MODELO RELACIONAL

Se caracteriza por hallar en el espacio de la relación, las posibles salidas al conflicto, trabajando no sólo sobre las soluciones sino también sobre la propia relación, desde un plano exclusivamente privado. El poder de resolución se traslada a los protagonistas, que tienen la posibilidad de entenderse y ofrecer/aceptar la reparación que consideren conveniente.

Las dificultades de este modelo se encuentran en hallar tiempos o espacios para el diálogo; no suele trascender lo privado y, por tanto, no alcanza a ser un modelo colectivo de actuación ante las diferencias, los problemas o las disputas. La comunidad no suele saber qué se está haciendo ni cómo se está realizando.

Sus grandes ventajas se hallan, precisamente, en las características que lo definen: la oportunidad del encuentro, el valor y la práctica del diálogo, el protagonismo de las personas en la transformación de su conflicto, el aprendizaje sobre sí mismo y el otro, el modo cooperativo de abordar una situación de divergencia..., que, a su vez, pueden llegar a ser un referente para actuaciones futuras y un ejemplo para los demás.

4. EL MODELO INTEGRADO

En el modelo integrado (Torrego 2001 a y b, y 2003) se busca combinar la fortaleza de los modelos anteriores. Se propicia la resolución del conflicto alentando la comunicación directa entre las partes. Estas, por iniciativa propia o animadas por otros, buscan a través del diálogo el entendimiento mutuo, el consenso o el acuerdo para la resolución del conflicto. En ese ámbito, se facilita que la "víctima/agresor" tengan la oportunidad de aclarar, comprenderse, da/ofrecer alguna restitución, acepta/liberar culpa, y donde las necesidades de ambos son atendidas.

Desde el modelo integrado, además, se pretende trascender el acto exclusivamente privado, legalizando la actuación desde una perspectiva de centro; por esta razón, ha de quedar recogido en los reglamentos de convivencia de los centros que lo asuman. Ahora bien, también es importante que se acepte que este modelo exige contar, en el centro, con recursos y estructuras que potencien el diálogo (equipos de mediación, estructuras de participación, etc.).

Una forma de recoger esta propuesta podría ser que en el centro coexistiera un sistema de normas y de correcciones, junto a otro que ofrezca el diálogo (por ejemplo, mediante un equipo de mediación), para arreglar sus asuntos. Uno y otro no son incompatibles, sino que, por el contrario, se complementan y refuerzan mutuamente.

Las ventajas de este modelo residen en su potencial de reparación de los daños causados (a personas u objetos), de reconciliación (las personas distanciadas, separadas, enfrentadas, tienen la posibilidad de acercarse, reconocerse, reconsiderar y abrirse a la cooperación), y de resolución (a través de la atención a los elementos que

habitualmente pasan desapercibidos y son, por tanto, desatendidos, por ejemplo, emociones, necesidades...). Como consecuencia de todo ello, los conflictos dejan de estar enquistados, las relaciones se sanan, la convivencia mejora. Además, se da un claro mensaje a la comunidad educativa: “ante los conflictos se actúa de una forma firme, reglada y también humanizada”. El centro educativo no se limita a “dejar hacer”, ni es meramente reactivo sino que legitima y otorga estatus a una estructura organizativa dedicada a la atención de conflictos (equipo de mediación y tratamiento de conflictos) y fomenta una cultura donde los valores de justicia, participación y solidaridad son mucho más que un ideario: son valores en acción.

Ahora bien, “*apostar*” educativamente por un modelo *integrado* requiere una actuación en tres planos:

Primero: No basta con que las normas y su aplicación sean justas, además es preciso que el alumnado participe muy activamente en la elaboración de las que les atañen más directamente, como las normas de aula; de modo que lleguen a transformarse en un pacto de convivencia, en el que no sólo quede explícito lo deseable y lo que no está permitido, el modo de aplicación de esta “normativa” y las consecuencias derivadas de su incumplimiento. En nuestra opinión, este procedimiento de favorecer la reflexión sobre la necesidad de unas reglas de convivencia y la práctica democrática que supone, tendría dos ventajas añadidas: ver el reglamento de convivencia como algo necesario y sentirlo como algo propio, no algo mecánico, burocrático e impuesto, y asumir un mayor compromiso en su acatamiento y en la aceptación de las consecuencias pactadas en caso de incumplimiento.

Segundo: Es imprescindible contar con sistemas de diálogo y de tratamiento de conflictos, suficientemente capacitados, dentro de la organización del centro para prevenir o atender los conflictos por ejemplo, equipo de mediación escolar, comisiones de convivencia, alumnado ayudante, organización de espacios comunes, uso de apoyos y refuerzos, apertura de los centros a la comunidad. Implica, pues, un esfuerzo organizativo y un apoyo decidido al proyecto.

Como comentan diversos autores (Fernández, 1999; Fernández, Villaoslada y Fúnes, 2002; y Villaoslada, 2004), una implicación irrenunciable de la puesta en marcha de un modelo integrado de gestión de la convivencia tendría que ver con potenciar la colaboración y participación del alumnado. Asumir proyectos de participación del alumnado en la gestión de la convivencia supone replantearse el proyecto educativo del centro, las pautas habituales de intervención del centro y el reglamento de régimen interno. Conlleva el impulso activo de prácticas y valores prosociales inspirados en el respeto a los derechos fundamentales de las personas y la formación en estrategias que las fomentan. Supone, además, una organización que considere todos estos aspectos. Un proyecto que contemple la atención a los conflictos desde la participación de los implicados, y la incorporación de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos, requiere el soporte de unas estructuras concretas, la aceptación y el apoyo de la comunidad educativa, responsables del proyecto, planificación y organización de tiempos y espacios, y recursos materiales y humanos (Villaoslada, 2004).

Tercero: Los dos elementos anteriores encontrarán un cobijo adecuado dentro de “un entorno educativo protector del conflicto”, que, a nuestro entender, supondría impulsar un trabajo educativo sobre

algunos elementos que la investigación en el campo del currículum y la organización nos dice que tienen relación con la prevención y el tratamiento de los comportamientos antisociales y los conflictos de disciplina (Torrego y Moreno 2003), por ejemplo: introducción de cambios en el currículum escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático (Guarro, 2001); colaboración de/con las familias; medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado; revisión del clima y las interacciones del aula (interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción), y diseño y desarrollo de medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de la convivencia.

Lo anterior supone una apuesta decidida por potenciar una cultura de respeto hacia uno mismo y los otros, de apuesta por valores de paz, justicia, solidaridad, de fomento de la participación y la cohesión frente a la disgregación o la marginación, de interacción positiva, de comunicación y aprendizaje de estrategias de resolución de conflictos. Obviamente, esto exige un intento de incorporar estas propuestas en los documentos de planificación educativa del centro (P.E.C, P.C., R.R.I); y, de modo más específico, en el Reglamento de Convivencia, donde el centro se debería de pronunciar respecto a un modelo de gestión de la convivencia.

A nuestro entender, en un *modelo integrado* de resolución de conflictos de convivencia, se aúnan los modelos restaurativo y retributivo de hacer justicia en un solo sistema, obteniendo como resultado una autoridad más consistente y educativa. Esta autoridad está basada en una mayor responsabilidad, fruto de la participación y la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa, y de este modo se

mejoran las relaciones interpersonales y se potencia un ambiente de convivencia más pacífico y seguro. A su vez, implica dedicar tiempos y espacios al tratamiento del conflicto para aprender a comprenderlos y tratarlos, trabajar por la seguridad, confianza y respeto, imprescindibles en educación. Actualización de valores tan fundamentales como la dignidad, el respeto, la justicia, la solidaridad. Desde este planteamiento, no sólo se pretende prevenir la aparición de la violencia, sino también contribuir a incorporar, en la cultura de los centros, una serie de estrategias pacíficas para la gestión de los conflictos y la toma de decisiones, favoreciendo de esta manera el clima de aula y de centro.

5.- UN PROYECTO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE UN MODELO INTEGRADO: LA EXPERIENCIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Poner en marcha un modelo de esta índole requiere, además de las condiciones abordadas anteriormente, una planificación en la cual el propio centro ha de adoptar un papel preponderante, y donde la Administración ha de comprometerse aportando apoyos formativos y recursos. A modo de ejemplo exponemos el proyecto presentado por el Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos de la Universidad de Alcalá de Henares (U.A.H), al Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, en Madrid, que lo aceptó y ha empezado a desarrollarse durante el actual curso académico, ampliando y enriqueciendo, así, el programa en el que venía trabajando desde el curso 98-99, con la incorporación de la mediación escolar en diversos centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. En él se pretende utilizar la filosofía y los procedimientos de la mediación y el tratamiento pacífico de los conflictos, para ser incorporados a la

cultura organizativa del centro, como una herramienta más, para la gestión de la convivencia, promoviendo la participación de diversos miembros de la comunidad educativa para favorecer las relaciones, promover una convivencia pacífica y favorecer la conciliación e ir superando de este modo los sistemas exclusivamente punitivos-sancionadores. Uno de los medios fundamentales para lograr esta tarea, es constituir equipos de mediación y tratamiento de conflictos de convivencia, desde una perspectiva de centro y dentro de un modelo integrado de gestión de la convivencia en los Institutos de Enseñanza Secundaria, teniendo en cuenta las ventajas de este planteamiento para la construcción y desarrollo de una cultura de paz. Por tratarse de un proyecto experimental, los centros participantes son previamente seleccionados por la Administración, teniendo en cuenta su mayor capacidad de inserción en la vida del centro y teniendo prioridad los centros con un número importante de profesorado definitivo. Además, deben darse las siguientes condiciones:

- Participación de al menos 15 profesores/as en el curso de formación.
- Compromiso explícito de puesta en marcha del proyecto.
- Compromiso de desarrollo de las actividades prácticas relacionadas con el curso de formación recibido.
- Participación en aquellos eventos que se determinen en relación con el proyecto: encuentros con otros centros participantes.
- Disponer de un espacio adecuado para el equipo de mediación y para el desarrollo de las mediaciones.

- Contemplar la posibilidad de reservar tiempos para la puesta en marcha del programa.
- El proyecto será asumido y ratificado por el Equipo Directivo del centro y aprobado por el Consejo Escolar
- Tanto la formación como el desarrollo de las actividades son objeto de seguimiento y evaluación por parte de las instituciones impulsoras del Proyecto, dentro de un riguroso planteamiento de investigación.
- La Consejería de Educación tiene previsto convocar ayudas económicas a los centros que hayan constituido equipos de mediación de conflictos de convivencia y lleven a cabo procesos de mediación.

Este proyecto tiene una duración prevista de dos cursos académicos, con la posibilidad de una renovación posterior. Los destinatarios del mismo son tanto profesores y profesoras, como alumnos y alumnas, familias y personal no docente de los Institutos de Educación Secundaria del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid. El taller de formación que se oferta a dichos centros para favorecer convenientemente su creación, puesta en marcha y funcionamiento, está abierto a otras personas e instituciones; por ejemplo, trabajadores sociales, sobre todo cuando existe colaboración entre el ayuntamiento y el centro.

Además de la formación, el CRIF las “Acacias” ofrece los siguientes recursos:

1. Asesoramiento en el desarrollo del proyecto.
2. Intervención mediadora, en casos especiales, por parte del Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos.

3. Publicación y difusión de las experiencias más sobresalientes.
4. Posibilidad de participación en un proyecto de investigación sobre la puesta en marcha del modelo integrado, cuyo objetivo fundamental es evaluar el desarrollo del proyecto de “mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia en centros”, dirigido desde la Universidad de Alcalá con la finalidad de realizar propuestas de mejora, dirigidas tanto a los centros implicados en la misma como al proyecto en su conjunto.

En cuanto a la formación, los participantes en el proyecto reciben, en el primer y segundo año de su desarrollo, una formación cuya finalidad es facilitar la puesta en marcha del proyecto. Las actividades formativas se llevan a cabo en los Centros de Apoyo al Profesorado, con la colaboración del Departamento de Orientación del Centro Regional de Innovación y Formación Las Acacias, desde donde se imparte la formación de los coordinadores del proyecto. La actividad de los Centros de Apoyo tiene una duración de 50 horas, de las cuales al menos 26 son presenciales, y las restantes, no presenciales. Para favorecer el desarrollo y la coordinación del proyecto de mediación en cada centro, al menos el responsable del mismo se compromete a asistir a un seminario de 20 horas que se realiza en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, entre los meses de noviembre y mayo, en horario de tarde.

Los centros participantes asumen una serie de compromisos cuando se suman al proyecto. Los del primer año, son:

- Poner en marcha el programa de mediación y tratamiento de conflictos.

- Experimentarla como procedimiento para la resolución de conflictos de convivencia.
- Servir de foro para el intercambio de experiencias en relación con el desarrollo del programa.

Los contenidos principales de la formación son los siguientes:

- Conflicto, elementos y estilos de enfrentamiento al mismo.
- La mediación como herramienta de resolución de conflictos dentro de un modelo integrado de gestión de la convivencia.
- Negociación, conciliación, arbitraje, juicio...
- Habilidades básicas para la mediación. Parafraseo, escucha activa, reflejar sentimientos, clarificar, estructurar...
- Mediación formal y espontánea.
- Experimentación de la mediación.
- Diseño o adaptación del proyecto por parte de cada centro.

Finalizada la formación presencial, el proyecto se desarrolla en diversas fases:

- Creación y organización del equipo de mediación y tratamiento de conflictos por las personas que han participado en el curso y han asumido los compromisos que implica ser parte de él.
- Realización de sus funciones, entre las cuales se encuentra la difundir y poner en marcha del servicio, alentar y realizar mediaciones, favorecer un clima social de respeto, consideración y cooperación...
- Memoria de actividades.

- Evaluación, seguimiento e institucionalización del proyecto.

En su segundo año de desarrollo, los centros educativos participantes podrán decidir, en función del desarrollo del proyecto y de sus necesidades, entre diversos contenidos, entre los cuales destacan la elaboración participativa de normas de convivencia, los sistemas de ayuda entre iguales, y temas relacionados con un contexto protector de la convivencia (mejorar las estrategias en todos los miembros de la comunidad educativa para afrontar la disrupción, habilidades sociales de comunicación y de resolución).

Además de la formación, los Centros de la Red de Formación del Profesorado vinculados con el Proyecto realizan el correspondiente asesoramiento para el desarrollo del mismo, que es coordinado por el Departamento de Orientación del CRIF “Las Acacias”. Por otra parte, el CRIF pone a disposición de los centros docentes que lo requieran, previa justificación de la necesidad, un Equipo externo de Tratamiento de conflictos, en este caso, el que se dirige desde la Universidad de Alcalá de Henares y ofrece la posibilidad de publicar y difundir las experiencias.

5.1. PRIMERA FASE DEL PROYECTO: PUESTA EN MARCHA DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS EN UN CENTRO EDUCATIVO

Para completar la intervención ante los conflictos que se realiza desde la aplicación de la norma (modelo punitivo-sancionador) y atender otros aspectos a los que no se suele acceder con ella, es preciso implementar otras estructuras capaces de dar cobijo a todo lo que queda por hacer tras contener la escalada del conflicto con una actuación educativa que pone límites. Después (indudablemente antes e, incluso, durante) es tiempo de reparar los daños físicos o

psicológicos causados, de dar una oportunidad a la reconciliación (las personas no pueden vivir eternamente separadas y con la herida abierta) y resolver el conflicto en profundidad, como señala Galtung (1998). Una de estas estructuras es la constitución de un equipo de mediación que medie formalmente cuando las personas en conflicto no puedan atenderlas por sí mismas, porque no se atrevan a dar el primer paso para ese acercamiento que se necesita para irse encontrando mejor, o porque estén todavía dominadas, embargadas o tomadas por la emoción y necesiten tiempo o apoyo externo para aliviarla, evitando que este conflicto se polarice creando bandos, enemistades, aislamientos, dolor...; y que medie, intermedie, concilie, contribuyendo a crear climas más amistosos donde sea posible actuar con seguridad, firmeza y también con confianza, sin temores, sin miedos y sin crispaciones.

Por todo ello, uno de los primeros pasos para gestionar la convivencia de un modo más educativo y más integral es formar a representantes de todos los sectores de la comunidad educativa en actitudes, habilidades y técnicas de tratamiento de los conflictos (inherentes a cualquier grupo humano, a toda convivencia), especialmente en mediación, para que contribuyan a transformar el potencial que hay en ellos en oportunidades y realidades de encuentro, de escucha, de reconsideración de las partes de modo que se saneen y fortalezcan las relaciones y la propia convivencia. Uno de los objetivos, una vez formados, es constituir y poner en marcha un equipo de mediación que despliegue sus funciones atendiendo a las personas y a sus conflictos, y previniendo los factores de violencia.

Para poner en marcha un programa, uno de cuyos ejes centrales de dinamismo es el equipo de mediación y tratamiento de conflictos, no

basta con formarse. Para que la mediación y el tratamiento de los conflictos (uno de los pilares del modelo integrado) se convierta en una realidad a la hora de hacer frente a las situaciones conflictivas, el equipo constituido a tal efecto debe formar parte de la cultura del centro y disfrutar del apoyo o el consentimiento de una mayoría de la Comunidad Escolar. Por estas razones, para poner en práctica con éxito el Programa de Mediación y de tratamiento de conflictos se ha de contar con los siguientes elementos:

- La aprobación del Consejo Escolar.
- La aprobación del claustro (como mínimo el cincuenta por ciento).
- Un responsable del proyecto.
- Un equipo de profesores que trabaje directamente en el servicio e impulse su inclusión en la vida cotidiana.
- La presentación y la incorporación de las familias al proyecto.
- La participación, incluso el entusiasmo del alumnado por formar parte del programa.
- Un horario para poder realizar el programa de formación inicial y las reuniones posteriores.
- Un espacio para reunirse con periodicidad.

Una vez aprobado el programa, y tras la realización la formación, es necesario tener en cuenta diversos "ingredientes" para favorecer que la mediación llegue a formar parte de la vida cotidiana del centro:

- Constituir el equipo de mediación y de tratamiento de conflictos y activar y dar a conocer sus funciones a través de campañas de difusión, reuniones periódicas, formación continua, planificación de actividades para mejorar la convivencia, animar a acudir a mediación en caso de conflicto, prestar apoyo a los compañeros ante dificultades de estudio, propuesta y participación en actividades extraescolares.
- Difundir el programa: Es esencial promocionar y dar a conocer el programa a través de la tutoría, posters, simulaciones teatrales, folletos informativos, etcétera, ya que diversos estudios sobre sistemas de ayuda entre alumnos lo consideran imprescindible para su desarrollo y mantenimiento.

Dar cobertura institucional al servicio de mediación y tratamiento de conflictos, contemplándolo en el Proyecto Educativo del Centro y en el Reglamento de Régimen Interior, convirtiéndose en un sistema que enriquece y es complementario y no antagónico al procedimiento a utilizar ante la aparición de situaciones contrarias al buen funcionamiento del centro basado en el Real Decreto de Derecho y Deberes de los alumnos. Sería muy conveniente que la filosofía y las buenas prácticas de la mediación se introdujera como contenidos y actividades curriculares.

- Asumir los compromisos que exige formar parte del equipo de mediación y tratamiento de conflictos, tales como acudir a las reuniones que mantenga, informar a las partes y al coordinador de la posibilidad de mediar, invitar a compañeros a resolver pacíficamente los conflictos, mantener una actitud positiva en el Instituto para favorecer un clima de convivencia agradable, especialmente en el

grupo-clase, media formalmente, manteniendo la confidencialidad incluso cuando se participe sólo como observador...

- Describimos la composición y funcionamiento del Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos.

Como venimos diciendo, este Equipo pretende ser un instrumento de intervención educativa para la atención de los conflictos, la mejora de las relaciones y de la convivencia. Está compuesto por miembros de la comunidad educativa; sobre todo, por profesorado y alumnado. Los profesores han de contar con un tiempo, reconocido por el centro, de una hora semanal. Todos ellos se han formado para poder realizar las funciones que le corresponden. Entre éstas cabe destacar:

- Dar a conocer el equipo y facilitar el acceso al mismo.
- Detectar las necesidades de la comunidad escolar.
- Tratar los conflictos con las estrategias que se consideren más oportunas.
- Convertirse en un observatorio de la convivencia en el centro.
- Realizar y promover mediaciones formales e informales.
- Supervisar el cumplimiento de los acuerdos.
- Crear materiales para uso del equipo.
- Autoformarse y mantener el equipo de forma interna y permanente, y externa y puntual.
- Colaborar en la formación de nuevos miembros del equipo.
- Contribuir a la conciliación de las partes en conflicto.

- Reunirse periódicamente.
- Informar de las actuaciones realizadas (guardando la confidencialidad siempre que sea necesario).

Los alumnos pertenecientes al equipo de Mediación y de Tratamiento de Conflictos realizarán tareas como las siguientes:

- Mediar en conflictos.
- Ayuda a sus compañeros cuando alguien se mete con ellos o necesitan que les escuchen.
- Lidera actividades de grupo en el recreo.
- Ayuda a otros compañeros en tareas escolares.
- Acompaña a alumnos nuevos en el centro.
- Ayuda a alumnos que estén tristes o decaídos por algún problema.

El equipo tiene que contar también con un coordinador, elegido democráticamente por sus miembros. Éste debe disponer de horas para dedicarse a las actividades que exige su función. Suelen reducirse horas lectivas para atender convenientemente dichas actividades (coordinar el equipo, planificar actividades, informar de las mismas a la Comisión de convivencia y a Jefatura de Estudios, evaluar las actuaciones del equipo, elaborar la memoria, etc.). Equipo y coordinador trabajan estrechamente con los tutores, el Departamento de Orientación, la Comisión de Convivencia, los delegados de convivencia o alumnos ayudantes (cuando los haya), Jefatura de Estudios y Dirección. Cada centro debe disponer de espacios y tiempos que faciliten la actuación del equipo. Un espacio propio y un tiempo reconocido en la organización del centro.

5.2.- SEGUNDA FASE DEL PROYECTO: ELABORACIÓN DEMOCRÁTICA DE NORMAS, AFIANZAMIENTO DEL EQUIPO DE TRATAMIENTO DE CONFLICTOS Y POTENCIACIÓN DE UN ENTORNO EDUCATIVO PROTECTOR

La escuela precisa de todos sus componentes (todos pueden decir y hacer algo para mejorarla física, afectiva y socialmente) para lograr una convivencia de mínimos (no violencia, seguridad) y de máximos (máximo desarrollo personal y grupal: de todos-as y cada uno-a, de todo el grupo y todo el entorno). Johnson y Johnson (1995) nos dicen que *“la escuela necesita un contexto más amplio, que no sólo incluya medidas para prevenir la violencia sino también modos de desarrollar y sostener patrones constructivos de conducta”*.

Para ello, en nuestra opinión, ese devenir (y, esperamos, porvenir), implica, al menos, avanzar en participación y diálogo, en seguridad y práctica de los valores más fundamentales. Uno de los ámbitos que reclama reflexión y participación son las normas. El otro, la prosociabilidad cultivada con la práctica de la ayuda entre iguales. Por esto, la participación en la elaboración de las normas y la ayuda entre iguales no debe faltar en la segunda fase del proyecto.

La función educativa que cumple la ley (reflejada en los centros escolares en sus reglamentos, en los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y en sus rutinas de interacción) ha de reforzarse con la escucha de las voces de todos los miembros de la comunidad educativa, muchas veces ignoradas y otras silenciadas, para no caer en la imposición, la prepotencia, el abuso o, por el otro lado, en el desafío, la impotencia o la desidia. Y esto puede conseguirse con la participación del alumnado, en general, y hasta ahora al margen, en la elaboración de las normas que más

directamente le atañen, especialmente las normas de aula. Esto supone aclarar colectivamente qué es lo no debe hacerse, y aceptarlo. Definir positivamente lo que ha de realizarse, entre todos y con todos, contribuye a la cohesión grupal y favorece el aprendizaje de procedimientos democráticos.

En cuanto a la ayuda entre compañeros, muchas veces ofrecida y aceptada de forma espontánea, ha de alentarse activamente desde la organización del centro, para dar un mayor protagonismo al alumnado en la solución de sus problemas, favorecer su desarrollo y ejercer una influencia positiva sobre los demás. La evaluación de los sistemas de ayuda entre iguales en los que participan los alumnos ha mostrado que quienes ayudan desarrollan sus capacidades, incrementan la confianza en sí mismos y contribuyen a crear climas sociales más acogedores e inclusivos.

Finalmente, cabría recordar que todo este planteamiento será más factible en la medida que se adopten medidas dentro del entorno protector, tal y como aquí lo venimos presentando; es decir, en el campo del currículum y la organización, tal y como aquí lo venimos comentando.

Parece obvio que, aunque no constituya una panacea ni un punto de llegada ("se hace camino al andar", como nos recordara Machado), pueden esperarse algunos beneficios de este proyecto. Es razonable suponer que allí donde se den oportunidades para dialogar, donde se manejen los conflictos de forma no violenta, se pacten normas, se abran vías a la participación y la responsabilidad, y donde el currículum y la organización estén al servicio de las necesidades de la

comunidad educativa, los comportamientos y el tipo de relaciones podrán ser de mayor calidad.

BIBLIOGRAFÍA

ARENCEBIA, S. Y GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública: una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea.

FERNÁNDEZ, I.; VILLAOSLADA, E. y FUNES, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*.

Madrid, La Catarata.

GALTUNG J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

GIMENO J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata. GUARRO, A. (2001): *El currículo democrático*, Barcelona, Octaedro.

JARES X.R. (1996). El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares, en G. Domínguez y J. Mesanza (coord.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española, pp. 233-262.

JARES, X.R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular.

JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. (1995) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires. Paidós.

LEDERACH, J.P. (1984): *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara. Nueva edición en prensa bajo el título *ABC de la paz y los conflictos*, Madrid, La Catarata.

LEDERACH, J.P. (1996): El proceso de mediar un conflicto. *Aula de Innovación*, nº 63, Barcelona, p.

79.

LEDERACH, J. P. (1998): *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.

PÉREZ, C. (1996): La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas, *Revista de Educación*, nº 310, pp. 361-378.

TRIANES, M.V. (1996). *Educación y Competencia Social: Un programa en el aula*. Málaga.

Aljibe.

LORENZO, M., BOLIZAR A., eds. (1998). *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento y formación en contextos educativos problemáticos*, Granada, ICE de la Universidad de Granada.

MORENO, J.M. Y TORREGO, J.C. (2001): El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de 'respuesta global', en Domingo, J. (Ed.): *El asesoramiento a centros escolares*, Barcelona, Octaedro, pp. 290-308.

ROS, J. Y WATKINSON, A. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla.

TORREGO, J.C., coord. (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid, Narcea.

TORREGO, J. C. (2001,a): Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar.

En Fernández, I. (coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid, Escuela Española.

TORREGO, J. C. (2001,b): Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, pp. 20-28.

TORREGO J.C. (2003). El modelo integrado. Un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Revista del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, Madrid, mayo, nº 145. pp. 12- 16.

TORREGO J.C. (Coord.), (2003): *Resolución de conflictos desde la acción Tutorial*, Madrid, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

TORREGO J.C. Y MORENO J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*, Madrid, Alianza ensayo.

TORREGO, J.C., Y FUNES, S., (2000,). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, Madrid, *Organización y gestión educativa*, nº 4, pp. 40-43.

TORREGO J.C. Y MORENO J.M. (2001). *Resolución de conflictos de convivencia*, Proyecto Atlántida, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Padres y Madres Giner de los Ríos.

TORREGO, J. C., FUNES, S. Y MORENO, J. (2001). *La mediación de conflictos en centros educativos*. Madrid, UNED, (vídeo y guía didáctica).

VILLAOSLADA E. (2004). Mediación escolar, en Convivencia Escolar en Secundaria. Adrián, J. y Clemente (coord.), R. *CEFIRE. Generalitat Valenciana*.

WATKINS, CH. Y WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar*, Madrid, Paidós-MEC.

ESTUDIOS E INFORMES NACIONALES

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid. Defensor del Pueblo.

FUNDACIÓN ENCUENTRO (2001). *Informe España 2001*. Madrid. Fundación Encuentro. HERNÁNDEZ, T. (2002). *Estudio sobre la prevención de la Violencia y Resolución de Conflic-*

tos en el alumnado de secundaria obligatoria de los centros de Navarra. Navarra. Instituto

de la Mujer de Navarra.

I.N.C.E. (1997). *Diagnóstico General del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Cultura. MELERO MARTÍN, J. (1993). *Conflictividad y Violencia en los centros escolares*. Madrid. Siglo

XXI.

ZABALZA, M.A. (Dir.) (1999). *A Convivencia nos Centros Escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

PARTE III: “MEDIO AMBIENTE Y DERECHOS DE LA NATURALEZA”



GUIÓN DIDÁCTICO FORO “MEDIO AMBIENTE Y DERECHOS DE LA NATURALEZA”

I. Palabras iniciales: objetivos, relevancia y propósito.

El presente guion tiene como objetivo apoyar, complementar y orientar el desarrollo de los “Foros Juveniles: Mi voz Ciudadana 2022”, promovidos por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en estrecha colaboración con los diversos actores educativos que participaran de este proyecto.

Los/as docentes y/o facilitadores/as son claves en la puesta en práctica de esta propuesta, ya que además de conducir la sesión son los encargados de adecuar estas orientaciones a la realidad social de sus comunidades educativas. Ellos y ellas son los que tienen el conocimiento más acabado de los intereses, énfasis y rasgos particulares de los/as jóvenes que participaran de las jornadas.

Además, pueden captar las sensibilidades y expectativas de sus estudiantes. Esto último es sumamente relevante, porque junto con la realización de los foros, uno de sus fines más relevantes es sistematizar las reflexiones que emerjan durante el proceso en informes. Por este motivo el criterio de los/as docentes será fundamental para la recopilación de información que alimentará un texto síntesis a nivel temático y territorial que tendrá una amplia divulgación nacional e internacional, especialmente en ámbitos educativos y de derechos humanos. Se espera que el proceso contribuya a relevar la opinión y las propuestas de los/as jóvenes. Pero tal como indica el paradigma de la educación popular, los procesos participativos colectivos son tanto o más importantes que los propios resultados, ya que fomentarán la

reflexión crítica sobre las temáticas abordadas. En suma, esta experiencia es una invitación a repensar prácticas cotidianas y el actual escenario político y social del país desde la mirada de la juventud, y desde una perspectiva de reafirmación de los derechos humanos.

2. Medio ambiente y derechos de la naturaleza

Cuadro 1. Ejes conceptuales del foro

Medio ambiente y derechos de la naturaleza	Surgimiento y resolución de conflictos medioambientales
	Recursos naturales territoriales y su vinculación con las comunidades
	Derecho a un medio ambiente no contaminado y derechos de la naturaleza

El medio ambiente puede entenderse como el espacio y los componentes naturales y artificiales en los que interactúan los seres vivos. En general, los seres humanos se caracterizan por una alta capacidad de intervención sobre el medio ambiente que les rodea, lo cual junto con adaptar el entorno a mejores condiciones para la vida y proporcionar recursos necesarios para las actividades económicas, tiende a generar impactos cada vez más graves que amenazan el equilibrio y la supervivencia de diversos ecosistemas.

Una de las consecuencias actuales más notables de este impacto es el fenómeno del calentamiento global. Sin embargo, también a menor escala se pueden encontrar diversas problemáticas que derivan en la irrupción de conflictos medioambientales de diversa índole local y nacional. Según el Instituto Nacional de Derechos Humanos, actualmente existen 130 conflictos socioambientales en Chile, 73 de los cuales se encuentran activos, 33 latentes y 24 cerrados. De estos, casi

un 37% se relacionan con el sector productivo energético, mientras que un 26% están vinculados a la minería.

En su mayoría, los conflictos socioambientales se refieren a problemas con las comunidades que habitan en las cercanías de alguna actividad económica de alta intervención sobre la naturaleza, y que trae aparejada la explotación, contaminación y degradación de recursos naturales. Algunos casos emblemáticos son los conflictos generados por la instalación de tranques de relaves por parte de la mina Los Pelambres, que desataron protestas y una prolongada disputa en el pequeño pueblo de Caimanes, así como otras mineras del norte grande han generado problemas por la sobreutilización de agua en la zona donde más escasea el recurso hídrico; otro hito de conflicto fueron las protestas de Freirina, un pequeño pueblo en el que sus habitantes reclamaban por el nauseabundo olor que emanaba una planta de cría y engorda de cerdos; finalmente, puede señalarse la controversia generada por la plantación y tala de monocultivos de pinos y eucaliptos en el sur de Chile, que afecta los ecosistemas por reemplazar el bosque autóctono con especies extranjeras, y cuya conflictividad se ha redoblado con las demandas por recuperación de tierra de pueblos mapuche.

Se puede decir que la instalación de procesos productivos de gran escala necesariamente genera un impacto sobre las comunidades circundantes, y que el procesamiento de los eventuales conflictos es una tarea compleja en la que existen múltiples caminos y contradicciones. Por ejemplo, muchas veces la misma comunidad afectada por una degradación de su medio ambiente, es la que se desempeña laboralmente en las industrias y plantas de procesamiento que la

provocan. Por otro lado, la erradicación de fuentes contaminantes no es una tarea sencilla, muchas veces requiere planes que pueden durar décadas (como por ejemplo el caso de la zona de Quintero y Puchuncaví) y ello no garantiza que se pueda descontaminar totalmente, de modo que algunas de estos lugares se han denominado como “Zonas de sacrificio”.

Desde la antigüedad distintos paradigmas conciben un respeto por la naturaleza, sin embargo, recién en 1972 (Estados Unidos) se le otorga un reconocimiento jurídico. Posteriormente, cabe destacar que la mayoría de los Estados a lo largo del mundo han adoptado legislaciones y constituciones que buscan proteger o preservar el medio ambiente y la naturaleza, así como otorgar a los ciudadanos el derecho a disfrutar de un medio ambiente sano. De hecho, durante el año 2021 el Consejo de Derechos Humanos de la ONU aprobó una resolución que reconoce el derecho a vivir en un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible, lo que resulta imprescindible para poder disfrutar de cualquier otro tipo de derechos. En la misma línea se ha hablado de los derechos de la naturaleza, que apuntan al respecto y protección de su existencia, regeneración y restauración.

Para el caso de Chile, la Constitución establece en su artículo 19 numeral 8, establece el derecho a vivir en un ambiente libre de contaminación. Asimismo, una serie de leyes regulan y protegen el medioambiente a través de una institucionalidad y una serie de procedimientos que buscan resguardar el derecho a la vida. No obstante, como se ha indicado más arriba, esto por si solo es insuficiente ante la complejidad que involucra la existencia de grandes industrias que resultan necesarias desde el punto de vista económico

nacional. Todo ello indica que la principal forma de defender los derechos de la población ante las amenazas contaminantes es mediante un ejercicio activo de identificación y protesta ante los focos problemáticos.

En ese contexto, el presente foro busca identificar los puntos de vista existentes por parte de las y los jóvenes en torno al derecho al medioambiente sano y a la naturaleza, considerando la situación actual del país y las diversas realidades que han enfrentado en su vida y sus comunidades.

3. Vinculación curricular enseñanza media.

A continuación, se presentan algunas de las posibles articulaciones metodológicas, conceptuales, actitudinales y temáticas de los foros de Mi Voz Ciudadana con objetivos de aprendizaje contenidos en el currículo escolar de enseñanza media en las asignaturas de Lenguaje, Historia y Educación Ciudadana.

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Lenguaje	1° Medio	Nivel 1	Comunicación oral	OA 19: Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales, tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc.,
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
	2° Medio	Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
	3° Medio	Nivel 2	Comprensión	OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos
	4° Medio	Nivel 1	Comprensión	OA 3: Evaluar críticamente textos de diversos géneros no literarios (orales, escritos y audiovisuales), analizando cuando corresponda
		Nivel 2	Comunicación Oral	OA1. Interactuar con propiedad en diversas situaciones comunicativas, predominantemente argumentativas, integrando puntos de vista ajenos a favor de sus propias argumentaciones y evaluando la validez de los argumentos propios y ajenos, valorando el diálogo como un medio para intercambiar opiniones, disentir legítimamente y lograr consensos.

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

4. Orientaciones generales

Un principio orientador de la sesión es la “perspectiva de la controversialidad”, que tiene como objeto estimular la discusión sobre temáticas en las cuales no existe acuerdo ni consenso social o científico, por lo que se pretende promover el debate colectivo y la validación de los diversos puntos de vista que surjan entre los estudiantes. De esta forma se espera incitar el intercambio de ideas y la reflexión crítica de

sus participantes, relevando y validando tanto los acuerdos como los disensos que emerjan, no llegando necesariamente a una conciliación de ideas, sino a una caracterización de las múltiples posiciones sobre el tema en discusión, a partir de la experiencia individual y colectiva los/as jóvenes.

Con este ejercicio se espera contribuir a la comprensión situada de los derechos humanos vinculados a las nociones de democracia y participación política. Mediante el transcurso del foro, los estudiantes podrán opinar libremente y exponer sus puntos de vista tanto a nivel grupal como individual, con la única condición de que se refieran a la temática propuesta.

Por otro lado, se requiere que el/la profesor/a dirija y modere el foro evitando en la medida de lo posible que pocos estudiantes monopolicen la palabra, especialmente en la plenaria final. Asimismo, se requiere que el/la profesor/a esté acompañado de un/a facilitador/a con un computador, para que tome apuntes sobre las opiniones y puntos de vista que surjan. Recordando que uno de los objetivos propuestos es relevar la voz de los/as jóvenes intentando reducir al mínimo las “mediaciones” de los adultos, es de gran importancia transcribir de la forma más literal posible las intervenciones de los estudiantes.

Cantidad mínima de participantes: 10

Cantidad máxima de participantes: 40

Duración estimada: 60 a 90 minutos.

5. Implementación de la Sesión

Antes de comenzar, asegúrese de contar con la siguiente lista de materiales para la sesión:

Recursos y/o materiales necesarios:

- Materiales para la sesión descargados desde la Plataforma Moodle
- Un proyector conectado a un computador y listo para proyectar el “Recurso Didáctico de Implementación”, disponible entre los materiales de la Plataforma Moodle
- Un/a colega facilitador con un computador distinto al del proyector para tomar apuntes
- Cartulinas y Plumones
- Celular con capacidad de tomar fotografías de la sesión

Además, el/a facilitador/a deberá tener abierto en su respectivo computador el archivo “Ficha de Registro”, disponible entre los recursos descargados de la Plataforma Moodle.

A) Palabras de bienvenida Se debe abrir y proyectar la primera lámina del “Recurso Didáctico de Implementación” en la sala. El docente debe comenzar con las siguientes palabras:

“Quiero agradecer la asistencia de cada uno de ustedes en esta actividad. Los ‘Foros Juveniles: Mi Voz Ciudadana 2022’ es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que tiene como objetivo potenciar la voz de uds en los debates públicos más relevantes del país.

En este tercer foro el tema es el “Medio ambiente y derechos de la naturaleza”, la sesión constará de tres momentos.

El primero será un ejercicio simple de posicionamiento a partir de un video, el segundo será un trabajo grupal, y el tercero será una plenaria de discusión colectiva. Posteriormente sus opiniones serán sistematizadas en un texto de divulgación a cargo de la OEI, donde

quedarán plasmadas las opiniones y puntos de vista de jóvenes de más de 15 establecimientos a lo largo de Chile”

B) Momento inicial

A continuación, se debe abrir y proyectar el Video Disparador, disponible entre los materiales descargados desde la Plataforma Moodle. El video dura entre 2 y 3 minutos.

Una vez finalizado, debe proyectarse nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación” en la lámina 3, titulada “SOBRE EL VIDEO DISPARADOR”, en la que figura el siguiente cuadro:

SOBRE EL VIDEO DISPARADOR		3					
Indica qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con el derecho planteado en el video exhibido:							
<table border="1"> <tbody> <tr> <td>1) Muy de acuerdo</td> </tr> <tr> <td>2) De acuerdo</td> </tr> <tr> <td>3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo</td> </tr> <tr> <td>4) En desacuerdo</td> </tr> <tr> <td>5) Muy en desacuerdo</td> </tr> </tbody> </table>			1) Muy de acuerdo	2) De acuerdo	3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4) En desacuerdo	5) Muy en desacuerdo
1) Muy de acuerdo							
2) De acuerdo							
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo							
4) En desacuerdo							
5) Muy en desacuerdo							

El objetivo de este ejercicio que cada uno/a de los/as participantes del foro indique su preferencia en el cuadro de “acuerdo” o “desacuerdo”. Para facilitar la realización de este ejercicio sin necesidad de alguna aplicación tecnológica (considerando que no todos tienen acceso a los mismos recursos), la idea es que los/as jóvenes se vayan pronunciando uno a uno sobre su opción, y el/la profesor/a o el/la facilitador/a vaya marcando la cantidad de preferencias indicadas en cada una de las opciones. El resultado final debe ser la cantidad total de preferencias

junto a cada una de las alternativas del cuadro, como indica el siguiente ejemplo:

Opción	Frecuencia de preferencias
1) Muy de acuerdo	2 jóvenes
2) De acuerdo	6 jóvenes
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1 jóvenes
4) En desacuerdo	3 jóvenes
5) Muy en desacuerdo	2 jóvenes

Esto debe quedar consignado en la Ficha de Registro en el lugar correspondiente por parte del facilitador/a.

Para esta sección dispondrán de un máximo de 10 minutos.

C) Trabajo Grupal

Una vez finalizado el primer ejercicio, los/as jóvenes deben dividirse libremente en 4 o máximo 5 grupos con la misma cantidad de miembros y, en la medida de lo posible, con igual cantidad de hombres y mujeres. El/la profesor/a podrá hacer los cambios que considere pertinentes para resguardar dichos criterios.

Una vez constituidos los grupos, se les pasará cartulina y un plumón a cada grupo.

El/la docente o el/la facilitador/a deberá proyectar nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación”, en la lámina 4 titulada “2.- TRABAJO GRUPAL”, en la cual se presentan dos imágenes.

2.- TRABAJO GRUPAL

4

A partir de las siguientes imágenes y enunciados, deben reunirse en 4 o 5 grupos equitativos en cuanto cantidad y género, y elaborar una consigna que sintetice su visión grupal sobre cada una

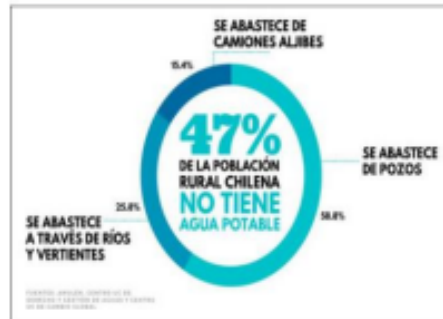


Imagen 1: Principales problemas de vivir en una zona rural y/o con acceso restringido al agua potable



Imagen 2: Medidas o acciones concretas que contribuyan a mantener un medio ambiente limpio, sano y sostenible en tu ciudad

Enseguida, el/la docente debe proponer que cada grupo se ponga de acuerdo (esto es requisito en esta etapa) para la elaboración de una consigna por cada una de las imágenes. Cada consigna debe ser una oración de no más de 10 palabras (esto es flexible, pero la idea es que sea breve) en la que se sintetice el punto de vista del grupo. Cada grupo debe plasmar sus dos consignas en las cartulinas. Una vez listos, las cartulinas deben ser posicionados al frente del curso para que queden a la vista de todos/as.

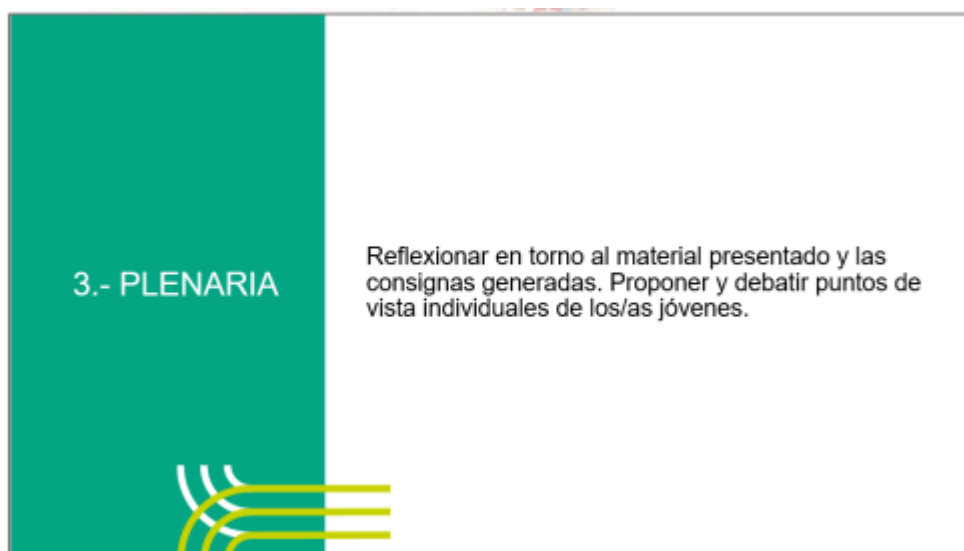
Para esta parte dispondrán de 20 hasta un máximo de 30 minutos.

El/la facilitador/a deberá registrar cada una de las consignas en el lugar correspondiente de la Ficha de Registro.

Es importante que durante la realización de esta parte el/la profesor/a tome algunas fotografías que luego pueda subir a la plataforma Moodle junto con la Ficha de Registro.

D) Plenaria

Cuando finalice el trabajo grupal de consignas los grupos deben disolverse. En esta fase, se deberá exponer la lámina 5 del Recurso Didáctico de Implementación:



El objetivo es que los/as jóvenes se pronuncien libremente sobre el Video Disparador inicial o sobre las consignas creadas grupalmente. Se trata de un espacio de reflexión, confrontación de ideas y puntos de vista sin la necesidad de que se arribe necesariamente a algún consenso sobre los temas. El/la profesor/a o el/a facilitador/a deberá tomar apuntes de las opiniones y puntos de vista de los jóvenes. La idea es que los apuntes tomados sean lo más literales posibles de acuerdo a la capacidad de transcribir que tenga.

Finalmente, de los apuntes registrados, deberá consignar en la Ficha de Registro hasta 4 citas que manifiesten los puntos de vista que se propusieron durante la plenaria y que se consideren más relevantes.

E) Cierre

Para cerrar el foro, se debe presentar la última lámina del Recurso Didáctico de Implementación:

<h2>4.- CIERRE</h2>	<p>Consejo de Derechos Humanos de la ONU, 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Las personas tienen derecho a vivir en un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible, lo que resulta imprescindible para disfrutar de cualquier otro tipo de derechos".
	<p>Pacto Interamericano de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental (...) Entre las medidas que deberán adoptar los Estados Partes en el Pacto: (...) El mejoramiento en todos sus aspectos de la higiene del trabajo y del medio ambiente".
	<p>Acuerdo de Escazú, Art. N°1 (ratificado por Chile en 2022)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "garantizar la implementación plena y efectiva en América Latina y el Caribe de los derechos de acceso a la información ambiental, participación pública en los procesos de toma de decisiones ambientales y acceso a la justicia en asuntos ambientales, (...) contribuyendo a la protección del derecho de cada persona, de las generaciones presentes y futuras, a vivir en un medio ambiente sano y al desarrollo sostenible"

Se les debe pedir a los estudiantes que lean lo que señala la lámina y lo reflexionen personalmente después de la sesión, indicando que se trata de convenios y acuerdos internacionales que respaldan ciertos puntos de vista en torno a la noción de derechos humanos vinculados al tema del foro.

Una vez que lo han leído, se deben pronunciar las siguientes palabras de cierre: "Le queremos dar las gracias a cada uno/ de los/as participantes, sus opiniones y puntos de vista serán registrados y utilizados anónimamente en la elaboración de los informes finales de la actividad. Además, les haremos llegar prontamente una pequeña encuesta a sus correos electrónicos en la que podrán evaluar la actividad realizada, lo que servirá para afinar y mejorar su futura realización".

Por parte del profesor/a y del facilitador/a, una vez concluido el cierre, deberán completar la Ficha de Registro indicando los disensos o consensos más relevantes que en su opinión se manifestaron durante la plenaria final. Aquí no es necesario que anoten citas literales, sino

cuáles fueron los aspectos en los que, a su juicio, los jóvenes mostraron un punto de vista similar, y cuáles fueron aquellos en los que hubo más de un punto de vista. Pueden anotar dos disensos y dos consensos máximo.

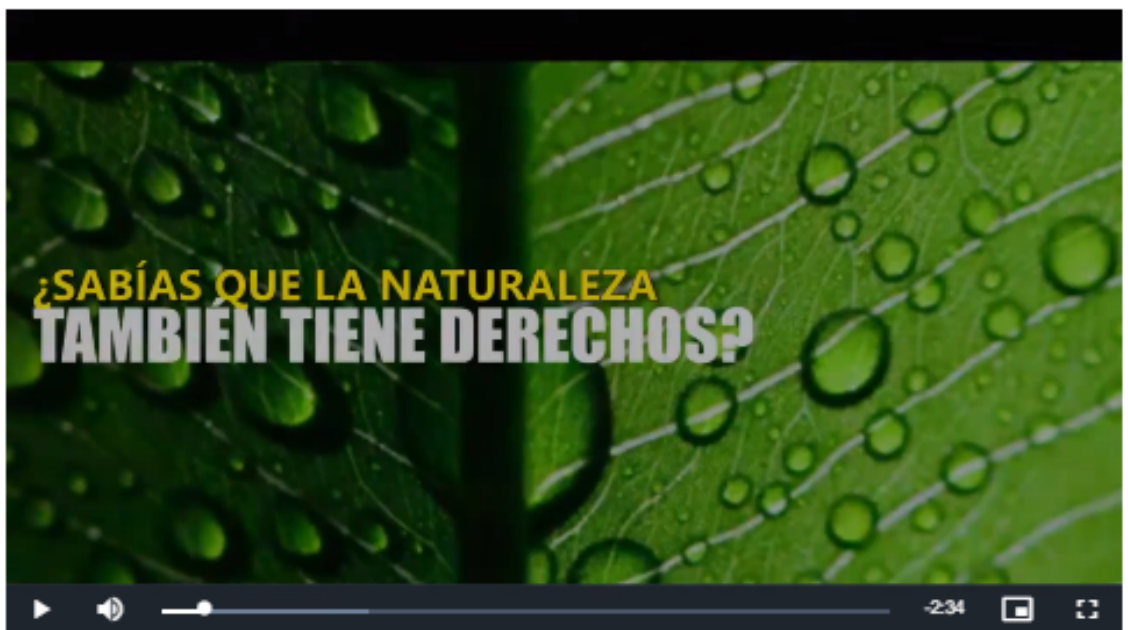
6. Post cierre.

Una vez que ha concluido el foro, el/la profesor/a deberá cargar a la Plataforma Moodle la Ficha de Registro en formato Excel llenada durante la realización de la actividad. Para ello, puede encontrar las instrucciones generales en la presentación de capacitación disponible en el sitio web y enviado a sus respectivos correos.

RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN MEDIO AMBIENTE Y DERECHOS DE LA NATURALEZA.

1.- MOMENTO INICIAL

Exhibir Video Disparador proporcionado como parte de los recursos audiovisuales desde la plataforma Moodle.



<https://www.youtube.com/watch?v=laHN2sMJ6XE>



SOBRE EL VIDEO DISPARADOR

3

Indica qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con el derecho planteado en el video exhibido:

1) Muy de acuerdo
2) De acuerdo
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo

2.- TRABAJO GRUPAL

4

A partir de las siguientes imágenes y enunciados, deben reunirse en 4 o 5 grupos equitativos en cuanto cantidad y género, y elaborar una consigna que sintetice su visión grupal sobre cada una



Imagen 1: Principales problemas de vivir en una zona rural y/o con acceso restringido al agua potable



Imagen 2: Medidas o acciones concretas que contribuyan a mantener un medio ambiente limpio, sano y sostenible en tu ciudad

3.- PLENARIA

Reflexionar en torno al material presentado y las consignas generadas. Proponer y debatir puntos de vista individuales de los/as jóvenes.

4.- CIERRE

Consejo de
Derechos
Humanos de la
ONU, 2021

- “Las personas tienen derecho a vivir en un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible, lo que resulta imprescindible para disfrutar de cualquier otro tipo de derechos”.

Pacto Internacional
de Derechos
Económicos,
Sociales y
Culturales, 1966

- “Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental (...) Entre las medidas que deberán adoptar los Estados Parte en el Pacto: (...)El mejoramiento en todos sus aspectos de la higiene del trabajo y del medio ambiente”.

Acuerdo de
Escazú, Art. N°1
(ratificado por Chile
en 2022)

- “garantizar la implementación plena y efectiva en América Latina y el Caribe de los derechos de acceso a la información ambiental, participación pública en los procesos de toma de decisiones ambientales y acceso a la justicia en asuntos ambientales, (...) contribuyendo a la protección del derecho de cada persona, de las generaciones presentes y futuras, a vivir en un medio ambiente sano y al desarrollo sostenible”

TEXTO I: LOS DERECHOS AL MEDIO AMBIENTE ADECUADO Y SU PROTECCIÓN.

Por: Demetrio Loperena Rota

I. INTRODUCCIÓN

La fábula de Esopo, conocida también en las versiones dadas por La Fontaine y Samaniego, explica con lucidez las relaciones entre el ser humano y el Planeta Tierra. Conocidas las limitaciones de éste último, sólo una estulticia inexplicable puede llevar a aquél a sobreexplotar sus recursos hoy, ajeno a las consecuencias que esto tendrá mañana. La conciencia generalizada de que se está llevando a cabo un modo de desarrollo fundado en principios análogos a los que determinaron la conducta del dueño de la gallina de los huevos de oro ha impulsado una respuesta cada vez más vigorosa de la sociedad para reconducir este estado de cosas. El Derecho está siendo sensible a esta nueva demanda social y está dando paulatinamente respuestas jurídicas a las interrogantes ambientales. De entre todas ellas quizás la de mayor relevancia teórica es la que concibe el medio ambiente adecuado como un derecho humano.

Los derechos humanos se han convertido en el parámetro clave de nuestro desarrollo civilizatorio, por eso la legitimidad de un sistema social se valora en razón de su reconocimiento y aplicación práctica. El debate sobre su naturaleza, sin embargo, está muy extendido y nos hallamos todavía lejos de llegar a una versión unívoca de su concepto. Desde nuestro punto de vista, el mínimo común que se acepta es que se trata de un elenco de principios ético-políticos que debidamente

juridificados se convierten en el basamento de cualquier sistema jurídico. Este reconocimiento universalizado de su bondad teórica, incluso de su idoneidad como instrumento técnico-jurídico orientado a garantizar valores considerados fundamentales, tiene otra consecuencia: toda aspiración política trata de reconducirse a los derechos humanos, bien incorporándolos al contenido de los ya existentes o, simplemente, tratando que sea reconocida su singularidad.

Esta es la razón por la que se habla de generaciones de derechos humanos, porque poco a poco se han ido propugnando, reconociendo formalmente y aplicando en un cierto iter cronológico que no se ha detenido. Ya desde hace algunos años se habla de la primera, segunda y tercera generación (1). Recientemente se apunta, incluso, una cuarta generación de derechos humanos (2).

La preocupación por el medio ambiente es relativamente reciente, apenas 25 años, y su proceso para ser reconocido como derecho humano todavía no ha concluido. La doctrina especializada más relevante hace ya algún tiempo que viene señalando que es un derecho humano y propone su reconocimiento formal o positivización tanto en el ámbito internacional como en el nacional.

Ello no obstante, entre los juristas no parece mayoritaria la opinión de que nos hallamos ante un verdadero derecho humano. Incluso dentro de los que defendemos esta naturaleza las diferencias en la diferenciación del concepto son importantes, lo que hace presumir que el camino de reflexión teórica, así como el del reconocimiento formal en Convenios Internacionales y en los ordenamiento internos tiene un largo camino pendiente por recorrer.

II. LA POSITIVIZACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y EL MEDIO AMBIENTE

Intentar tan sólo convencer de que el derecho al medio ambiente adecuado es un derecho humano es complicado por partida doble dado que nos enfrentamos a dos conceptos, derechos humanos y medio ambiente, cuyas definiciones distan mucho de ser precisas.

Que se ha asumido su existencia sin ningún tipo de pretensión acerca de su previa conceptualización lo prueba el texto de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y el estudio de las Constituciones aprobadas las últimas décadas. Sin ser un documento referido explícitamente al medio ambiente, es conveniente recordar que en la Declaración de las Naciones Unidas de 1948 encontramos una primera base sobre la que se ha podría asentar el derecho al medio ambiente adecuado, cuando se dice que "toda persona tiene el derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar...". Así, posteriormente, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 hace ya referencia expresa a la necesidad de mejorar el medio ambiente como uno de los requisitos para el adecuado desarrollo de la persona.

Con anterioridad a este pacto se firmó en Roma la Convención Europea de Protección de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales, al que aludimos por ser un instrumento por el que se crearon tanto la Comisión Europea de Derechos del Hombre como el Tribunal Europeo de Derechos del Hombre, instancias ante las cuales, si bien no se puede alegar directamente el derecho a un medio ambiente adecuado, éste ha obtenido su protección al ser conectado con la defensa de otros derechos ejercitables directamente (3).

La archiconocida Declaración de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, Estocolmo 1972, establece ya un derecho del hombre a "condiciones de vida satisfactorias en un ambiente cuya calidad le permita vivir con dignidad y bienestar". Como contrapartida a este derecho se establece el "deber solemne de proteger y mejorar el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras".

En la reunión mundial de Asociaciones de Derecho ambiental celebrada en Limoges entre el 13 y el 15 de noviembre de 1990 se aprobó una declaración, uno de cuyos puntos dice:

La Conferencia recomienda que el derecho del hombre al medio ambiente debe ser reconocido a nivel nacional e internacional de una manera explícita y clara y los Estados tiene el deber de garantizarlo (4).

Prácticamente en los mismos términos se expresa el artículo I de la Charter of Environmental rights and obligations of Individual, Groups, and Organizations, adoptada en Ginebra en 1991 y que establece:

All the human beings have the fundamental right to an environment adequate for their health and well being and the responsibility to protect the environment for the benefit of present and future generations.

La Cumbre de Río de Janeiro de 1992, en la que quedó patente el poder de convocatoria de la cuestión ambiental, 170 países representados y más de 100 jefes de Estado presentes, consolidó esta evolución al señalar en su Principio primero que todos los seres humanos tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la Naturaleza (5).

Pasando al Derecho Comparado, podemos decir que muchos Estados, de una manera u otra, reconocen el derecho al medio ambiente adecuado como un derecho fundamental, si bien, este reconocimiento, no siendo expreso en algunas ocasiones, viene de la mano de su conexión con algún otro derecho ya positivizado. Esto ocurre, por ejemplo, en el caso italiano en cuya Constitución, promulgada en 1948, no se recoge ningún artículo donde se haga referencia expresa al derecho al medio ambiente adecuado, habiendo sido reconocido éste por vía jurisprudencial al relacionarlo con los artículos 9, 32 y 41 de esa Constitución referidos respectivamente a la protección del patrimonio histórico y artístico de la nación, a la protección de la salud como derecho fundamental del individuo e interés de la colectividad y a la iniciativa económica dentro de un marco que no se contradiga con su utilidad social ni perjudique la seguridad, la libertad y la dignidad humana (6).

En el caso alemán, la Ley Fundamental de Bonn tampoco recogió inicialmente el derecho al medio ambiente adecuado, aunque jurisdiccionalmente se aceptó el derecho a su protección. Posteriormente, la referencia expresa a éste ha tenido lugar en las enmiendas a dicha Ley Fundamental, siendo la más reciente la aprobada el 27 de octubre de 1994 por la que se inserta un artículo 20 en el que se prescribe que en el marco del orden constitucional y teniendo en cuenta su responsabilidad para con las generaciones futuras, el Estado protege las condiciones naturales indispensables para la vida. La incorporación de este artículo a la Ley Fundamental alemana no estuvo falta de polémicas entre los distintos partidos

políticos acerca de la naturaleza del derecho al medio ambiente así como su finalidad (7).

La Constitución griega de 1975 establece en su artículo 24.1 que la protección del medio ambiente natural y cultural constituye una obligación del Estado, el cual debe tomar medidas especiales, preventivas o represivas, con el fin de su conservación (8).

En el artículo 9 de la Constitución de Portugal de 1976 se establece el deber del Estado de proteger los derechos fundamentales. De su redacción se desprende que un requisito para la protección de la herencia cultural de los portugueses es la defensa de la naturaleza y el medio ambiente y la preservación de los recursos naturales. Sin embargo, y al igual que en la Constitución española, el reconocimiento expreso a un medio ambiente "saludable y ecológicamente equilibrado", así como el deber de protegerlo, viene recogido en el artículo 66 de la Constitución, dentro del apartado referente a los derechos fundamentales económicos, sociales y culturales. Asimismo, la Constitución portuguesa reconoce el derecho de las personas físicas y jurídicas a recibir compensaciones por los daños causados al medio ambiente, debiéndose entender que esto será así cuando el daño les afecte directamente.

El ordenamiento constitucional portugués ha dado al derecho al medio ambiente una serie de garantías, a saber, derecho a la información sobre cuestiones ambientales, derecho a participar en la adopción de resoluciones administrativas, así como al derecho de acceso a la justicia en su sentido más amplio (9), entre otros. La protección del medio ambiente en Portugal se ha visto respaldada por la publicación en 1987 de la Ley Básica de Medio Ambiente y la Ley de las

Asociaciones de Defensa del Medio Ambiente, cuya finalidad se dirige a la aplicación efectiva del derecho recogido constitucionalmente.

Un ejemplo más reciente de reconocimiento formal del derecho al medio ambiente adecuado lo encontramos en la Constitución de Brasil de 1988, en la cual varios artículos hacen referencia al derecho al medio ambiente adecuado. El artículo 225 (Título VIII, relativo al orden social), donde se proclama el medio ambiente como derecho perteneciente a las generaciones presentes y futuras. Por otro lado se establece la evaluación de impacto ambiental con carácter obligatorio (10).

Hay más Constituciones recientes que hablan del medio ambiente como derecho, especialmente de los países del Este de Europa, aunque hay otras que no lo mencionan, casos de Nueva Zelanda y Canadá.

En resumen, el proceso de positivización es evidente, aunque no exista nitidez en los contornos de este derecho.

III. LOS DERECHOS AL MEDIO AMBIENTE ADECUADO Y A SU PROTECCIÓN SON DIFERENCIABLES

El objeto medio ambiente está cada vez mejor explicado y asumido con más rigor por la doctrina. Así, puede convenirse que el derecho humano al medio ambiente adecuado se proyecta sobre unos parámetros físicos y biológicos que se dan en nuestro planeta en la actualidad (algunos millones de años) y que han permitido nuestra aparición y desarrollo como especie. De este modo su mantenimiento, dentro de unos estrechos márgenes, está vinculado a nuestra propia supervivencia. Pues bien, la respuesta jurídica que estudiamos, en especial el reconocimiento del derecho humano al medio ambiente adecuado, se

produce cuando el ser humano adquiere conciencia de que esos parámetros pueden alterarse por causas antropogénicas, poniendo en riesgo directa o indirectamente la vida, especialmente la humana.

Simultáneamente la Ecología concluye que los parámetros requeridos son fruto de diversas interacciones, entre las cuales los seres vivos, plantas y animales juegan un papel fundamental, de modo que sólo conservando unas ciertas proporciones en las distintas cadenas biológicas, todas las cuales, además, están interrelacionadas, el mantenimiento de los parámetros necesarios será posible.

Sin embargo, distintos enfoques metodológicos están llevando a conclusiones de diferente amplitud. Porque, en efecto, una cosa es reconocer la existencia del derecho humano al medio ambiente adecuado al objeto de conservar nuestra especie, para lo cual necesitamos salvar las demás, y otro es prorrogar la reflexión a sus materias conexas en mayor o menor medida hasta llegar un punto en que este derecho englobe o afecte a todos los demás. Incluso algunos plantean la superación, no ya del orden jurídico, sino del conjunto del orden social propugnando, por ejemplo, el Estado Ambiental, como superación o próxima etapa tras el Estado Social (II).

Ambas aproximaciones al fenómeno jurídico-ambiental parten de presupuestos análogos y son igualmente legítimas. El problema que se nos plantea es el más clásico en la teoría del conocimiento: el panambientalismo, o la reconducción del todo a la unidad ambiental y, en nuestro caso, a su enfoque jurídico, produce confusión e inoperancia a los instrumentos vigentes en la actualidad. Es meritorio el esfuerzo intelectual y valorable su impulso ético de quienes hacen propuestas superadoras del orden social existente, pero una propuesta ambiciosa

que tardará muchos años en realizarse no puede privarnos de mantener criterios analíticos estrictos que hagan operativo desde ahora mismo el derecho al medio ambiente adecuado. Separemos correctamente, pues, lo que son propuestas ético-políticas de futuro, de lo que son necesidades inaplazables que el Derecho debe atender sin demora. Así, desde nuestro punto de vista, y sin perjuicio de que el debate sobre la necesidad de un nuevo ordenamiento social-ambiental se siga realizando, debemos pararnos ahora en el derecho al medio ambiente adecuado. Esto es, el derecho a disfrutar de los parámetros idóneos de la biosfera debe preservarse poniendo a su servicio las técnicas que nuestra cultura jurídica proporciona.

Sin descalificar, pues, otras interpretaciones, optamos por ahora por un concepto restringido de medio ambiente como objeto de un derecho humano, evitando hacer derivaciones hacia otras propuestas jurídicas y políticas que aunque relacionadas son intelectualmente perfectamente separables.

Ya hemos visto que nos hallamos ante un derecho humano. Pero esta categoría también dista mucho de ser homogénea. La clasificación más conocida es la que deriva de la cronología de su reconocimiento, primera, segunda o tercera generación. Análoga es la que divide entre civiles y políticos, sociales y de solidaridad.

La clasificación más frecuente que se suele atender a la hora de agrupar los derechos humanos es aquella que los divide en derechos civiles y políticos; económicos, sociales y culturales; y, últimamente, de solidaridad (12). En el primer grupo estarían incluidos los derechos individuales, identificados con aquellos que tuvieron su plasmación en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789.

Frente a éstos, los derechos económicos, sociales y culturales, siguiendo a DE CASTRO, englobarían entre otros, en base al "momento cronológico de su aparición", el derecho al trabajo, a la seguridad social, derecho a la asistencia pública, derecho a la libertad del trabajo, derecho a la libertad de asociación, derecho de huelga, derecho a la educación, derecho de la familia, a una especial protección social, jurídica y económica, etc (13). A este segundo grupo identifica I. ARA PINILLA como "derechos crédito", como aquéllos invocables por el ciudadano ante el Estado al asumir éste último no ya el papel de "garante de la seguridad" sino "la realización de los objetivos sociales". Para hacer esta clasificación se fija el autor en la evolución de la institución democrática que pasa de tener un carácter formal a un carácter material (14).

Por su parte, V. BELLVER CAPELLA nos recuerda que la doctrina entiende como derechos de solidaridad o de tercera generación el derecho al medio ambiente, el derecho al desarrollo, el derecho al patrimonio común de la humanidad y el derecho a la paz (15).

Probablemente se ha llegado con demasiada facilidad a la conclusión de que es un derecho de tercera generación o de solidaridad (16). En realidad, su momento cronológico de reconocimiento y la solidaridad exigida para la política ambiental son datos no rebatibles. Sin embargo, no se ajustan a los caracteres de estos tipos de derechos, como hemos visto. En realidad, por ejemplo, la solidaridad es un elemento de la política ambiental o, si se prefiere, de la acción colectiva de preservación del ambiente; pero el derecho es perfectamente individualizable en cada ser humano. Porque una característica bastante generalizada entre los derechos de segunda y tercera

generación, sociales y de solidaridad es la intervención del Estado o de entidades públicas o privadas de carácter colectivo para su promoción. Atendiendo a este criterio podríamos clasificar los derechos humanos en dos categorías: los que el Estado debe respetar y proteger y los que el Estado debe promover o proveer. Observemos que sólo los primeros son imprescindibles para que una sociedad pueda ser calificada de tal. Los segundos son opciones civilizatorias, actualizables con el desarrollo social y progreso económico en su contenido.

El medio ambiente adecuado no es un fruto del desarrollo social sino un *príus* para su existencia. Es un derecho vinculado a la propia vida humana: *ubi homo, ibi societas; ubi societas, ibi ius*. El medio ambiente adecuado precede lógicamente al propio Derecho: sin medio ambiente adecuado no hay hombre, ni sociedad, ni Derecho. Por tanto, cuando se juridifica su protección se produce en dos sentidos. Por un lado, se le reconoce como derecho humano o fundamental; y, por otro, se encomienda a los Poderes Públicos, parte de cuyos instrumentos son las leyes, su conservación y tutela. Análogo proceso se sigue con el derecho a la vida: se le reconoce como fundamental y se ordena su tutela a los Poderes Públicos. Y es que el medio ambiente adecuado no es una consecuencia de un determinado desarrollo civilizatorio, como lo es la asistencia sanitaria universalizada, por ejemplo. No. El disfrute de este derecho no depende de los sistemas sociales o políticos ya que, como la vida misma, procede de la Naturaleza, no del actuar humano. Lo que sí depende del sistema social es su negación, pero esta constatación no altera la ontología de la relación hombre-medio y su consecuencia jurídica: el derecho al medio ambiente adecuado.

En nuestra opinión, la aparición y evolución de los derechos humanos obedece o es el resultado de esa permanente lucha interna de los seres humanos, considerados individual o colectivamente, entre el instinto egoísta en el que se concentra el impulso del poder y el instinto altruista en el que se concentra el impulso ético, sirviendo a los demás en busca de la igualdad (17). La antonimia igualdad-desigualdad en la balanza social y jurídica en los dos últimos siglos se inclina paulatinamente del lado de la igualdad. Como desarrollo de este postulado ético aparecen varias generaciones de derechos humanos que partiendo de los más elementales y formales van progresando hacia los más avanzados y reales: desde el reconocimiento de la subjetividad jurídica y la dignidad básica del individuo, vida y libertad, hasta aquellos que los cualifican dándoles contenido material, promocionando a los más débiles en base a esfuerzos colectivos que se canalizan desde las Instituciones Públicas.

El derecho al medio ambiente adecuado, a diferencia de otros derechos, como la educación, por ejemplo, en los que la intervención de los Poderes Públicos resulta requisito para su propia existencia, no exige de éstos una actividad previsor, ya que ha sido la Naturaleza quien ha provisto los parámetros de la biosfera. La actividad del Estado queda limitada en nuestro caso a la protección de lo preexistente. Análoga situación se da con el derecho a la vida que el Estado no provee y sólo protege. Según estos últimos razonamientos, pues, el derecho al medio ambiente adecuado en relación con la actividad del Estado guarda grandes analogías con los derechos civiles y políticos, derechos de primera generación, ya que el Estado debe reconocerlos y simplemente tutelar que no sean violados, sin que su actuación positiva sea imprescindible.

En el caso del medio ambiente, las Instituciones Públicas están obligadas a evitar que actuaciones antropogénicas (también las de origen natural, que se intervienen por otros títulos, como protección civil) alteren los parámetros de la biosfera que a nuestra especie, y las que con nosotros comparten el Planeta, convienen. Obsérvese que la desaparición de nuestras especie, y de las que están con nosotros, por la alteración de algún parámetro biosférico podría dar lugar a la aparición de nuevas especies, con las cuales no nos manifestamos nada solidarios, porque, se argumente como se quiera, la perspectiva antropocéntrica es ontológicamente ineludible. La protección de los seres vivos que nos rodean, incluso, no obedece a un impulso situado fuera del interés humano: defendemos su supervivencia porque de ella depende la nuestra; poco nos importa que su desaparición y la nuestra permita alumbrar nuevas formas de vida desconocidas hoy para nosotros. En todo caso, las especies que nos rodean y la nuestra misma un día desaparecerán; tratamos, pues de retardar, conservando parámetros biosféricos, nuestra desaparición y el eventual alumbramiento de otras especies (18).

La protección del medio ambiente, en cuanto acción colectiva, tiene también una dimensión ética de solidaridad, ya que las futuras generaciones dependen de nuestro legado ambiental. Así, los que todavía no pueden ser titulares de derechos podrán serlo cuando nazcan, en la medida en que la acción colectiva protectora del medio lo garantice. Este es uno de los mensajes del contenido poliédrico que se encierra en la expresión ya universalmente aceptada de desarrollo sostenible.

Ahora bien, la cada vez más visible acción colectiva para la protección ambiental, que se instrumenta a través de las Administraciones Públicas, no nos debe llevar a una confusión desgraciadamente frecuente en la doctrina. El derecho al medio ambiente adecuado no se ejerce frente al Estado. El derecho a la protección del medio ambiente adecuado sí se ejerce frente al Estado. Son dos derechos de naturaleza diferente, que, al menos en el plano de la teoría jurídica conviene tenerlos debidamente diferenciados. Así ocurre también con el derecho a la vida y el derecho a la asistencia sanitaria, están relacionados pero son de diferente naturaleza, de diferente generación en el iter de reconocimiento de los derechos humanos. Vemos, pues, como el derecho al medio ambiente adecuado posee los rasgos característicos de los de primera generación, mientras que el derecho a la acción pública para su protección puede catalogarse entre los sociales o de solidaridad. De las actividades que debe desarrollar el Estado con el medio ambiente, prevenir su deterioro, protegerlo y restaurarlo, si se deterioró, la menos importante desde la perspectiva jurídica es la restauración aunque pueda ser la más importante, quizás, desde la perspectiva política.

No se trata de perseguir una biosfera perfecta, como se hace con los derechos sociales buscando una igualdad que nunca existió a través de instrumentos compensatorios. El Estado simplemente ha de proteger la biosfera que existió y existe y que no es fruto del esfuerzo solidario de nuestra especie, como son los Derechos Sociales y los de tercera generación.

La jerarquización de los derechos fundamentales es una tarea llena de riesgos. Ahora bien, aunque esto se rechace, no se puede ocultar la

cronología de su aparición histórica. Y, sobre todo, su precedencia lógica. Así, el derecho a la vida precede lógicamente al derecho a la asistencia sanitaria; del mismo modo, el derecho al medio ambiente adecuado precede lógicamente al derecho a su protección. La Constitución Española, según lo antedicho, resulta uno de los textos jurídicos más logrados técnicamente, a pesar de las críticas que con toda justeza puedan realizársele. Así, de los párrafos segundo y tercero se deduce un derecho a la protección del medio ambiente adecuado oponible frente al Estado. El párrafo primero, sin embargo, hace un reconocimiento simple y directo al medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona. Pero es un reconocimiento independiente del acierto que los Poderes Públicos tengan en la aplicación de los párrafos segundo y tercero y, por tanto, perfectamente separable. El constituyente ubicó los tres párrafos referidos al medio ambiente en el artículo 45, dentro del Capítulo III, del Título I (19). Pues bien, al menos el primer párrafo no está en el lugar correcto desde una perspectiva sistemática, como venimos defendiendo. Su lugar está en la Sección Primera del Capítulo II, probablemente en el artículo 15, del cual podría deducirse si no existiera el expreso reconocimiento del artículo 45.1.

Puede objetarse a la exposición precedente un exceso de teorización, sin consecuencia práctica alguna. Y probablemente sea acertada tal apreciación, aunque la reflexión teórica, acertada o equivocada, es un *prius* para la acción consciente, y por tanto imprescindible. De todos modos, de los ordenamientos positivos puede inducirse perfectamente que el derecho a la acción protectora del medio ambiente, cuya responsabilidad está encomendada a las Administraciones Públicas, en ningún caso agota el contenido del derecho al medio ambiente

adecuado en la legislación ambiental. Así, la existencia del delito ecológico en muchos ordenamientos indica que se protege un bien y un derecho independientemente de la acción protectora del Estado. Se trata de un bien y un derecho análogo a cualquier otro cuyo quebranto supone una grave alteración del orden social en su más amplio sentido, y no una simple actuación contra las Instituciones Públicas. En ningún caso se configura de esta última manera. Por otra parte, en los Códigos Civiles hay segmentos del derecho al medio ambiente adecuado que se regulan en las relaciones existentes entre los particulares, sin que su violación o su disfrute afecte a la acción protectora del Estado. Puede aceptarse en el plano del puro pragmatismo que el derecho a la protección del medio ambiente quede embebido en el más amplio derecho al medio ambiente adecuado. Pero en ningún caso, a nuestro juicio, pueden confundirse, y mucho menos reducir, el derecho al medio ambiente adecuado a los restrictivos términos derivados de la acción protectora de las Instituciones Públicas.

Pero, en efecto, ¿cuándo una acción humana viola el derecho al medio ambiente adecuado? ¿Cuándo se han alterado los parámetros de la biosfera? ¿Es posible elaborar criterios prácticos para su apreciación?

Una cosa resulta evidente: hay violación del ordenamiento ambiental cuando no se respete los criterios determinados por el derecho positivo. Pero ello no elude la necesidad de establecer un criterio que oriente al legislador y al juez acerca de cuándo nos encontramos ante una actuación que pone en riesgo los parámetros biosféricos. Lo cierto es que cuando hablamos de alterar estos parámetros, tienen que darse unas circunstancias de intensidad prácticamente imposibles de conseguir por una acción humana aisladamente. Una gigantesca pero

individualizada emisión de CO₂, o un envenenamiento masivo de la fauna de un río son incapaces de alterar los parámetros biosféricos, ya que la capacidad de autodepuración de la Naturaleza es infinitamente más poderosa que cualquier actuación individual. Pero ello no invalida, a nuestro juicio, la tesis aquí defendida.

En efecto, el test para averiguar si una actuación humana viola o no el derecho al medio ambiente adecuado es ver sus consecuencias desde la hipótesis de que todos los seres humanos hubiesen realizado el mismo uso de la biosfera. Los científicos nos darían con cierta facilidad la respuesta de si sería seriamente alterada la biosfera o no. En el primer supuesto se trataría de un acto antijurídico, perfectamente punible. Naturalmente, cuando una actuación no sea imputable a un individuo, sino a una colectividad, local, regional o estatal, debe hacerse la correspondiente ponderación. Y aquí es precisamente donde debemos resaltar uno de los rasgos que, por su evidencia, no suelen comentarse en exceso, pero que exigen un leve apunte. Nos referimos al principio de igualdad en el ejercicio de este derecho. Dicho sea de una manera tosca, pero bien entendible, todos los seres humanos tenemos derecho a la misma cuota parte de capacidad autodepurativa y autorregeneradora de la biosfera. Y esto no se cumple en la práctica, a pesar de las enfáticas Declaraciones Internacionales. Cuando un país emite a la atmósfera cantidades de CO₂ que son absorbidas y depuradas por la atmósfera sólo porque otros muchos países no lo hacen en la misma cantidad; cuando la parte de capacidad autodepurativa o, autorregeneradora de la biosfera usada por un país es varias veces superior a la que en aplicación del principio de igualdad le correspondería, nos hallamos ante una palmaria actuación

antijurídica, contraria al derecho al medio ambiente adecuado y al principio de igualdad en el uso de la biosfera que le es inherente.

Todos sabemos que el desarrollo económico del Norte está apoyado, entre otras cosas, en que los países en vías de desarrollo no contaminan per cápita y no consumen recursos naturales en la misma medida que nosotros. Si lo hicieran, parece que los parámetros atmosféricos, al menos, habrían sido ya tan seriamente alterados que probablemente la especie humana estaría en peligro de extinción. Hemos tomado prestado sin su consentimiento y sin compensación alguna, como reiteradamente han expresado los economistas que estudian estos fenómenos, un crédito ambiental que no nos pertenece y que debemos restituir, además de con las medidas compensatorias que un básico sentido de la justicia reclama, reconduciendo nuestro modo de vida a usos de la capacidad autodepurativa y autorregeneradora de la biosfera proporcionales a nuestra población.

Para finalizar esta reflexión debemos señalar que a pesar de su reciente reconocimiento formal no nos hallamos ante un derecho cuyo disfrute sea novedoso. Nuestra especie y cada uno de los individuos que la componen precisamente viven porque han disfrutado de un medio ambiente adecuado. Lo que ocurre es que el proceso de reconocimiento jurídico de un derecho que se basa en que, bien hasta ese momento no había sido cuestionado su ejercicio y sobraba la tutela jurídica, o bien porque se trata de una nueva conquista civilizatoria que el Derecho va a tratar de garantizar. El no reconocimiento formal hasta hace poco del derecho al medio ambiente adecuado se deriva de que su disfrute se ejercía con naturalidad, sin específica protección jurídica, como hoy vemos y oímos sin que formalmente se nos haya reconocido ese

derecho. Si el medio ambiente adecuado está siendo reconocido formalmente como derecho es porque es generalmente aceptado que estamos en riesgo de no poder seguir disfrutándolo.

IV. CONCLUSIÓN

Podemos concluir afirmando la asunción progresiva por el Derecho Internacional del derecho al medio adecuado, como se refleja en Convenios y Declaraciones. Del mismo modo, las legislaciones positivas de los Estados van incorporando reconocimientos directos o indirectos de este derecho, aunque sin una clara diferenciación entre los dos derechos que aquí tratamos de separar: el derecho al medio ambiente adecuado, como derecho a disfrutar directamente de los parámetros idóneos de la biosfera, y el derecho a su protección, como derecho a que las Instituciones Públicas provean instrumentos para prevenir la degradación, proteger y restaurar, donde fuese necesario, el medio ambiente. Quizás la confusión entre ambos es la que impide llevar el derecho al medio ambiente adecuado al nivel de máxima protección jurídica.

LEGISLACIÓN

- Declaración Universal de Derechos del Hombre. Resolución 217 A de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 10 de diciembre de 1948.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966.

- Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales adoptado por el Consejo de Europa el 4 de noviembre de 1950.
- Carta Social Europea suscrita en Turín en 1961.
- Protocolo de San Salvador de 1988 a la Convención Americana de los Derechos del Hombre de 1969.
- Carta Africana de los Derechos del Hombre y de los Pueblos adoptada por la Asamblea de la OUA en Nairobi el 24 de junio de 1981.
- Constitución española de 1978.

JURISPRUDENCIA

Tribunal Constitucional

- STC 32/1983 de 28 de abril
- STC 149/1991 de 4 de julio
- STC 26/1995 de 26 de junio Tribunal Supremo
- Sentencia de 25 de abril de 1989. Aranzadi 3233
- Sentencia de 18 d abril de 1990. Aranzadi 3650
- Sentencia de 26 de diciembre de 1991. Aranzadi 378, 1992 Tribunal Europeo de Derechos Humanos
- Asunto Zimmerman y Steiner c. Suiza. Sentencia de 13 de julio de 1983. Serie A, nº 66. - Asunto Zander, Comisión c. Suecia. Sentencia de 25 de noviembre de 1993. Serie A, nº 279.

- Asunto Marckxs c. Bélgica. Sentencia de 13 de junio de 1979. Serie A, nº 31. - Asunto Powell y Rayner c. El Reino Unido. Sentencia de 21 de febrero de 1990. Serie A, vol. 172. - Demanda López Ostra c. España, nº 16789/90. Sentencia de 9 de diciembre de 1994.

BIBLIOGRAFÍA

- ALSTON, P.: "Conjuring up New Human Rights: a proposal for quality control". American Journal of International Law. Vol. 78-II. Julio, 1984.
- ARA PINILLA, I.: "Los Derechos Humanos de la Tercera Generación en la Dinámica de la Legitimidad Democrática". Fundamento de los Derechos Humanos. MUGUERZA, J. y otros. Editorial debate.
- BELLVER CAPELLA, V.: Ecología: de las razones a los derechos. Editorial Comares. Granada, 1994.
- BOTHE, M.: "Le Droit a la Protection de l'Environnement en Droit Constitutionnel Allemand". Revue Juridique de l'Environnement, 4/1994.
- CABRILLAC, R., FRISON-ROCHE, M.A., y REVET, T.: Droits et libertés fondamentaux. Editions Dalloz, 1997.
- CARRILLO, J.A. y GALÁN, R.: "¿Hacia un derecho fundamental a un medio ambiente adecuado? Comentario entorno al Asunto López Ostra c. España, resuelto por la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 9 de diciembre de 1994)". Revista de Derecho Administrativo. Abril-junio, 1995.
- DÁVILA RUFINO, G.: "Le Droit de l'Homme a l'Environnement dans la Constitution de 1988 du Brésil". Revue Juridique de l'Environnement, 4/1994 - DE CASTRO CID, B.: El reconocimiento de los derechos humanos. Editorial Tecnos. Madrid, 1982.

- DE CASTRO CID, B.: Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones, 1993.
- DÉJEAN-PONS, M.: "Le droit de l'homme à l'environnement, droit fondamental au niveau européen dans le cadre du Conseil de l'Europe, et la Convention Européenne de Sauvgarde des droits de l'homme et del libertés fondamentales". *Revue Juridique de l'Environnement*, 4/1994.
- DOMPER FERRANDO, J.: El medio ambiente y la intervención administrativa de las actividades clasificadas. Vol. I. Planteamientos Constitucionales. Monografías Civitas. Madrid, 1992.
- DOMPER FERRANDO, J.: "El medio ambiente: planteamientos constitucionales". *Derechos del Medio Ambiente. Colección CURSOS*. Vol. 16. Ministerio de Justicia e Interior. Centro de Publicaciones. Madrid, 1995.
- EGEA FERNÁNDEZ, J.: "Condiciones medioambientales y derechos fundamentales. Inmisiones perjudiciales que obligan a abandonar el domicilio (A propósito de la Sentencia del tribunal Europeo de Derechos Humanos de 9 de diciembre de 1994)". *Derecho Privado y Constitución*, nº 9.mayo-agosto, 1996.
- GARCÍA URETA, A.: "López Ostra v. Spain: Environmental Protection and the European Convention on Human Rights". *Environmental Liability. Volume 3, Issue 5*. Sweet & Maxwell Limited. London, 1995.
- GÓMEZ DA SILVA, J.C.: "Human Rights in the Portuguese Contitution". *Revue Juridique de l'Environnement*, 4/1994.

- JACQUÉ, J.P.: "La protection du droit à l'environnement au niveau européen ou régional". Environnement et droits de l'homme. Pascale KROMAREK, directrice de publication. Unesco, 1987.
- JORDANO FRAGA, J.: La Protección del Derecho a un Medio Ambiente Adecuado. Editorial J.M. Bosch, 1995.
- LIÑÁN NOGUERAS, D.: "Efectos de las Sentencias del tribunal Europeo de Derechos Humanos y Derecho Español". Revista Española de Derecho Internacional. Vol. XXXVII, nº 2, 1985.
- LOPERENA ROTA, D.: "Balance de la Conferencia de Río sobre medio ambiente y desarrollo". Revista Vasca de Administración Pública, nº 35, 1993.
- LOPERENA ROTA, D.: El derecho al medio ambiente adecuado. Editorial Civitas. Cuadernos Civitas. 2ª Edición, 1998.
- LOPERENA ROTA, D.: Los principios del Derecho Ambiental. IVAP-Civitas. Madrid, 1988. - MARTÍN MATEO, R.: Tratado de Derecho Ambiental. Volumen I. Trivium, 1ª edición. Madrid, 1991-1992.
- MARTÍN MATEO, R.: El hombre una especie en peligro. Editorial Campomanes Libros. Madrid, 1993.
- MORENILLA RODRÍGUEZ, J.M.: El Convenio Europeo de Derechos Humanos: Ámbito, Órganos y Procedimientos. Colección temas constitucionales, 4. Ministerio de Justicia. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Madrid, 1985.
- MORENILLA RODRÍGUEZ, J.M.: El Convenio Europeo de Derechos Humanos: textos Internacionales de Aplicación. Ministerio de Justicia. Secretaría General técnica. Centro de Publicaciones. Madrid, 1988.

- PECCOLO, G.: "Le Droit a l'Environnement dans le Constitution Italiennes". Revue Juridique de l'Environnement, 4/1994.
- PÉREZ-LUÑO, A.E.: Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución. Editorial Tecnos, 2ª edición, 1986. - PÉREZ-LUÑO, A.E.: Los Derechos Fundamentales. Editorial Tecnos. 5ª edición. Madrid, 1993.
- PRIETO SANCHIS, L.: Estudio sobre derechos fundamentales. Editorial Debate. Madrid, 1990.
- ROBERTSON, A.H.: Human Rights in the world. An introduction to the study of the international protection of human rights. Manchester University Press, 1989.
- RUIZ VIEYTEZ, E.J.: El derecho al medio ambiente como derecho de participación. Colección Derechos Humanos, "P- Francisco de Vitoria". Ararteko. Vitoria-Gasteiz, 1993.
- SANDS, P.: Principles of international environmental law. Volume I. Frameworks, standards and implementation. Manchester University Press. Manchester and New York, 1995.
- SIOUTIS, G.: "Le Droit de l'Homme a l'Environnement en Grece". Revue Juridique de l'Environnement, 4/1994.
- TRUYOL Y SERR, A.: Los derechos humanos. Editorial Tecnos, tercera edición. Madrid, 1984.
- VIZCAÍNO SÁNCHEZ-RODRÍGO, P.: Introducción al Derecho del Medio Ambiente. Editorial CTO Medicina. Madrid, 1996.

Notas

1. El origen científico de la categoría de los derechos humanos de la solidaridad o de la tercera generación, como es conocido, se halla en la clasificación realizada por VASAK, K en su obra: *Le Droit International de Droits de l'Homme*; 1972.
2. DE CASTRO apunta a la existencia de esta cuarta generación de derechos humanos: *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones, 1993. Pág. 136, en nota 6.
3. Tribunal Europeo de Derechos Humanos: Caso López Ostra contra España, 9 de diciembre de 1994, invocándose en este caso los arts. 3 y 8 de la Convención Europea de los Derechos del Hombre referidos a los tratos inhumanos o degradantes y al derecho a la vida privada y familiar así como a la libertad de elección de domicilio, respectivamente. Asimismo, Comisión Europea de Derechos Humanos, petición número 7407/76, donde se invoca el art. 2 de la Convención en el que se recoge el derecho a la vida. Para más referencias sobre este tema vid. DÉJEANT-PONS, M.: "Le Droit de l'Homme á l'Environnement, Droit Fondamental au Niveau Européen dans le Cadre du Conseil de l'Europe, et la Convention Européenne de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés Fondamentales". *Revue Juridique de l'Environnement*, 4/1994.
4. La Declaración de Limoges está publicada por el Centro Internacional de Derecho Comparado del Medio Ambiente de la Universidad de Limoges en 1990. Pág. 86.
5. Respecto a los resultados de la Conferencia ver LOPERENA ROTA, D.: "Balance de la Conferencia de Río sobre medio ambiente y desarrollo",

en Revista Vasca de Administración Pública, nº 35, 1993. Asimismo BELLVER CAPELLA, V.: Ecología: de las razones a los derechos. Ed. Comares. Granada, 1994.

6. PECCOLO, G.: "Le Droit a l'Environnement dans le Constitution Italienne". Revue Juridique de l'Environnement, 4/1994.

7. BOTHE, M.: "Le Droit a la Protection de l'Environnement en Droit Constitutionnel Allemand". Revue Juridique de l'Environnement, 4/1994.

8. SIOUTIS, G.: "Le Droit de l'Homme a l'Environnement en Grèce". Revue Juridique de l'Environnement, 4/1994.

9. GÓMEZ DA SILVA, J.C.: "Human Rights in the Portuguese Contitution". Revue Juridique de l'Environnement, 4/1994.

10. D'AVILA RUFINO, G.: "Le Droit de l'Homme a l'Environnement dans la Constitution de 1988 du Brèzil". Revue Juridique de l'Environnement, 4/1994.

11. BELLVER CAPELLA, V.: Ecología: de las Razones a..., op. cit.. Pág. 242 y ss.

12. Como ya se ha dicho en la nota primera de este trabajo, K. VASAK fue el primero en hablar de los derechos de solidaridad a los que agrupaba en la que denominó tercera generación de derechos humanos, estableciendo asimismo las categorías de primera y segunda generación en las que quedarían englobados los derechos civiles y políticos, por un lado, y los económicos, sociales y culturales, por otro.

13. DE CASTRO, B.: Ecología: de las Razones a op. cit. Pág. 136 y ss.

14. ARA PINILLA, I.: "Los Derechos Humanos de Tercera Generación en la Dinámica de la Legitimidad Democrática", en *El Fundamento de los Derechos Humanos*, por MUGUERZA, J. y otros, Ed. Debate.

15. BELLVER CAPELLA, V.: *Ecología: de las razones a...*, op. cit. Pág. 272

16. La referencia a la inclusión en este grupo del derecho al medio ambiente adecuado la hallamos en casi todos los autores. Vease a título de ejemplo MARTÍN MATEO, R.: *Tratado de Derecho Ambiental*. Vol. I, Ed. Trivium. Pág. 98-99; BELLVER CAPELLA, V.: *Ecología: De la Razón a...*, op. cit. Pág. 270 y ss.; así como JORDANO FRAGA, J.: *La Protección del Derecho a un Medio Ambiente Adecuado*. Ed. J.M. Bosch, 1995. Pág. 132-134.

17. Véase MARTÍN MATEO, R.: *El hombre una especie en peligro*. Ed. Campomanes Libros. Madrid, 1993.

18. LOPERENA ROTA, D.: *El Derecho al Medio Ambiente Adecuado*. Ed. Civitas, 1994. Págs. 25 y ss.

19. El artículo 45 del texto constitucional establece: «1. Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo. 2. Los Poderes Públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva. 3. Para quienes violen lo dispuesto en el apartado anterior, en los términos que la ley fije se establecerán sanciones penales o, en su caso, administrativas, así como la obligación de reparar.

TEXTO II:

Protección del medio ambiente en el contexto de una nueva constitución: recomendaciones en base a la experiencia comparada.

Por: Arellano y Guarachi, 2020.

I. Introducción

La actual Constitución Política de la República de Chile (en adelante, CPR), vigente desde el año 1980 y modificada en forma no sustancial a la fecha, ha sido objeto de especial cuestionamiento durante el estallido social vivido en nuestro país a partir del mes de octubre del año 2019. Lo anterior, encuentra sustento en los vicios de legitimidad que posee la CPR por no tener un origen democrático, y por establecer un modelo que a casi 40 años de su instauración ha demostrado ser insuficiente para proteger debidamente al medio ambiente, implantando un sistema económico que promueve un uso abusivo de los recursos naturales y un deterioro considerable de los ecosistemas.

El Capítulo III de la CPR, referido a los derechos y deberes constitucionales, establece en su artículo 19 N°8 el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación, señalando que es deber del Estado velar para que este derecho no sea afectado y tutelar la preservación de la naturaleza. La referida garantía ha sido objeto de debate y críticas desde su génesis, destacando dentro de ellas: la discusión sobre la ubicación de este derecho dentro de la constitución; que su texto se centra en el ser humano y no en el medio ambiente como objeto de protección per se; que la acción de tutela asociada a este derecho requiere de mayores requisitos que respecto de las demás

garantías listadas en el artículo 19; entre otras.

Considerando que se realizará un plebiscito nacional que tendrá como objeto definir si se dará inicio a un proceso de asamblea constituyente y entendiendo que una constitución es “un acto de afirmación política que define un “nosotros” y da a ese nosotros una determinada forma política, es decir un modo de acción (una manera de determinar qué es lo que esa unidad política quiere o hace)”³¹, es que nos planteamos cómo sería posible fortalecer la protección del medio ambiente, sobre la base las dificultades que se han observado en la aplicación de esta normativa (artículo 19 N°8 CPR) desde que se encuentra vigente y la experiencia comparada asociada a los textos constitucionales de otros países.

Para dar respuesta a la interrogante planteada: se revisarán las discusiones que se han generado respecto de la redacción de la garantía constitucional indicada, considerando especialmente aspectos doctrinarios y jurisprudenciales; posteriormente se examinará los textos constitucionales de 4 países que representan características relevantes y similares a la realidad de Chile, sobre la base de criterios de análisis, que fueron construidos luego del estudio de las discusiones suscitadas con motivo de la actual redacción del texto constitucional; para finalmente esbozar como conclusión, sugerencias y/o recomendaciones para el debate que se desarrollará durante el proceso constituyente que se avecina para Chile⁴.

¹ Atria (2015), p.35

⁴ Temáticas como el agua y los pueblos originarios fueron excluidas del examen del presente estudio, debido a que por su extensión estimamos que requieren de un análisis particular.

⁵ Actas de la Comisión Ortuzar (1976).

2. El Medio Ambiente en la Constitución Política de 1980

La protección del medio ambiente se encuentra consagrada en la CPR, específicamente en su artículo 19 N°8, el cual establece como una garantía “El derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación. Es deber del Estado velar para que este derecho no sea afectado y tutelar la preservación de la naturaleza”. Luego en el inciso segundo de esta norma señala que “La ley podrá establecer restricciones específicas al ejercicio de determinados derechos o libertades para proteger el medio ambiente”.

La redacción de esta garantía constitucional ha suscitado diversas discusiones respecto de distintos aspectos, por lo que a continuación, se realizará un análisis descriptivo y resumido de las principales discusiones que ha provocado la redacción de esta norma, en cuanto: (a) el lugar de la CPR en el cual se encarga la protección del medio ambiente; (b) la titularidad de la acción que lo protege; (c) el concepto de contaminación; (d) la acción de protección; (e) la tutela de la preservación de la naturaleza.

2.1 UBICACIÓN DE LA PROTECCIÓN DEL MEDIO AMBIENTE EN LA CONSTITUCIÓN DE 1980

Durante la discusión de la CPR en la Comisión Ortuzar, se analizó si la protección del medio ambiente debía ir en el capítulo I “Bases de la institucionalidad”, o solo como un derecho fundamental en el catálogo de derechos incluidos en el artículo 19. En esta línea, el comisionado Silva Bascuñán introduce la discusión señalando

De manera que esa disposición debe estar en el capítulo de las normas generales, precisamente porque expresa el ideal básico de la

Constitución, que debe subrayar, dentro de la idea general de bien común y dados los tiempos históricos que se viven, ese aspecto tan importante, como integrante nuevo, bastante configurado, propio y necesario, del bien común⁵.

Esta propuesta fue desechada por el resto de la comisión⁶, al expresarse por el comisionado Ortuzar

[...]está bien consagrar en esta parte la garantía constitucional relativa al medio ambiente. En primer término, la observación formulada por el señor Silva Bascuñán en el sentido de que en cierto modo el medio ambiente está comprendido en el bien común, que es deber del Estado promover, constituye precisamente una razón para no establecerlo en el capítulo I, porque se estaría, en cierta forma, reiterando un concepto⁷.

En este orden de ideas, podemos observar, que se prefirió por un modelo en el cual se consagra para las personas un derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación, por sobre uno que incluyera el medio ambiente dentro de las Bases de la Institucionalidad como un principio fundamental del concepto de bien común. Galdámez ha mencionado sobre este punto que

Del trabajo de la Comisión puede sostenerse, entonces, que para esos años se trató de priorizar la configuración de un derecho de carácter individual. La tensión entre este derecho y otros de la Constitución, quedó plasmada en el inciso segundo de la disposición que mandata al legislador a limitar otros derechos cuando es necesario proteger el medio ambiente⁸.

Esta discusión toma relevancia, al considerar que el primer capítulo de

la CPR, además de definir los valores y principios que caracterizan a una nación, se utiliza para interpretar las diversas normas de la misma. En este sentido, se ha mencionado que:

Primeramente, los valores, principios y preceptos reunidos en este capítulo tienen la cualidad de cimiento o sustento sobre el cual se levanta todo el sistema institucional, como punto de partida de la convivencia civilizada de las personas, la familia, los grupos intermedios de la sociedad y del Estado en general. (...) Efectivamente, al momento de interpretar y aplicar la Carta Fundamental, siempre es y será imperativo tener en cuenta el capítulo I y, si algún valor, norma o principio de la Constitución está en contradicción con cierta disposición del capítulo entonces debe primar la de este último por su carácter de básico y fundamental⁹.

2.2. EL DERECHO A VIVIR EN UN MEDIO AMBIENTE LIBRE DE CONTAMINACIÓN CENTRADO EN EL SER HUMANO

Como se puede observar de la lectura del texto constitucional, el derecho consagrado se encuentra relacionado con el “*vivir*” en un medio ambiente libre de contaminación. Esta relación con el derecho a la vida, de acuerdo con Bermúdez tiene como consecuencia que En el mismo sentido, el comisionado Diez sostuvo que estaba “en desacuerdo con el señor Silva Bascuñán, porque, tal como el señor presidente, cree que éste es un derecho. Y, además, es un derecho de las personas individualmente consideradas; es un derecho individual a vivir en ambientes libres de contaminación, por lo que debe ser puesto entre los derechos”.²

² 7 Actas de la Comisión Ortuzar (1976).

⁸ Galdámez (2018), p. 80.

[...] las posibilidades de amparo judicial de este derecho requieren como presupuesto que exista una afectación en el derecho de una persona natural, no estando legitimados para recurrir quienes no tienen el derecho, por ejemplo, las personas jurídicas, que como tales podrían tener por finalidad la protección del medio ambiente, pero dado que éstas no son titulares del derecho, no podrían esgrimir un derecho subjetivo del medio ambiente¹⁰.

Sin embargo, este ha sido un aspecto discutido en la doctrina, así Ossandón señala:

La Constitución chilena no se pronuncia expresamente sobre el otorgamiento o denegación de titularidad de derechos fundamentales a las personas jurídicas. Por ello, los esfuerzos de dar o quitárselos vienen de la interpretación del texto constitucional. En el caso del derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación existe doctrina en ambos sentidos, desde los que niegan la titularidad agrupando el derecho dentro de los que solo pueden ser ejercidos por personas naturales, interpretando el término vivir de forma idéntica al derecho a la vida del art. 19 N°1, hasta los que aceptan la titularidad por que el encabezado del art. 19 no distingue, y donde el constituyente no ha distinguido le está vedado al intérprete hacerlo¹¹.

Nuestra jurisprudencia se ha dividido en este punto, aceptando en ciertas ocasiones la legitimidad de personas jurídicas¹², sosteniendo en un caso que:

En la especie no se divisan razones formales o sustantivas para concluir que las personas jurídicas de derecho privado y sin fines de

⁹ Cea (2002), pp. 162-163.

lucro que comparecen en autos se encuentran impedidas de ejercer la acción constitucional de protección invocando la garantía del artículo 19 N°8 de la Carta Fundamental, más aún si se considera que uno de los propósitos declarados de la Corporación y Fundación reclamantes es la protección y preservación del medio ambiente y, en particular, del Campo Dunar declarado Santuario de la Naturaleza a través de sucesivos decretos supremos desde 1993 a 2012, todo lo cual guarda armonía con el deber del Estado de garantizar la protección eficaz de este derecho fundamental¹³.

Por su parte, sobre este mismo punto, se ha establecido que

Cuando el artículo 19 N°8 de la Constitución chilena se refiere al “derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación”, pone el acento, primeramente, en la vida de las personas, más que en el medio ambiente mismo. En este sentido, parte de la doctrina insiste en enfatizar que se trata de un derecho individual que protege a las personas, en la conservación de su vida¹⁴.

Bermúdez profundiza esta idea señalando:

En segundo término, debemos descartar que no procederá la invocación del derecho, con un afán meramente protector de la naturaleza en cuanto bien jurídico en sí mismo tutelado, bien jurídico que de acuerdo con el citado artículo 19 N°8 corresponde al Estado resguardar (“Es deber del Estado... tutelar la preservación de la naturaleza”). Siempre la invocación deberá ser entendida en relación

³ 10 Bermúdez (2014), p. 116.
¹¹ Ossandón (2015), p. 136.

¹² Corte Suprema, Rol N° 2463-2012, de 11 de mayo de 2012; Corte Suprema, Rol N° 3141-2012, de 15 de junio de 2012; Corte de Apelaciones de Valparaíso, Rol N° 1670-2012, de 28 de marzo de 2013; Corte Suprema, Rol N° 23.622/2014, de 26 de noviembre de 2014.

¹³ Corte Suprema, Rol N° 12.808-2019, de 5 de junio de 2019.

¹⁴ Aguilar (2015), p.10-11.

con el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación, y no a un medio ambiente sin contaminar aisladamente considerado¹⁵.

En base a esta perspectiva, se ha sostenido además, que el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación es de carácter antropocéntrico, al afirmarse que

el medio ambiente no tendría una protección directa a través de la Constitución, si no que en relación con una persona que está “viviendo” en el (por ejemplo, a través de otros instrumentos, tales como el SEIA). En este sentido se podría sostener que la redacción del artículo 19n°8 es antropocéntrica¹⁶.

Este carácter, se encuentra en contraposición con la postura ecocéntrica o biocéntrica donde existe un reconocimiento del valor inherente de todas las formas de vida. De este modo, la Naturaleza es sujeto de valores, sujeto de derechos. Y en este sentido, se debe avanzar en la discusión de una ética ambiental con relación a una ética social que propenda a una justicia ambiental y ecológica¹⁷.

Por otro lado, en base a la redacción del artículo 19 N°8, y derivado del mismo punto anterior ha surgido la discusión de qué tipo de afectación se debe padecer para tener legitimación activa. En esta línea Bordalí ha expresado:

En cuanto a las sentencias recaídas en recursos de protección para la defensa del medio ambiente sano, la legitimación activa ha sido reconocida por la mayoría de dichos fallos, a aquellas personas, naturales y jurídicas, directamente afectadas en su derecho. (...) Esta posición, como ya apuntábamos, parece ser que deriva de considerar este derecho fundamental como ligado o íntimamente relacionado con

el derecho a la vida y a la salud, bien este último que aparece como claramente divisible, y como tal, objeto de un derecho subjetivo de carácter individual¹⁸. A pesar de que existen algunos autores como Künsemüller que consideran que hubo una voluntad explícita del constituyente de proteger el entorno en sí mismo como valor jurídico, la mayoría de la doctrina se encuentra conteste en la relación con el derecho a la vida, integridad física y psíquica y derecho a la protección de la salud (Bertelesen, Bordalí, Corral y Cea Egaña)¹⁹.

Nuestra jurisprudencia en reiteradas ocasiones ha invocado la afectación directa para declarar la procedencia del recurso de protección sosteniendo que

Sobre el particular, el recurrente de autos no describe y tampoco prueba en qué forma la garantía que invoca conculcada afecta su derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación y, no siendo esta acción cautelar de urgencia una acción popular, ello es de suyo suficiente para revocar la sentencia en alzada y rechazar consecuentemente el recurso de protección²⁰.

En la misma línea, en otra sentencia, se declaró que

Los recurrentes han invocado como derecho constitucional tutelado el consagrado en el N°8 del artículo 19 de la Carta Fundamental, sin que hayan demostrado un interés directo e inmediato en la protección de la garantía que invocan, razón por la cual carecen de legitimación activa para interponer este recurso de protección²¹.

⁴ 15 Bermúdez (2000), p. II.

¹⁶ FIMA (2018), p.9.

¹⁷ Gudynas (2016), p.684.

¹⁸ Bordalí (1998), pp. 43.64.

¹⁹ Aguilar (2016), p.374-375.

Así las cosas, nos encontramos frente a una norma que protege el medio ambiente sólo en base a su interacción con las personas, y no como un bien jurídico en sí mismo, lo cual a su vez tiene la consecuencia de limitar la titularidad de la acción a personas naturales, y a una afectación directa.

2.3. EL CONCEPTO DE CONTAMINACIÓN

En la Comisión Ortuzar, a la hora de discutir respecto del alcance del término contaminación y la posibilidad de cambiar este concepto, se señaló que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua dice lo siguiente respecto del verbo “contaminar”: “alterar la pureza de alguna cosa, como los alimentos, las aguas, el aire, etcétera. 2. Penetrar la inmundicia un cuerpo, causando en él manchas y mal olor. 3. Contagiar, infeccionar...”²²⁵.

En este sentido el término contaminación se podría interpretar en base a su definición de la RAE, considerando que ésta fue utilizada a la hora de discutir su redacción. No obstante, con la dictación de la Ley N°19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente (en adelante, LBGMA), se estableció un significado legal para este concepto, estipulando en su artículo 2º, letra c), que la contaminación corresponde a “la presencia en el ambiente de sustancias, elementos, energía o combinación de ellos, en concentraciones o concentraciones y permanencia superiores o inferiores, según corresponda, a las establecidas en la legislación vigente”.

A mayor abundamiento, la letra m) del mismo artículo establece el

⁵ 20 Corte Suprema, Rol N° 45.059-2017, de 13 de marzo de 2018.

²¹ Corte Suprema, Rol N° 7.677-2013, de 6 de enero de 2014.

²² Actas de la Comisión Ortuzar (1976).

concepto de “medio ambiente libre de contaminación” como “aquél en el que los contaminantes se encuentran en concentraciones y períodos inferiores a aquéllos susceptibles de constituir un riesgo a la salud de las personas, a la calidad de vida de la población, a la preservación de la naturaleza o a la conservación del patrimonio ambiental”.

En este sentido, el concepto de contaminación prescrito en nuestra legislación hace referencia a la superación de una norma, lo cual excluye diversos casos de contaminación que no se encuentran regulados actualmente por nuestro ordenamiento jurídico.

En esta línea se ha mencionado que:

Se identifican en este sentido, deficiencias en torno al término utilizado por el constituyente “medio ambiente libre de contaminación”, que terminan por restringir aún más la tutela jurídica del 19 n°8. El hecho que se fijen los parámetros de qué debe entenderse por contaminación, o cuándo se está alterando el derecho al medio ambiente, exclusivamente desde la norma o desde una disposición legal, hace que se excluya una protección efectiva al derecho al medio ambiente, por ejemplo, al existir vacíos legales. (...) En la formulación actual se generan muchas dudas, por ejemplo, si se protege el medio ambiente libre de otros impactos, como son los daños ambientales u otras formas de alteración o riesgo del medio ambiente²³.

Por su parte, el Tribunal Constitucional ha realizado una interpretación restrictiva de contaminación al sostener que:

Jurídicamente contaminación no es cualquier impacto o alteración ambiental sino la situación que supera los parámetros ambientales

establecidos, y la norma que se ataca no contiene una autorización de tal índole. (...) De tal forma, mientras no se aprueben las normas de calidad ambiental respectivas que determinen objetivamente los parámetros dentro de los cuales es admisible en el ambiente una sustancia o elemento, no corresponde hablar de contaminación, a menos que se acredite inequívocamente la presencia en el ambiente de un contaminante, en términos tales que constituya un riesgo cierto a la vida, a la salud de la población, a la conservación del ambiente o la preservación de la naturaleza, o bien que exista una situación de pública e indiscutida notoriedad de la presencia gravemente nociva en el ambiente de un contaminante²⁴²⁵.

En el mismo sentido, en otra sentencia agrega que

Habiendo aceptando el constituyente que el medio ambiente es permanentemente modificado por la acción humana, la Ley N° 19.300, sobre bases generales del medio ambiente, concibe que la contaminación es un ilícito sólo cuando excede los niveles objetivos establecidos por la legislación, constituida especialmente por las normas de calidad ambiental y por las normas de emisión, a que se refiere este texto legislativo (artículo 2°, definiciones pertinentes)²⁶⁶.

De esta forma, se pueden observar casos en que para el sentido común puede existir un tipo de contaminación, pero que no obstante esta no se ajusta a la definición otorgada por nuestro ordenamiento jurídico.

Aguilar ha ejemplificado esta situación al expresar:

⁶ 23 FIMA (2018), p. 12.

²⁴ Tribunal Constitucional, Rol N° 577-06, de 26 de abril de 2007.

²⁵ En el mismo sentido: Tribunal Constitucional, Rol N° 2643-14, de 27 de enero de 2015; Tribunal Constitucional, Rol N° 1988-II, de 24 de junio de 2011;

²⁶ Tribunal Constitucional, Rol N° 2684-14, de 10 de septiembre de abril de 2015.

Sin embargo, es posible imaginar otros casos de deterioro o degradación ambiental que no correspondan a episodios de contaminación estrictamente hablando, por ejemplo, la inundación de extensas zonas de terreno para la construcción de una represa, lo que alteraría el ecosistema local, provocaría la migración o desaparición de especies, sumergiría un pueblo declarado patrimonio de la humanidad y dejaría bajo agua un cementerio indígena y, además, una zona ancestralmente usada por ciertas culturas como área de rituales sagrados²⁷.

En este mismo orden, el criterio de Contraloría General de la República, al establecer que la alteración de áreas con valor patrimonial también puede generar deterioro o degradación al medio ambiente y que una interpretación contraria "... no se condice con la amplitud con que debe entenderse la garantía constitucional del artículo 19 N°8 de la Constitución Política, ni con el contexto de la ley N°19.300 y los demás cuerpos normativos sobre materias ambientales, que la desarrollan."²⁸

Sin perjuicio de lo anterior, la jurisprudencia ha declarado procedentes recursos de protección entendiendo la contaminación desde una perspectiva más amplia al sostener

De acuerdo con los conceptos legales dados y conforme a los factores a que se refiere, se aprecia que la noción de contaminante es amplia y funcional y es la interpretación que mejor se adecua a la finalidad que procura dar reconocimiento efectivo al derecho constitucional a vivir en un medio ambiente libre de contaminación[...]²⁹.

En otra sentencia, se añadió que nuestro país ha ratificado diversos

instrumentos internacionales que abordan este particular y lo obligan a adoptar acciones de distinta clase con el objeto de tender a la restricción o a la eliminación, de diversos gases o compuestos químicos, incluso si éstos no se encuentran regulados en nuestro derecho interno por “una norma de emisión, plan de descontaminación u otra regulación vigente³⁰”.

Bajo este razonamiento, sin necesariamente desarrollar explícitamente el concepto de contaminación, la jurisprudencia ha acogido en diversas ocasiones el recurso de protección sin que medien mediciones incluso existiendo una norma de emisión debido a la falta de fiscalizaciones por la autoridad³¹, por no contar con los permisos o autorizaciones ambientales o sanitarias³², entre otros.

Así las cosas, nuestra constitución ha contemplado un concepto restringido de contaminación, el cual, sin embargo, ha sido interpretado por la jurisprudencia de nuestra Corte Suprema de una forma más amplia.

LA ACCIÓN DE PROTECCIÓN RESPECTO DEL DERECHO A VIVIR EN UN MEDIO AMBIENTE LIBRE DE CONTAMINACIÓN

El artículo 20 de la CPR³³, establece el recurso de protección, como una acción cautelar respecto de alguno de los derechos consagrados en el artículo 19. En particular, con relación a la garantía consagrada en el

²⁷ 27 Aguilar (2016), p. 375.

²⁸ Contraloría General de la República, Dictamen N°4.000N16, de 15 de enero de 2016.

²⁹ Corte Suprema, Rol N° 15.996-2013, de 31 de agosto de 2014.

³⁰ Corte de Apelaciones de Valparaíso, Rol N° 5888-2019, de 28 de mayo de 2019.

³¹ Corte Suprema, Rol N° 2.515/2019, de 23 de mayo de 2019; Corte Suprema, Rol N° 5.473/2019, de 16 de abril de 2019; Corte Suprema, Rol N° II. 845/2011, de 22 de enero de 2012.

³² Corte Suprema, Rol N° 4.690/2010, de 15 de agosto de 2010.

19 N°8 el inciso segundo del artículo 20 prescribe “Procederá, también, el recurso de protección en el caso del N°8 del artículo 19, cuando el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación sea afectado por un acto u omisión ilegal imputable a una autoridad o persona determinada”.

Al comparar el inciso primero con el inciso segundo del artículo 20 de la CPR se puede observar que la tutela de esta garantía es más limitada que las otras que se encuentran mencionadas en el artículo 20. Las principales diferencias corresponden al acto que puede estar sujeto a la acción de protección, la necesidad de imputabilidad del acto a una persona determinada y el concepto de afectación.

En cuanto al acto que puede ser objeto de la acción de protección, éste fue sujeto a reforma en el año 2005 cuando se cambió la frase “*arbitrario e ilegal*” por “*acto u omisión ilegal*”. Al respecto, si se observa la historia de la Ley N°20.050 que modificó la CPR, en la moción parlamentaria que dio inicio a la discusión, solamente se buscaba sustituir la conjunción copulativa “e” por la conjunción disyuntiva “o”, señalándose dentro de la discusión que

la exigencia conjunta de los requisitos de arbitrariedad e ilegalidad del acto de una autoridad o de un particular, ha significado en la práctica, la denegación de la protección constitucional del derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación, por cuanto, en innumerables ocasiones, los recurridos han invocado la legalidad del acto o bien la no existencia de arbitrariedad, ante lo cual los tribunales han debido desechar los recursos³⁴⁸.

³⁴⁸ 33 Constitución Política de la República. “Artículo 20. El que por causa de actos u omisiones arbitrarios o ilegales sufra privación, perturbación o amenaza en el legítimo ejercicio de los derechos y garantías establecidos en el artículo 19, números 1°, 2°, 3° inciso quinto, 4°, 5°, 6°, 9° inciso final, 11°, 12°, 13°, 15°, 16° en lo relativo a la libertad de trabajo y al derecho a su libre elección y libre contratación, y a lo

Sin perjuicio de lo anterior, en la discusión de la Comisión de Constitución y de Medio Ambiente unidas:

El H. Senador señor Viera-Gallo presentó una indicación para eliminar la expresión “arbitrario”,

de modo de mantener solamente la exigencia de que se trate de un acto ilegal para hacer procedente el recurso (...) El H. Senador señor Fernández coincidió con la proposición anterior e hizo presente, una vez más, que la arbitrariedad bien puede entenderse incluida en la ilegalidad, por cuanto un acto arbitrario es, como lo destacó anteriormente, aquél “contrario a la justicia, la razón o las leyes, dictado sólo por la voluntad o el capricho”. (...) No obstante, connotó que lo anterior podría entenderse como una nueva restricción a la procedencia del recurso en esta materia, al limitarlo sólo a las conductas que revisten caracteres de acto. Por ello planteó la conveniencia de incluir también las omisiones ilegales, que, en el caso de la protección del medio ambiente, pueden ser tan graves como las acciones³⁵.

En cuanto a esta modificación se ha expresado que:

Lamentablemente, la reforma pudo haber sido mucho mejor, ello debido a que, si bien se suprimió el error desinformado de su improcedencia ante “omisiones”, las cuales son “igualmente graves que las [acciones] en cuanto a los efectos dañinos al medio

establecido en el inciso cuarto, 19°, 21°, 22°, 23°, 24°, y 25° podrá ocurrir por sí o por cualquiera a su nombre, a la Corte de Apelaciones respectiva, la que adoptará de inmediato las providencias que juzgue necesarias para restablecer el imperio del derecho y asegurar la debida protección del afectado, sin perjuicio de los demás derechos que pueda hacer valer ante la autoridad o los tribunales correspondientes. Procederá, también, el recurso de protección en el caso del N°8 del artículo 19, cuando el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación sea afectado por un acto u omisión ilegal imputable a una autoridad o persona determinada.”

34 Historia de la Ley N° 20.050, p. 153. Disponible en <https://bit.ly/3cKpgqp>

ambiente”. Igualmente, existen voces disidentes a la “supresión de la arbitrariedad” como supuesto de la antijuridicidad copulativa con la ilegalidad de un Recurso de Protección Ambiental -también corregida por la judicatura-, debido a que se eliminaría la posibilidad de regular la discrecionalidad técnica³⁶.

En la misma línea se ha sostenido que:

No obstante, a diferencia de lo recién descrito, la protección relativa a la garantía del artículo 19 N°8 sobre el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación, tiene reglas diferentes ya que sólo procede en contra de actos u omisiones ilegales, sin que sea posible esgrimirlo frente a actos arbitrarios (inciso segundo del art. 20 de la CPR). (...) Lo anterior es relevante, debido a que muchas materias relacionadas al medioambiente se encuentran reguladas a través de normativas generales que dejan un amplio margen a la discrecionalidad de la autoridad competente, por lo que la mayor parte de los conflictos ambientales surgen de la existencia de “arbitrariedades”, ya sea emanadas de las autoridades o de los particulares, las cuales no pueden ser impugnados mediante la acción de protección³⁷.

Por su parte, el artículo 20 inciso segundo exige además en materia ambiental que el acto u omisión sea “*imputable a una autoridad o persona determinada*”. En relación a este punto se ha mencionado que

En cuanto a la legitimación pasiva este derecho es exigible a una autoridad o persona determinada, no debe escapar que resulta muy difícil la relación de causalidad entre la conducta que genera el hecho contaminante y la contaminación en sí, y muy dificultoso de

determinar justamente al sujeto contaminante³⁸⁹.

Sobre este tema la jurisprudencia ha tenido una interpretación más flexible del texto al disponer en una de sus sentencias que:

En efecto, si bien el artículo 20 inciso segundo de la Constitución Política de la República puntualiza que en el caso del N° 8 del artículo 19 procederá la acción cuando el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación sea afectado por un acto u omisión ilegal imputable a una autoridad o persona determinada, lo cierto es que en la especie ese requisito se cumple a cabalidad, pues la acción se ha dirigido en contra de cuatro empresas que se individualizan y además se ha solicitado informe al Seremi de Salud de la Región del Maule y a la Superintendencia de Servicios Sanitarios. (...) Por otra parte no es factible rechazar el arbitrio porque la actora afirme que desconoce el origen de la contaminación, puesto que no puede exigirse a un particular que señale con certeza cuáles son las sustancias que producen la contaminación, pues es la autoridad sanitaria quien debe determinar qué tipo de elementos son los que la provocan, ello sin perjuicio de consignar que en el caso de autos la actora ha señalado concretamente que la contaminación se produce porque se vierten al cauce del Estero Carretón residuos industriales líquidos (RIL), por parte de empresas agroindustriales del sector³⁹.

Finalmente, se encuentra la discusión respecto del alcance del término “afectado”, señalándose que

³⁵ Historia de la Ley N° 20.050, p. 161. Disponible en <https://bit.ly/3cKpgqp>
³⁶ Vargas (2007), p. 437.

³⁷ FIMA (2018), p. 17.

³⁸ Lucas (2007), p. 245.

Por último, en materia ambiental, a diferencia de los otros derechos, la acción surge cuando el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación “sea afectado”. Se origina pues la duda de si para el potencial éxito de la acción es indispensable que se produzca un atentado efectivo en su ejercicio legítimo (privándolo o perturbándolo), o si también aplica a su respecto un agravio en grado de amenaza⁴⁰.

Con relación a este punto, parte de la doctrina ha sido más categórica expresando que “el recurso ambiental sólo procede en los casos de afectación concreta y no en casos de amenaza a la afectación del derecho”⁴¹.

Sin perjuicio de lo anterior, esta es una opinión dividida, expresando parte de la doctrina que

El enunciado del inciso primero se refiere a la privación perturbación o amenaza en el legítimo ejercicio de los derechos enumerados en tanto que el inciso 2 señala que procede también el recurso cuando el derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación sea “afectado” por un acto u omisión ilegal. La diferencia estará en que la afectación podrá no incluir la amenaza sin embargo a nuestro entender la diferencia de los enunciados es una mera cuestión de estilo⁴².

Por su parte, la jurisprudencia se ha inclinado por esta tesis en diversas ocasiones acogiendo recursos de protección en base a la amenaza del derecho a vivir en un medio ambiente libre de

contaminación⁴³10.

Así las cosas, no obstante, las diversas interpretaciones y discusiones que puedan derivar de la lectura del artículo 20, se puede observar que a pesar de los avances de la reforma del 2005, esta norma otorga la acción de protección con requisitos más restrictivos para el medio ambiente que para los otros derechos, debido a que no procede respecto de actos arbitrarios, se debe interponer respecto de persona determinada y no es claro si es que procede ante amenazas o no.

2.4. LA TUTELA DE LA PRESERVACIÓN DE LA NATURALEZA

En cuanto a este punto la doctrina ha afirmado que:

Es claro y categórico que la obligación establecida por el constituyente no distingue respecto de qué tipo de “naturaleza” le corresponde proteger al Estado ni qué se entiende por “naturaleza”. Aplicando el concepto negativo de naturaleza, como que es todo aquello que no es creado por el hombre, podríamos señalar que la tutela de la preservación de la naturaleza impone a los poderes del Estado la obligación de proteger y preservar el entorno natural⁴⁴.

En esta línea se ha sostenido por la doctrina que este concepto de naturaleza no contempla los elementos de carácter artificial que si componen el concepto de medio ambiente, establecido en el literal II) del artículo 2º de la LBGMA. Así, Bermúdez ha mencionado que la preservación de la naturaleza constituye un concepto estrictamente

¹⁰ 39 Corte Suprema, Rol N° 1960-2012, de 27 de agosto de 2012. Corte Suprema, Rol N° 7041-2012, de 25 de noviembre de 2012. 40 FIMA (2018), p. 18.

⁴¹ Galdámez (2016), p. 131.

⁴² Durán (2005), p.274.

⁴³ Corte Suprema, Rol N° 7844-2013, de 25 de noviembre de 2013.

ambiental que tiene como objeto la acción de mantener los elementos ambientales de carácter natural. En efecto, la acción de mantener las condiciones, no dice relación con todos los elementos ambientales, sino sólo con las especies y ecosistemas del país⁴⁵ .

De esta manera, además de ser difusa la obligación, no constituye una tutela respecto de todos los elementos del medio ambiente, dejando el deber activo de protección del medio ambiente incompleto.

Otro tema que es necesario relevar a la hora de analizar el deber de preservación de la naturaleza, dice relación con el resguardo de este bien jurídico para el disfrute satisfactorio de generaciones presentes y futuras. En este sentido, cabe señalar que es la administración pública quien tiene la potestad para autorizar y fiscalizar el desarrollo de proyectos y actividades de inversión que potencialmente pueden menoscabar el medio ambiente, situación que ha sido abordada en variados fallos que hacen reconocimiento al principio de desarrollo sustentable. La Corte de Apelaciones de Valparaíso, en el contexto de la situación ambiental asociada al cordón industrial de Concón, Quintero y Puchuncaví, hace referencia a este principio señalando que el desarrollo económico, como aquel representado por la creación del Complejo Industrial Ventanas, aun cuando legítimamente pretende una mejora en la calidad de vida de las personas, incluyendo a las que viven en Quintero, Ventanas y Puchuncaví, no se puede realizar olvidando ni dejando de lado la conservación y protección del medio ambiente, a la vez que tampoco puede comprometer las expectativas de las generaciones futuras⁴⁶ .

⁴⁴ 44 Bórquez (1993), p. 14.

⁴⁵ Bermúdez (2014), p.78.

Por su parte, la Corte Suprema ha indicado respecto al actuar del sector público y privado que el sector público, tanto como ente fiscalizador y regulador de las actividades productivas; y, en muchas ocasiones como contaminante esto es, en el papel de un particular más. Ello implica que todos los sectores del país deben desarrollar las actividades que les son propias dentro de un esquema de respeto por el medio ambiente, y que la explotación de los recursos naturales debe ser realizada de tal modo que se asegure su sustentabilidad en el futuro⁴⁷ .

Así, es posible considerar que para tutelar la preservación de la naturaleza, cobra relevancia el modelo de desarrollo sustentable que debiese inspirar el actuar de los entes privados y públicos en su rol de regulador, fiscalizador y desarrollador de actividades.

3. Aspectos metodológicos del análisis de otras constituciones

Con el objetivo de caracterizar el contenido de las normas en materia ambiental en la experiencia comparada e identificar aspectos que podrían ser incorporados en una nueva constitución política para Chile, se analizan las constituciones de 4 países con características relevantes y similitudes a la realidad de nuestro país. Al respecto, se eligieron las constituciones de Costa Rica, Ecuador, Colombia y España.

Los casos de Costa Rica, Ecuador y Colombia fueron escogidos por ser países latinoamericanos con una realidad sociocultural similar a la de Chile y con una historia común como colonias españolas, a su vez se consideraron estas constituciones por haber sido producto de un

¹² 46 Corte de Apelaciones de Valparaíso, Rol N°5888-2019, de 28 de mayo de 2019.

⁴⁷ Corte Suprema, Rol N°15549-2017, de 8 de enero de 2018.

proceso de asamblea constituyente. El caso de Costa Rica se eligió además por el destacado desempeño en materia medioambiental que tiene el país en comparación con otros países de la región. Por otro lado, se optó por España debido a la influencia que las normas de este país han tenido en la legislación chilena, así como por la similitud climática entre ambos.

A través de un análisis de las constituciones en cuestión, la revisión de doctrina y de jurisprudencia de los respectivos países, y teniendo en consideración las discusiones y deficiencias expuestas en el capítulo anterior, se utilizaron seis criterios de análisis para el estudio, los cuales se describen a continuación:

- a. Ubicación de la protección del medio ambiente en la constitución: analiza de forma enunciativa en qué artículos de la constitución se establece la norma principal que consagra la protección del Medio Ambiente. Además, se describe la forma en la cual está redactada este derecho o principio.
- b. Carácter individual o colectivo del derecho: examina si el derecho consagrado tiene un carácter individual, o colectivo, en virtud de la posibilidad de interponer la acción que lo protege.
- c. Características de la acción destinada a proteger el derecho: caracteriza la acción destinada en la constitución para proteger o garantizar el derecho relacionado con el medio ambiente.
- d. Visión antropocéntrica o ecocéntrica del medio ambiente: analiza si es que la constitución considera una protección del medio ambiente en cuanto a la relación que éste tiene con el ser humano, o si es que se protege al medio ambiente en sí mismo.

e. Inclusión de un modelo de desarrollo sostenible: examina la existencia de una mención expresa a un modelo de desarrollo sostenible o si es que este ha sido desarrollado de manera jurisprudencial.

f. Consagración de otros derechos relacionados con el medio ambiente: destaca la inclusión de temáticas emergentes o que puedan resultar útiles para una protección más robusta del medioambiente en las constituciones analizadas, como la adaptación y mitigación del cambio climático, la figura de un defensor del pueblo, entre otros.

4. La protección del medio ambiente en otras constituciones

4.1. COLOMBIA

La Constitución de Colombia data del 4 de julio de 1991 y fue creada vía Asamblea Constituyente. La protección del medio ambiente no formaba parte del texto constitucional anterior (Constitución de 1886), debiéndose su inclusión al compromiso de reconocimiento y protección al derecho de gozar de un medio ambiente sano, asumido por este país en la Conferencia de Estocolmo⁴⁸.

La introducción del aspecto medio ambiental en la constitución fue de tal envergadura que la jurisprudencia colombiana la ha denominado como la “constitución ecológica”. Al respecto, mediante sentencia C-126 del 1 de abril de 1998, la Corte Constitucional Colombiana estableció “que la protección del medio ambiente ocupa un lugar tan trascendental en el ordenamiento jurídico que la Carta contiene una verdadera “constitución ecológica”, conformada por todas aquellas disposiciones que regulan la relación de la sociedad con la naturaleza

¹³ 48 Melón (2016), p. 212 COMPARADA

y que buscan proteger el medio ambiente”. Además expresó que “la protección al medio ambiente es un principio que irradia todo el orden jurídico puesto que es obligación del Estado proteger las riquezas naturales de la Nación”⁴⁹ .

4.1.1. Ubicación de la protección del Medio Ambiente en la constitución

Sin perjuicio que a lo largo de la constitución es posible encontrar alrededor de 40 artículos con contenido ambiental, su principal disposición corresponde al artículo N° 79, del capítulo III “De los derechos colectivos y del ambiente” que establece todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo. Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines.

Del análisis del articulado con contenido ambiental, se puede desprender que la protección del medio ambiente se aborda desde tres perspectivas: como principio fundamental del ordenamiento jurídico, como derecho de todas las personas a gozar de un medio ambiente sano, y como un mandato que contiene obligaciones para las autoridades y particulares.

4.1.2. Carácter individual o colectivo del derecho

El artículo 88 de la Constitución de Colombia consagra al medio ambiente como un derecho colectivo. Dicha disposición estipula que

La ley regulará las acciones populares para la protección de los

¹⁴ 49 Corte Constitucional Colombiana, Rol N°C-126-1998, de 1 de abril de 1998. Lo anterior ha sido ratificado por diversas sentencias, tales como: C-449-15, T-325-17, C-032-19.

derechos e intereses colectivos, relacionados con el patrimonio, el espacio, la seguridad y la salubridad públicas, la moral administrativa, el ambiente, la libre competencia económica y otros de similar naturaleza que se definen en ella.

Esta norma ha sido interpretada por la jurisprudencia de forma amplia, al afirmar que:

La conservación del medio ambiente no solo es considerada como un asunto de interés general, sino principalmente como un derecho de rango constitucional del cual son titulares todos los seres humanos, en conexidad con el ineludible deber del Estado de garantizar la vida de las personas en condiciones dignas, precaviendo cualquier injerencia nociva que atente contra su salud. Para el efecto, la Constitución de 1991 impuso al Estado la obligación de asegurar las condiciones que permitan a las personas gozar del derecho a un medio ambiente sano, y dispuso el deber de todos de contribuir a tal fin mediante la participación en la toma de decisiones ambientales (art. 95.8 CP) y el ejercicio de acciones públicas (Art. 88 CP) y otras garantías individuales, entre otros⁵⁰.

4.1.3. Mecanismos que garanticen el derecho a un medio ambiente sano

Como se mencionó anteriormente el medio ambiente sano, se ha catalogado como un derecho colectivo, teniendo como mecanismos de protección la acción popular y de grupo. Así, la doctrina ha indicado que “la amenaza o vulneración al derecho a un Medio Ambiente sano, es decir, al conjunto de condiciones naturales que permiten la supervivencia y la existencia digna en el medio que nos rodea, tiene

como mecanismo de protección acciones constitucionales como la acción popular y la acción de grupo”⁵¹ .

En este sentido, el artículo 88 delega en una ley la regulación de una acción popular y de grupo para la protección de derechos e intereses colectivos, donde se encuentra “el ambiente”. Dicho mandato corresponde a la Ley N° 472 del 5 de agosto de 1998 que en su artículo 9° establece que “las acciones populares proceden contra toda acción u omisión de las autoridades públicas o de los particulares, que hayan violado o amenacen violar los derechos e intereses colectivos”. Respecto a los titulares de la acción, se menciona que podrán ejercer estas acciones toda persona natural o jurídica, Organizaciones No Gubernamentales, Populares o Cívicas, Entidades Públicas y los alcaldes. En lo que refiere a los destinatarios de la acción, el artículo 14 dispone que se “dirigirá contra el particular, persona natural o jurídica, o la autoridad pública cuya actuación se considere amenazada, viola o ha violado el derecho o interés colectivo. En caso de existir la vulneración o amenaza y se desconozcan los responsables, corresponderá al juez determinarlos”.

Sin perjuicio de lo anterior, la jurisprudencia colombiana ha señalado además, que el derecho al medio ambiente sano, corresponde a un derecho humano. Al respecto,

No obstante que la acción de tutela ha sido consagrada para proteger los derechos constitucionales fundamentales de carácter individual, es procedente intentar ésta, cuando se trata de la presunta vulneración o amenaza de un derecho relativo al ambiente sano, pues en estos casos, en presencia de la conexidad de los derechos colectivos y

⁵¹ 50 Corte Constitucional Colombiana, Rol N° T-341-16, de 24 de agosto de 201,

fundamentales vulnerados, prevalece la acción de tutela sobre las acciones populares, convirtiéndose así en el instrumento judicial adecuado para el amparo oportuno de los derechos amenazados”⁵². En esta línea, se ha sentenciado que “si de la vulneración del derecho a un medio ambiente sano (art. 79 C.N.) se sigue la vulneración de un derecho constitucional fundamental, como la salud, la vida, la tranquilidad o la intimidad, procede la acción de tutela como mecanismo⁵³.

La referida jurisprudencia, permite por tanto, que se aplique a estas materias la acción de tutela propia de los derechos fundamentales. En este sentido, el artículo 86 de la Constitución prescribe que toda persona tendrá acción de tutela para reclamar ante los jueces, en todo momento y lugar, mediante un procedimiento preferente y sumario, por sí misma o por quien actúe a su nombre, la protección inmediata a sus derechos constitucionales fundamentales, cuando quiera que éstos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública.

En suma, el derecho a un medio ambiente sano, por ser entendido como un derecho colectivo puede ser protegido mediante la acción popular y de grupo, y además mediante la acción de tutela, debido a que la jurisprudencia lo está abordando como un derecho humano.

4.1.4. Carácter antropocéntrico o ecocéntrico del derecho

La protección del medio ambiente establecida en el articulado de la Constitución de Colombia tiene un enfoque antropocéntrico. No obstante, en los últimos años se observa en la jurisprudencia un

cambio hacia un enfoque ecocéntrico.

En esta línea, la Corte Constitucional ha afirmado que

en la actualidad, la naturaleza no se concibe únicamente como el ambiente y entorno de los seres humanos, sino también como un sujeto con derechos propios, que, como tal, deben ser protegidos y garantizados. En este sentido, la compensación ecosistémica comporta un tipo de restitución aplicada exclusivamente a la naturaleza⁵⁴.

Además, ha indicado que la jurisprudencia constitucional ha atendido los saberes ancestrales y las corrientes alternas de pensamiento, llegando a sostener que la naturaleza no se concibe únicamente como el ambiente y entorno de los seres humanos, sino también como un sujeto con derechos propios, que, como tal, deben ser protegidos y garantizados⁵⁵.

Otro ejemplo en este mismo sentido señala que: El desafío más grande que tiene el constitucionalismo contemporáneo en materia ambiental, consiste en lograr la salvaguarda y protección efectiva de la naturaleza, las culturas y formas de vida asociadas a ella y la biodiversidad, no por la simple utilidad material, genética o productiva que estos puedan representar para el ser humano, sino porque al tratarse de una entidad viviente compuesta por otras múltiples formas de vida y representaciones culturales, son sujetos de derechos individualizables, lo que los convierte en un nuevo imperativo de protección integral y respeto por parte de los Estados y las sociedades⁵⁶.

¹⁶ 52 Corte Constitucional Colombiana, Rol N° SU-442-97, de 16 de septiembre de 1997.

⁵³ Corte Constitucional Colombiana, Rol N° T-975-00, de 31 de julio de 2000.

⁵⁴ Corte Constitucional Colombiana, Rol N° C-632-2011, de 24 de agosto de 2011.

⁵⁵ Corte Constitucional Colombiana, Rol N° T-080-2015, de 20 de febrero de 2015.

Por lo tanto, sin perjuicio que el texto constitucional se refiera al derecho a un medio ambiente sano desde un enfoque antropocéntrico, es posible observar un cambio jurisprudencial en la interpretación de dichas disposiciones, en la que se empieza a reconocer a la naturaleza como un sujeto de derecho autónomo.

4.1.5. Inclusión de modelo de desarrollo sostenible

El artículo 80 de la Constitución, prescribe que “el Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible...”.

La jurisprudencia ha definido al desarrollo sostenible como el modelo de desarrollo que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas propias. Esto implica que, para la satisfacción de las necesidades actuales, debe efectuarse un ejercicio de planificación económica y de asunción de responsabilidad en materia ambiental en el modelo de desarrollo. Especial énfasis se ha puesto en garantizar las necesidades esenciales de los sectores menos favorecidos de la población; acento que, conforme lo ha establecido esta Corporación, se hace más importante en países como los nuestros, donde la pobreza mayoritaria está unida a la escasez, pues no habrá desarrollo sostenible mientras casi la mitad de la población viva niveles de extrema pobreza⁵⁷.

Además, se ha establecido que el principio de desarrollo sostenible se ha construido sobre el concepto de solidaridad intergeneracional⁵⁸. En

¹⁷ 56 Corte Constitucional Colombiana, Rol N° T-622-2016, de 10 de noviembre de 2016.

⁵⁷ Corte Constitucional Colombiana, Rol N° C-644-17, de 18 de octubre de 2017.

⁵⁸ Londoño, et al (2010), p.23.

este sentido, la jurisprudencia ha sostenido que la solidaridad intergeneracional “consiste en satisfacer las necesidades de las generaciones presentes, pero sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las propias”⁵⁹.

Consagración de otros derechos relacionados con el medio ambiente

Dentro de los otros derechos que contempla la Constitución de Colombia relacionados con este tema, cabe destacar que al derecho de propiedad se le reconoce una función ecológica en el artículo 58 inciso 2º “la propiedad es una función social que implica obligaciones, como tal, le es inherente una función ecológica”. En este orden, además, se dispone que ciertos bienes asociados al medio ambiente son inalienables, imprescriptibles e inembargables, señalándose en el artículo 63 que “los bienes de uso público, las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico de la Nación y los demás bienes que determine la ley, son inalienables, imprescriptibles e inembargables”.

Por su parte, el artículo 277, enumera dentro de las funciones del Procurador General de la Nación “defender los intereses colectivos, en especial el ambiente”. Éste corresponde a un órgano autónomo que investiga, sanciona, interviene y previene las irregularidades cometidas por gobernantes, funcionarios públicos, particulares que ejercen funciones públicas y agencias del Estado. A su vez, el artículo 282, se refiere a la figura del Defensor del Pueblo, el cual tiene como objeto principal “velar por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos”. Junto con lo anterior, se enumeran sus funciones dentro de las cuales destaca la de “interponer acciones populares en asuntos relacionados con su competencia”. Al respecto,

los artículos 72 y siguientes de la Ley N° 99 General Ambiental de Colombia, establecen que dentro de estas competencias se encuentra la defensa de los derechos colectivos (dentro de los cuales se encuentra el medio ambiente sano).

4.2. COSTA RICA

4.2.1. Ubicación de la protección del medio ambiente en la constitución

La Constitución de Costa Rica que data del 7 de noviembre de 1949 y fue creada vía Asamblea Constituyente, contiene diversas menciones al medio ambiente y los recursos naturales que a través de interpretaciones jurisprudenciales han logrado generar una vasta protección del medio natural.

La consagración más importante de este derecho se incorporó en el año 1994⁶⁰, mediante el artículo 50, que se encuentra en el título V como un derecho y garantía social. Este artículo establece:

El Estado procurará el mayor bienestar a todos los habitantes del país, organizando y estimulando la producción y el más adecuado reparto de la riqueza. (...) Toda persona tiene derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Por ello, está legitimada para denunciar los actos que infrinjan ese derecho y para reclamar la reparación del daño causado. (...) El Estado garantizará, defenderá y preservará ese derecho. La ley determinará las responsabilidades y las sanciones correspondientes.

4.2.2. Carácter individual o colectivo del derecho

La constitución costarricense consagra el derecho a un medio ambiente sano como un derecho colectivo, ya que corresponde a cualquier persona el ejercicio de esta acción y no sólo a los directamente afectados.

En esta línea la doctrina de este país ha expresado que

Se trata de un derecho no sólo individual sino, además, colectivo en razón de lo cual la legitimación para procurar su tutela judicial corresponde a cualquier persona y no sólo a quién vea afectado su esfera privada de intereses. Es un derecho que tutela un interés colectivo cuyo sujeto titular es, por lo mismo, la colectividad entendida como el conjunto de los habitantes del país, no sólo los nacionales ni sólo los ciudadanos⁶¹ .

A su vez, se ha sostenido que

El ordinal 50 constitucional confiere a toda persona un verdadero derecho subjetivo, pero de alcance general, es decir, incumbe a la totalidad de personas, lo que ha llegado a evolucionar en grados de legitimación de tal amplitud que permiten la interposición de acciones vinculadas solo a cuestiones objetivas, para la defensa y restitución del ambiente⁶².

4.2.3. Mecanismos que garantice el derecho a un medio ambiente sano

La constitución costarricense no contempla un recurso de protección, sin embargo, establece un recurso de amparo. En este sentido, el artículo 48 dispone

Toda persona tiene derecho al recurso de hábeas corpus para

¹⁸ 61 Jurado (2016), p. 41.

garantizar su libertad e integridad personales, y al recurso de amparo para mantener o restablecer el goce de los otros derechos consagrados en esta Constitución, así como de los de carácter fundamental establecidos en los instrumentos internacionales sobre derechos humanos, aplicables a la República.

Por su parte, la Ley N° 7.135 de la Jurisdicción Constitucional en su título III regula este recurso más a fondo, señalando en su artículo 29 que

[...]Procede el recurso contra toda disposición, acuerdo o resolución y, en general, contra toda acción, omisión o simple actuación material no fundada en un acto administrativo eficaz, de los servidores y órganos públicos, que haya violado, viole o amenace violar cualquiera de aquellos derechos. (...). El amparo procederá no sólo contra los actos arbitrarios, sino también contra las actuaciones u omisiones fundadas en normas erróneamente interpretadas o indebidamente aplicadas.

En el artículo 57 se establece el amparo en contra de personas de derecho privado, cuando éstos actúen o deban actuar en ejercicio de funciones o potestades públicas, o se encuentren, de derecho o de hecho, en una posición de poder frente a la cual los remedios jurisdiccionales comunes resulten claramente insuficientes o tardíos para garantizar los derechos o libertades fundamentales a que se refiere el artículo 2, inciso a), de esta ley.

De esta manera, se puede observar que el recurso de amparo tiene una vasta aplicación, ya que además de poder interponerse respecto de todas las garantías constitucionales por igual, dentro de las que se encuentra el derecho establecido en el artículo 50 de la constitución,

procede respecto amenaza y violación, y en contra de actos arbitrarios, erróneamente interpretados o indebidamente aplicados. Sin embargo, cabe señalar que sólo se puede deducir respecto del Estado, funcionarios públicos o empresas privadas que encuentren realizando una función pública o que se encuentren en una posición de poder.

4.2.4. Carácter antropocéntrico o ecocéntrico del derecho

Con anterioridad a la reforma del año 1994, el derecho a un medio ambiente sano fue creado jurisprudencialmente⁶³ en base al artículo 21 (vida humana inviolable). Al respecto, se ha mencionado

De esta manera, aún antes de la reforma al artículo 50 en 1994, ya la Sala Constitucional había considerado que dicho derecho podía desprenderse, utilizando criterios de interpretación sistemáticos y evolutivos, de lo dispuesto en otros artículos de la Carta Magna, tales como del artículo 21 (derecho a la salud), considerando que una de las condiciones para gozar de ésta lo constituye la existencia de un ambiente libre de contaminación⁶⁴.

De esta forma, desde la génesis de esta garantía, se relacionó el derecho a un medio ambiente sano con el derecho a una vida humana inviolable y por lo mismo con la afectación de humanos, sin considerar al medio ambiente como un sujeto de derechos por sí solo.

En este orden de ideas, la doctrina de este país ha expresado que:

Es nuestro criterio, que esas palabras (toda persona) son fundamentales para limitar interpretaciones más novedosas y

progresistas, pues se parte de que lo ecológico y lo equilibrado del ambiente, van en razón a las necesidades humanas; y a nuestro entender, ello frena incluir, por ejemplo, a sujetos no humanos en específico. Es claro, que algunos jueces de tendencia progresista podrían hacer interpretaciones extensivas para llegar a considerar dar derechos a la biodiversidad cosa que ha ocurrido y es innegable, pero en la forma que está redactada actualmente la norma, es más difícil poder dar el salto a la visión biocéntrica, puesto que todo queda a la buena o mala óptica de los operadores de justicia, tanto judicial, como administrativa⁶⁵ .

Así las cosas, esta constitución, a pesar de contemplar una amplia titularidad, no tiene una visión ecocéntrica y deriva la afectación del medio ambiente sano a las personas.

4.2.5. Inclusión de modelo de desarrollo sostenible

A pesar de no existir una inclusión expresa de un modelo de desarrollo sostenible en la constitución, de la redacción del artículo 50 y la relación existente entre sus tres incisos, la jurisprudencia constitucional ha interpretado que el desarrollo económico y social del país debe ser sostenible. En esta línea, la doctrina costarricense ha expresado:

El artículo 50 constitucional establece en su primer párrafo la obligación del Estado de estimular la producción y procurar un adecuado reparto de la riqueza. Esta obligación ha sido asumida como principio constitucional consistente, precisamente, en la obligación estatal de ejecutar políticas de fomento de la producción y

¹⁹ 63 La sentencia N°3705-1993, es la primera en pronunciarse sobre el medio ambiente sano.

⁶⁴ Cabrera (2016), p.67.

⁶⁵ Sagot (2016) p. 121.

de distribución de la riqueza. El segundo y tercer párrafos del artículo 50 son los que establecen el derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado como derecho subjetivo y el principio constitucional según el cual el Estado debe tutelar ese derecho, es decir, proteger el ambiente. (...) Los párrafos segundo y tercero condicionan los alcances del primer párrafo. Es decir, el desarrollo económico y social que impulsan las políticas de fomento de la producción y distribución de la riqueza deben compaginarse con la protección del ambiente. En consecuencia, estamos hablando de un desarrollo económico y social que, por mandato constitucional, debe ser sostenible. La jurisprudencia constitucional costarricense ha interpretado el artículo 50 desde esta perspectiva⁶⁶.

En este orden de ideas, la jurisprudencia constitucional ha afirmado que:

Sin embargo, ante la finalidad del interés general de la colectividad nacional se deben ponderar ambos derechos y equilibrar su utilización atendiendo a un principio de desarrollo humano sostenible, según el cual se reconoce la necesidad de una inter-relación equilibrada entre los elementos críticos del desarrollo económico (turismo, inversión, empleo, infraestructura, finanzas sanas y sistema tributario) de la política social (educación, salud, seguridad) y de la protección medioambiental. Este desarrollo ha sido definido por la Organización de las Naciones Unidas, como la ampliación de las opciones para todas las personas de una sociedad, el cual es un concepto comprensivo porque incluye a los hombres y mujeres como centro del desarrollo, la protección de las oportunidades en la vida de las futuras generaciones y los sistemas naturales de los que depende la vida en su totalidad⁶⁷.

4.2.6. Consagración de otros derechos relacionados con el medio ambiente

Dentro de los otros derechos que contempla la constitución de Costa Rica relacionados con este tema, destaca el derecho de los consumidores al medio ambiente⁶⁸. Además, existen dos artículos relacionados con la obligación del estado de tutelar el medio ambiente, mediante la protección y conservación de los recursos naturales en la zona marítima económica exclusiva⁶⁹, y la obligación de proteger las bellezas naturales⁷⁰. Asimismo, el artículo 69⁷¹ estipula la explotación racional de la tierra en los contratos de aparcería rural, obligación que ha sido interpretada extensivamente por la Sala Constitucional respecto de todos los recursos naturales y no solo en el caso de los contratos de aparcería rural⁷².

4.3. ECUADOR

4.3.1. Ubicación de la protección del medio ambiente en la constitución

La Constitución Ecuatoriana del año 2008, creada mediante Asamblea Constituyente, contiene alrededor de 40 artículos relacionados con la temática ambiental, los cuales se encuentran en distintos capítulos de ésta, constituyendo la protección del medio ambiente un principio, un derecho relacionado con las personas, un

⁶⁸ 66 Jurado (2016), pp. 43-44.

⁶⁹ Corte Suprema de Costa Rica. Expediente 08-014068-0007-CO, de 16 de abril de 2010.

⁷⁰ Artículo 46.-...Los consumidores y usuarios tienen derecho a la protección de su salud, ambiente, seguridad e intereses

económicos; a recibir información adecuada y veraz; a la libertad de elección y a un trato equitativo...

⁷¹ Artículo 6.-... Ejerce además, una jurisdicción especial sobre los mares adyacentes a su territorio en una extensión de doscientas millas a partir de la misma línea, a fin de proteger, conservar y explotar con exclusividad todos los recursos y riquezas naturales existentes en las aguas, el suelo y el subsuelo de esas zonas, de conformidad con aquellos principios.

derecho por sí mismo, un elemento del modelo de desarrollo, una obligación del Estado y de los ciudadanos, entre otros.

En cuanto a los derechos, el artículo 66 N° 27 reconoce y garantiza a las personas “El derecho a vivir en un ambiente sano, ecológicamente equilibrado, libre de contaminación y en armonía con la naturaleza”⁷³. Sin embargo, la mayor innovación en esta materia se encuentra en el artículo 10 que establece en su inciso segundo “La naturaleza será sujeto de aquellos derechos que le reconozca la Constitución”. En complemento los artículos 71 y 72 regulan este derecho al disponer “La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos”.

4.3.2. Carácter individual o colectivo del derecho

La Constitución Ecuatoriana en su artículo 11 estipula que “El ejercicio de los derechos se regirá por los siguientes principios: (...) I. Los derechos se podrán ejercer, promover y exigir de forma individual o colectiva ante las autoridades competentes; estas autoridades garantizarán su cumplimiento”. Complementando esta norma, el artículo 86 establece que “Las garantías jurisdiccionales se regirán, en general, por las siguientes disposiciones: (...) I. Cualquier persona, grupo de personas, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá proponer las acciones previstas en la Constitución”. Por su parte, el

²¹ 70 Artículo 89.- Entre los fines culturales de la República están: proteger las bellezas naturales, conservar y desarrollar el patrimonio histórico y artístico de la Nación....

71 Artículo 69.- Los contratos de aparcería rural serán regulados con el fin de asegurar la explotación racional de la tierra y la distribución equitativa de sus productos entre propietarios y aparceros.

72 Corte Suprema de Costa Rica. Expediente: 00-007814-0007-CO, de 03 de julio de 2003.

73 Este derecho a su vez se relaciona con los artículos 396 y siguientes que regulan el daño ambiental.

artículo 38 Código Orgánico General de Procesos de Ecuador, prescribe que “La naturaleza podrá ser representada por cualquier persona natural o jurídica, colectividad o por el Defensor del Pueblo, quien además podrá actuar por iniciativa propia”.

Por su parte, la jurisprudencia constitucional ha interpretado esta normativa de forma extensiva, señalando

En el caso, para el ejercicio de las acciones correspondientes en el campo ambiental se ha otorgado legitimación activa o aptitud para ser parte en un proceso concreto a los ciudadanos, grupos determinados y organizaciones; ello les permite presentar acciones, sin necesidad de mostrar un interés personal y directo en el daño ambiental producido contra el ilícito contra el cual reclaman⁷⁴.

Asimismo, la doctrina ha agregado que

En conclusión, las acciones jurisdiccionales pueden ser interpuestas por cualquier persona, grupo de personas, pueblo o nacionalidad, aun cuando no sean directamente afectadas y por otra parte, al ser todos los derechos plenamente justiciables, las acciones jurisdiccionales pueden interponerse por cualquier derecho, incluyendo los derechos de la Naturaleza⁷⁵.

En este sentido, se puede observar que la constitución ecuatoriana consagra la protección del medio ambiente como un derecho colectivo, ya que existe una legitimación activa bastante amplia para la interposición de las acciones que contempla la constitución para proteger los derechos de las personas relacionados con el medio

⁷⁴ Tribunal Constitucional de Ecuador. Caso N° 1236-06-RA, de 19 de septiembre de 2007.

⁷⁵ Ayora (2014), p. 40.

⁷⁶ Bustamante (2016).

ambiente y aquellos pertenecientes a la naturaleza por sí misma.

4.3.3. Mecanismos que garanticen el derecho a un medio ambiente sano

La Constitución de Ecuador contempla una serie de recursos, acciones o garantías jurisdiccionales para ejercer la protección de los derechos establecidos en ella. Así, se ha señalado que:

La Constitución ecuatoriana, presenta una serie de garantías jurisdiccionales, las cuales tienen por objeto la protección eficaz e inmediata de los derechos reconocidos en la Constitución y en instrumentos internacionales de derechos humanos; la declaración de la violación de uno o varios derechos, así como la reparación integral de los daños causados por su vulneración. (...) Entre ellas, se destacan: la Acción de Protección, la Acción Extraordinaria de Protección, Acceso a la Información, Habeas Data, Medidas Cautelares y la Acción de Incumplimiento. No obstante para efectos de la presente exposición, nos enfocaremos en las dos primeras de ellas⁷⁶.

La acción de protección, en específico, se encuentra consagrada en el artículo 88 del texto constitucional, el cual estipula que:

La acción de protección tendrá por objeto el amparo directo y eficaz de los derechos reconocidos en la Constitución, y podrá interponerse cuando exista una vulneración de derechos constitucionales, por actos u omisiones de cualquier autoridad pública no judicial; contra políticas públicas cuando supongan la privación del goce o ejercicio de los derechos constitucionales; y cuando la violación proceda de una persona particular, si la violación del derecho provoca daño grave, si presta servicios públicos impropios, si actúa por delegación o concesión, o si la persona afectada se encuentra en estado de subordinación, indefensión o discriminación⁷⁷.

Además, se establece la procedencia de medidas cautelares, respecto de las cuales se ha mencionado

De igual forma, otra de las garantías jurisdiccionales que sirven para proteger estos derechos son las medidas cautelares. Éstas tienen por objeto evitar o hacer cesar la violación o amenaza de violación de un derecho reconocido en la Constitución y en los instrumentos internacionales sobre derechos humanos; éstas pueden ser ordenadas conjunta o independientemente de las acciones constitucionales⁷⁸.

4.3.4. Carácter antropocéntrico o ecocéntrico del derecho

Como fue mencionado con anterioridad, además de existir un derecho a un medio ambiente sano, relacionado con los humanos, en los artículos 71 y siguientes de la Constitución de Ecuador se consagra que la naturaleza tiene sus propios derechos. Al respecto, la doctrina ha expresado que “tomando en cuenta estos

antecedentes, el caso ecuatoriano tiene un componente diferente al europeo, donde los derechos no son sólo para los individuos sino también para el medio ambiente, son derechos de la naturaleza⁷⁹.

En este sentido, se ha concluido que

En definitiva, la Constitución ecuatoriana determina que la naturaleza será sujeto de aquellos derechos que le reconozca la Constitución, de lo cual se desprende que por un lado se entregó derechos subjetivos a la naturaleza, reconociendo el valor intrínseco de la naturaleza independientemente de su utilidad y por otro lado, se estableció una reserva constitucional para el establecimiento de estos derechos⁸⁰.

De esta manera, al reconocer la naturaleza como sujeto de derecho subjetivo, en conjunto con el asegurar a las personas un derecho a un medio ambiente sano, la Constitución Ecuatoriana tiene un enfoque ecocéntrico, por sobre uno antropocéntrico.

4.3.5. Inclusión de modelo de desarrollo sostenible

La Constitución Ecuatoriana en diversos artículos⁸¹ establece de forma expresa que el modelo de desarrollo del país es sustentable. En esta línea el artículo 3 dispone: “son deberes primordiales del Estado: (...) 5. Planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al buen vivir”.

A su vez, el artículo 275 expresa que

²³ 77 Art. 88 Constitución de la República del Ecuador
⁷⁸ Bedón (2017), p. 23.

⁷⁹ Velázquez- Gutiérrez (2014), p. 233.

⁸⁰ Bedón (2017), p. 16.

El régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del sumakkawsay. (...) El buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza.

Por su parte, el artículo 276, prescribe dentro de los objetivos del desarrollo “4. Recuperar y conservar la naturaleza y mantener un ambiente sano y sustentable que garantice a las personas y colectividades el acceso equitativo, permanente y de calidad al agua, aire y suelo, y a los beneficios de los recursos del subsuelo y del patrimonio natural”.

Finalmente, la jurisprudencia ha analizado al respecto que

Como podemos observar, dentro de este postulado constitucional se determina que el Estado ecuatoriano debe llevar a cabo un desarrollo sustentable en donde se proteja el medio ambiente y la biodiversidad, lo cual permitirá el desarrollo de las generaciones actuales, empero sin comprometer los derechos de las futuras

generaciones⁸² .

4.3.6. Consagración de otros derechos relacionados con el medio ambiente

Además del derecho de la naturaleza por sí misma, el derecho a un medio ambiente sano y las distintas menciones que hemos analizado, la Constitución Ecuatoriana establece la creación de un Defensor del Pueblo que garantiza los derechos consagrados en la Constitución, y además dispone el derecho a mitigación y adaptación al cambio climático.

En esta línea, el artículo 214 señala que:

El Defensor del Pueblo será un órgano de derecho público con jurisdicción nacional, personalidad jurídica y autonomía administrativa y financiera. Su estructura será desconcentrada y tendrá delegados en cada provincia y en el exterior”. Éste “tendrá como funciones la protección y tutela de los derechos de los habitantes del Ecuador y la defensa de los derechos de las

²⁴ 81 Art. 277.- Para la consecución del buen vivir, serán deberes generales del Estado: (...) I. Garantizar los derechos de las personas, las colectividades y la naturaleza.

Art. 283.- El sistema económico es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado, en armonía con la naturaleza; y tiene por objetivo garantizar la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir.

Art. 290.- El endeudamiento público se sujetará a las siguientes regulaciones: (...) 2. Se velará para que el endeudamiento público

no afecte a la soberanía, los derechos, el buen vivir y la preservación de la naturaleza. Art. 306.- El Estado promoverá

las exportaciones ambientalmente responsables... También Véase artículos 83, 259, 315, 317, 319, 395, 406, 407, 408, 423, entre otros.

82 Corte Constitucional para el Período de Transición de Ecuador. Caso N° 0012-09-IN de 15 de julio de 2010.

ecuatorianas y ecuatorianos que estén fuera del país. Serán sus atribuciones, además de las establecidas en la ley, las siguientes: (...) I. El patrocinio, de oficio o a petición de parte, de las acciones de protección, hábeas corpus, acceso a la información pública, hábeas data, incumplimiento, acción ciudadana y los reclamos por mala calidad o indebida prestación de los servicios públicos o privados⁸³²⁵.

Por su parte, el artículo 414 prescribe que

El Estado adoptará medidas adecuadas y transversales para la mitigación del cambio climático, mediante la limitación de las emisiones de gases de efecto invernadero, de la deforestación y de la contaminación atmosférica; tomará medidas para la conservación de los bosques y la vegetación, y protegerá a la población en riesgo.

4.4. ESPAÑA

La Constitución de España data del 29 de diciembre de 1978 y es consecuencia de una reforma realizada por la “Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas” del Congreso de los Diputados, en el marco del proceso de la transición española hacia la democracia representativa, posterior a la muerte de Francisco Franco⁸⁴.

4.4.1. Ubicación de la protección del medio ambiente en la

83 Artículo 215 Constitución de Ecuador.

84 Va

²⁶ 85 Real (1994), p. 320.

86 Figueruelo (2005), p.12.

87 Canosa (2006), p.181.

88 Figueruelo (2005), p.14.

constitución

Esta Carta Magna menciona la protección del medio ambiente en el capítulo III, referido a los “Principios rectores de la política social y económica”, no reconociéndolo como un derecho fundamental. Dicha disposición establece que:

1. Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo. 2. Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva. 3. Para quienes violen lo dispuesto en el apartado anterior, en los términos que la ley fije se establecerán sanciones penales o, en su caso, administrativas, así como la obligación de reparar el daño causado.

En relación a la redacción del artículo 45, se ha sostenido que es posible interpretar dos conceptos de medio ambiente

en el apartado número 1 se ofrece un concepto amplio de medio ambiente con una genérica referencia al deber de conservación que a todos nos atañe, mientras que en el apartado número 2 se contiene la expresa obligación de los poderes públicos de velar por la “utilización racional de todos los recursos naturales”, en base a una concepción restrictiva de medio ambiente, conectable con sus elementos naturales⁸⁵.

Además, la doctrina española ha señalado que la protección

constitucional del medio ambiente se realiza en tres dimensiones “como derecho subjetivo, como deber ciudadano de conservarlo y como principio rector de las actividades del Estado”⁸⁶.

4.4.2. Carácter individual o colectivo del derecho

Como se expresó en el apartado anterior, la Constitución española, incluye la protección del medio ambiente como un principio rector de la política social y económica (capítulo III), pero no como un derecho y libertad (capítulo II). No obstante aquello, la doctrina ha afirmado en relación al artículo 45 que el disfrute no económico de los recursos naturales aparece en el último constitucionalismo social como un derecho, el disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona. Este disfrute estético, espiritual, era antes sólo protagonizado por una minoría, ahora su constitucionalización implica su generalización como bien colectivo⁸⁷.

En la misma línea, se ha señalado que se trata de un derecho con un carácter bifronte, porque sus titulares son las personas físicas consideradas en su dimensión individual y colectiva como miembros de un determinado grupo social. Nos encontramos ante un derecho de disfrute de un bien jurídico colectivo no sólo personalísimo, sino también colectivo⁸⁸.

Por su parte, la jurisprudencia sostiene que:

La especial y decidida protección del medio ambiente por parte del artículo 45 de la Constitución Española, y el carácter amplio, difuso y colectivo de los intereses y beneficios que con su protección reportan a la misma sociedad – como utilidad substancial para la misma en su conjunto- nos obliga a configurar un ámbito de legitimación en

esta materia, en el que las asociaciones como la recurrente debemos considerarlas como investidas de un especial interés legítimo colectivo, que nos deben conducir a entender que las mismas, con la impugnación de decisiones medioambientales como las de autos, no están ejerciendo exclusivamente una defensa de la legalidad vigente, sino que están actuando en defensa de unos intereses colectivos (...) ⁸⁹ .

En suma, sin perjuicio que la constitución aborda la protección del medio ambiente como un principio rector de la política social, la doctrina y jurisprudencia española, ha construido que la materia regulada en el artículo 45 de la constitución, para efectos de su protección, puede considerarse como un interés colectivo.

4.4.3. Mecanismos que garanticen el derecho a un medio ambiente sano

Al considerarse la protección del medio ambiente como un principio rector de la política social y económica y no un derecho, ésta queda excluida del recurso de inconstitucionalidad y del recurso de amparo establecidos en el artículo 161 N° 1 letra a) y b) de la Constitución, respectivamente, aplicables para la protección de derechos fundamentales.

Por su parte, el numeral 3, del artículo 53 de la Constitución, señala que el reconocimiento, el respeto y la protección de los principios reconocidos en el Capítulo III — donde se encuentra el medio ambiente y la calidad de vida— informarán la legislación positiva, la

²⁷ 89 Tercera Sala de lo Contencioso – Administrativo del Tribunal Supremo, Rol N° STS 905/2007, de 25 de junio de 2008.

⁹⁰ Pérez (2017), p. 958.

⁹¹ Galindo (2010).

práctica judicial y la actuación de los poderes públicos. Sólo podrán ser alegados ante la Jurisdicción ordinaria de acuerdo con lo que dispongan las leyes que lo desarrollen.

En doctrina se ha sostenido que respecto de la protección de lo dispuesto en el artículo 45 de la Constitución:

La línea de separación que distancia a los principios rectores de los genuinos derechos fundamentales se hace bastante más tenue. Por ello, se ha afirmado que estamos en presencia de un derecho subjetivo, de diversa caracterización. Así se ha destacado su naturaleza constitucional y su configuración legal que posibilita la protección judicial ordinaria. (...) No obstante resulta evidente que del enunciado del artículo 45 CE no se deduce un contenido esencial ni tampoco un reconocimiento jurídico de su invocación ante los tribunales⁹⁰.

Por su parte la jurisprudencia⁹¹, con el propósito de otorgar una protección más robusta al medio ambiente, ha vinculado dicho principio con el derecho a la intimidad y a la integridad física y moral, los cuales corresponden a derechos fundamentales, cuya protección se puede realizar mediante el recurso de inconstitucionalidad y amparo.

Así, mediante sentencia de fecha 9 de diciembre de 1994, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el caso “López Ostra con España” que, con motivo de emisión de olores, ruidos y humos contaminantes causado por una planta de tratamiento de residuos sólidos y líquidos situado a pocos metros del domicilio de la recurrente, estableció que “el Estado no tuvo éxito en conseguir un equilibrio adecuado entre el interés del bienestar económico de la ciudad —el de tener una

planta de tratamiento de residuos— y el disfrute efectivo de la recurrente de su derecho al respeto a su domicilio y a su vida privada y familiar”. Por otro lado, el Tribunal Constitucional afirma que

[...] será ilegal toda pasividad de la Administración que tolere que se excedan los límites fijados en la ordenanza y será contraria al art. 45 CE la inactividad prolongada de la que derive una seria degradación medioambiental de esa zona, pero sólo serán materia de un recurso de amparo aquellas omisiones que se traduzcan en la lesión de un derecho fundamental de los invocados⁹² .

En consecuencia, al ser considerada la protección del medio ambiente como un principio rector de la política social y económica dentro de la Constitución, dicha materia queda excluida de los mecanismos de protección asociado a los derechos fundamentales, esto es recurso de inconstitucionalidad y amparo, sin embargo la jurisprudencia, al vincular esta materia con la violación de algún derecho fundamental, ha hecho aplicable, en forma indirecta, dichos recursos a la protección del medio ambiente.

4.4.4. Carácter antropocéntrico o ecocéntrico del derecho

La protección del medio ambiente en la Constitución española en el artículo 45 instaura el derecho de disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, que tiene un carácter netamente antropocéntrico. Sin embargo, esta visión se encuentra morigerada por el deber general de conservarlo.

En este sentido, se ha producido una discusión sobre este tema, ya que para algunos, la visión del medio ambiente que emerge de la

²⁸ 92 Tribunal Constitucional de España, Rol N° STS 150/2011, de 26 de octubre de 2011.

⁹³ Mangaro (2017), p.330.

Constitución corresponde a una síntesis del carácter antropocéntrico y ecocéntrico “(...) si en parte trapela una concepción antropocéntrica del ambiente, no falta la consideración del ambiente en sí, como primero beneficiario de medidas actas a preservarlo”⁹³. Otros si bien reconocen el carácter dual de la redacción del artículo 45, señalan que dicho tratamiento “se reconduce hacia el desarrollo de la persona, lo que denota un carácter eminentemente antropocéntrico.”⁹⁴. En otra línea se ha señalado que “el carácter antropocéntrico que se implementa en la Constitución contiene un matiz moderado, lo cual amplía su campo de acción (...) al incluir en su interior referencias a los recursos naturales y al equilibrio ecológico, pero también a la calidad de vida”⁹⁵ .

El Tribunal Constitucional, al respecto ha sostenido que “el ambiente, por otra parte, es un concepto esencialmente antropocéntrico y relativo. No hay ni puede haber una idea abstracta, intemporal y utópica del medio, fuera del tiempo y del espacio. Es siempre una concepción concreta, perteneciente al hoy y operante aquí”. Además, afirma que “se configura un derecho de todos a disfrutarlo y un deber de conservación que pesa sobre todos, más un mandato a los poderes públicos para la protección”⁹⁶ .

No obstante, la discusión doctrinaria y lo sentenciado por el Tribunal Constitucional, además, de sujetarse el medio ambiente adecuado al disfrute del ser humano, se debe enfatizar que la protección del medio ambiente en la Constitución española ha quedado establecida como un principio y no como un derecho, que no cuenta con una tutela directa, situación que permite concluir que prima el

²⁹ 95 Ochoa (2014), p.270.

carácter antropocéntrico.

4.4.5. Inclusión de modelo de desarrollo sostenible

La Constitución española no considera dentro de su texto, en forma expresa, el modelo de desarrollo sostenible. No obstante, de su articulado, a modo de interpretación, se podría sostener lo contrario.

En este sentido, el artículo 40 señala que “los poderes públicos promoverán las condiciones favorables para el progreso social y económico y para una distribución de la renta regional y personal más equitativa, en el marco de una política de estabilidad económica”; por su parte el numeral 2 del artículo 45, estipula que “los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva”. Ambas disposiciones corresponden al Capítulo III del Título I, referido a los principios rectores de la política social y económica, razón por la cual no debería existir una primacía de uno sobre el otro, sino que debiese existir una aplicación coordinada de ambos principios y contar con un sistema que abogara por un modelo de desarrollo sostenible.

En esta línea el Tribunal Constitucional, afirma que se configura un derecho de todos a disfrutarlo y un deber de conservación que pesa sobre todos, más un mandato a los poderes públicos para la protección (artículo 45 CE). En seguida, la conexión indicada se hace explícita cuando se encomienda a los Poderes Públicos la función de impulsar y desarrollar se dice, la actividad económica y mejorar así el nivel de vida, ingrediente de la calidad si no sinónimo, con una referencia directa a ciertos recursos (la agricultura, la ganadería, la

pesca) y a algunos espacios naturales (zonas de montaña) (artículo 130 CE), lo que nos ha llevado a resaltar la necesidad de compatibilizar y armonizar ambos, el desarrollo con el medio ambiente (STC 64/1982). Se trata en definitiva del «desarrollo sostenible», equilibrado y racional, que no olvida a las generaciones futuras (...)»⁹⁷.

4.4.6. Consagración de otros derechos relacionados con el Medio Ambiente

Dentro de los otros derechos que contempla la Constitución española relacionados con esta temática, cabe destacar, el artículo 54 que establece la figura del “Defensor del Pueblo”, que tiene como objetivo la defensa de los derechos establecidos en el Título primero de la Constitución, dentro de los que se encuentra el artículo 45, referido al medio ambiente y la calidad de vida. El texto constitucional estipula que una ley orgánica regulará la institución del Defensor del Pueblo, la cual fue dictada, con fecha 19 de noviembre de 2015, prescribiendo que dicha institución gozará de independencia (no estará sujeto a mandato imperativo alguno, no recibirá instrucciones de autoridad y desempeñará sus funciones con autonomía).

Por su parte, en el Capítulo III de la Constitución, se instaura la figura de las comunidades autónomas, correspondiente a una prerrogativa que tienen las provincias limítrofes, los territorios insulares y las provincias regionales con entidad histórica, para constituir autogobiernos. El artículo 148 regula las competencias que pueden tener estas comunidades, dentro de las que se encuentra la gestión en materia de protección al medio ambiente; más adelante, el artículo 149 dispone que sin perjuicio que el estado es competente

para legislar sobre la protección del medio ambiente, se reconoce a la comunidad autónoma la facultad de establecer normas adicionales de protección, como legislación sobre montes, aprovechamientos forestales y vías pecuarias.

5. Conclusiones y recomendaciones

Del análisis del presente documento se puede observar que la CPR tiene ciertas deficiencias para lograr una efectiva protección del medio ambiente, las cuales derivan de no haberlo consagrado como un principio en las bases de la institucionalidad, de la técnica legislativa utilizada al redactar el derecho fundamental a un medio ambiente libre de contaminación, de las limitaciones para ejercer dicho derecho, y de algunos aspectos que han sido omitidos al momento de su redacción. En este contexto, cabe señalar que la jurisprudencia ha realizado interpretaciones orientadas a fortalecer la protección del medio ambiente, sin embargo, en nuestra opinión, es el texto constitucional el que debería establecer un estatuto suficiente de protección y no quedar aquello entregado al criterio jurisprudencial.

La importancia en cuanto a la omisión del medio ambiente dentro de las bases de la institucionalidad radica no solo en su importancia valórica como declaración de los principios del país, sino que a su vez en su relevancia práctica, ya que lo que se establezca en este capítulo es el prisma bajo el cual se interpretará y aplicará la Carta Fundamental.

En este sentido la experiencia de Colombia como la de Ecuador de incluir dentro del primer capítulo la protección del medio ambiente, además de estipularlo como un derecho humano, es un claro

ejemplo de buenas prácticas a seguir. Así, en Colombia se optó por integrar en el título I sobre principios fundamentales la obligación del Estado y las personas de proteger las riquezas culturales y naturales de la nación, mientras que, en Ecuador en el capítulo primero sobre principios de aplicación de los derechos, señala que la naturaleza será sujeto de aquellos derechos que le reconozca la Constitución.

En este orden de ideas, a nuestro juicio el medio ambiente, debiese ser tratado como un principio rector dentro de las bases de la institucionalidad, permitiendo caracterizar y concebir a un Estado que contemple la problemática ambiental en cada una de sus decisiones y actuaciones, como complemento al derecho fundamental relacionado con esta materia.

Por su parte, en cuanto a la técnica legislativa utilizada podemos observar una serie de problemas relacionados con el concepto de contaminación, que restringe el ámbito de protección del derecho fundamental sólo a los casos en que existe una superación de un umbral legal. Así, se puede observar que salvo España que utiliza la voz “medio ambiente adecuado”, la mayoría de las constituciones utilizaron la fórmula de medio ambiente sano como objeto de protección, yendo un poco más allá las de Costa Rica y Ecuador al agregar a la protección del medio ambiente sano, el concepto de ecológicamente equilibrado. En este sentido, en nuestra opinión la nueva constitución de Chile debería tener una redacción similar a esta última, ya que permite, una protección mucho más amplia del medio ambiente, incluyendo hipótesis de protección que en la CPR chilena actual no se permiten, y salvando las deficiencias actuales de la técnica legislativa utilizada. Por otro lado, la posibilidad de

restringir o limitar el concepto de medio ambiente sano como se hizo con la contaminación en la Ley N°19.300, tendría muchas dificultades, considerando que tanto tratados internacionales, organismos internacionales y la experiencia comparada utiliza este concepto de una forma más amplia que el término contaminación.

Otro problema que ha generado la redacción del artículo 19 N°8 tiene relación con el sesgo antropocéntrico y el estrecho vínculo con el derecho a la vida. En este punto, a nuestro juicio definitivamente debería ser parte del debate constitucional la inclusión de un modelo biocéntrico o ecocéntrico como el consagrado en Ecuador que otorga derechos a la naturaleza, lo cual no sólo significaría una declaración valórica importante, sino que ampliaría la titularidad de la acción y permitiría ejercerla incluso en los casos en que no se ven afectados los seres humanos como consecuencia de la afectación del medio ambiente.

Sumamente ligado a lo anterior, tenemos la concepción del derecho al medio ambiente como individual o colectivo, distinción relevante, dado que se relaciona directamente con los legitimados activos para accionar por su defensa y por los mecanismos de protección constitucional aplicables al efecto. Como fue mencionado en este trabajo, en el caso de nuestro actual texto constitucional, se requiere la figura de un afectado para poder accionar de protección por vulneraciones al derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación.

En el análisis comparado realizado, se pudo observar que las constituciones de Colombia, Costa Rica y Ecuador, consagran el derecho al medio ambiente, como un derecho colectivo, permitiendo

que no sea solamente el directamente afectado quien accione por la protección de dicho derecho. Adicionalmente, en el caso de Ecuador, se establece a la naturaleza como un sujeto de derechos, cuya legitimidad pertenece a “cualquier persona”. En virtud de lo anterior, consideramos que el derecho al medio ambiente en un nuevo texto constitucional debe ser consagrado como un derecho colectivo, con una legitimidad amplia para poder accionar por su defensa. En esta línea, creemos necesario que sean titulares de este derecho tanto personas naturales como jurídicas y que la afectación del medio ambiente no requiera la figura de un afectado para poder accionar en su favor, sea o no sean otorgados derechos a la naturaleza en la nueva Constitución.

Por su parte, en cuanto a la acción de protección en sí misma, se pudo examinar en este trabajo que en nuestra CPR actual ésta es más limitada que los otros derechos que se contemplan en esta acción, debido a la improcedencia frente actos arbitrarios, la necesidad de que sea imputable a una autoridad o persona determinada, y el requisito que el derecho sea afectado lo cual hace discutible la posibilidad de presentar la acción ante una amenaza. Al respecto, en nuestra opinión es de suma importancia que los derechos que se consagren para la protección del medio ambiente en el nuevo texto constitucional tengan los mismos requisitos que los otros derechos fundamentales o incluso puedan llegar a ser más amplios que en los otros casos, como sucede en el requisito de la legitimación activa antes mencionado.

En otro orden de ideas, con relación a la tutela de preservación de la naturaleza del Estado consagrada en el texto constitucional actual, a pesar de que las constituciones analizadas han utilizado el mismo

concepto, en nuestra opinión se debería apuntar a utilizar el término medio ambiente al contener una definición más amplia y a ser más precisos en el rol que debe tener el Estado en esta tarea, el cual debe ser independiente del derecho fundamental.

Respecto a los vacíos legales que se han evidenciado en este trabajo al analizar otros derechos o principios consagrados en las constituciones examinadas, el caso de Ecuador nos muestra que es posible y a su vez necesario incluir normas de mitigación y adaptabilidad al cambio climático, las cuales son de suma importancia considerando la vulnerabilidad de este país a este fenómeno⁹⁸. Por lo tanto, el debate constitucional debe contemplar este aspecto para ser incluido dentro de la carta de derechos fundamentales protegidos por nuestro país.

Por otro lado, para equiparar las diferencias que pueden existir entre las partes en un conflicto ambiental, en la Constitución de Colombia se establece la figura de un “Procurador General de la Nación” quién dentro de sus funciones cuenta con la de defender intereses colectivos, como el medio ambiente sano. Junto con ello, tanto el caso colombiano, como el ecuatoriano y español, consagran la figura de un “Defensor del Pueblo”; que dentro de sus funciones se encuentran las de proteger los principios y derechos ligados al medio ambiente. De esta forma, en nuestra opinión, atendiendo el contexto nacional, consideramos que la técnica legislativa que se utilice en una nueva Constitución debe contemplar, la creación de un Defensor del Pueblo y que, dentro de otras competencias, se contemplen las materias ambientales.

³⁰ 98 OIM (2017), p. 60.

Finalmente, sin perjuicio del desarrollo jurisprudencial en esta materia, el desarrollo económico sin considerar al medio ambiente ha sido una de las grandes causas de los problemas medio ambientales que se han observado en Chile, por lo que la inclusión de un modelo de desarrollo sustentable se hace sumamente necesaria. La experiencia de Colombia y Ecuador que establecen texto expreso en este sentido es un gran ejemplo de una buena práctica en esta materia, sin embargo, la fórmula utilizada por Ecuador de consagrar el modelo de desarrollo sostenible en el primer capítulo es a nuestro parecer a lo que se debería apuntar en nuestro país, debido a que dicho concepto sería parte de los criterios para interpretar las otras disposiciones de la nueva CPR.

Así las cosas, hemos podido observar que la CPR actual de nuestro país, contiene muchos aspectos en los cuales podría avanzar para tener una protección del medio ambiente más robusta, siendo la experiencia de otros países de suma relevancia para generar las mejoras necesarias en esta materia.

Bibliografía citada

Abú, Nayid, González, Angélica y Londoño, Beatriz (2010): *El medio ambiente sano, un derecho de todos. Grupo de acciones públicas*. (Bogotá, Universidad del Rosario).

Actas de la Comisión Ortúzar (1976): Sesión N° 186 de 9 de marzo de 1976. [Fecha de consulta: 17 de diciembre de 2019] [Disponible en: <https://bit.ly/3pjRe0Y>]

Aguilar Cavallo, Gonzalo (2015): “El derecho a vivir en un medio

ambiente libre de contaminación: deficiencias y desafíos en un contexto de cambio constitucional”. En *JURIS, Río Grande* (v.23), pp. 9-39.

Aguilar Cavallo, Gonzalo (2016): “Las Deficiencias de la formula “Derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación” en la Constitución Chilena y algunas propuestas para su revisión”, en *Estudios Constitucionales*(Año 14, N° 2). pp. 365-415.

Atria, Fernando (2015): *La Constitución Tramposa* (Santiago, Lom Ediciones).

Ayora Jara, María Isabel (2014): “Los Derechos de la Naturaleza y los Mecanismos Jurisdiccionales de Tutela en la Constitución de Ecuador del 2008”, tesis para optar a grado de Magister Derecho Mención Derecho Constitucional (Quito, Universidad Andina Simón Bolívar).

Bedón Garzón, René Patricio (2017): “Aplicación de los Derechos de la Naturaleza en Ecuador”, en *Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável* (v. 14, n. 28, jun. 2017). pp. 13-32.

Bermúdez Soto, Jorge (2000): “El Derecho a Vivir en una Medio Ambiente Libre de Contaminación”, en *Revista de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso* (XXI). pp. 9- 25.

_____ (2014): *Fundamentos de Derecho Ambiental* (Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso).

Bordalí Salamanca, Andrés (1998): “Titularidad y legitimación activa sobre el medio ambiente en el derecho chileno” en *Revista de Derecho*, (Vol. 9, N° 1), pp. 43-64.

Bórquez Yungue, José Manuel (1993): “*Introducción al Derecho Ambiental Chileno y Comparado*”

(Santiago de Chile, Editorial Jurídica de Chile).

Bustamante Romo Leroux, Francisco (2016): “Los derechos de la naturaleza en la jurisprudencia constitucional ecuatoriana”, en *Memorias - 14° Encuentro Internacional de Derecho Ambiental - Capítulo II - La Sustentabilidad como Derecho Humano, complemento o antítesis del Derecho a un Medio Ambiente Sano* (IJ-XCIV-945). [fecha de consulta: 13 de febrero 2020] [Disponible en: <https://bit.ly/2S9nLLa>].

Cabrera Medaglia, Jorge (2016): “La sentencias de la Sala Constitucional y su impacto en el origen y evolución del Derecho Constitucional Ambiental en Costa Rica”, en Peña Chacón, Mario “*El Derecho al Medio Ambiente en La Constitución Política, Alcances y Límites*” (San José, Editorial Isolma S.A).pp. 63-86.

Canosa, Raúl (2006): “¿Existe un verdadero derecho constitucional a disfrutar del medio ambiente?” en *Anuario de Derechos Humanos, Nueva Época* (Año 2006, N° 7), pp.151-215.

Cea Egaña, José Luis (2002): *Derecho Constitucional Chileno* (Santiago, Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile), Tomo I.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2012): *La Economía del Cambio Climático en Chile. Síntesis. Colección Documentos de Proyectos* (Santiago, CEPAL).

Durán Medina, Valentina (2005): “Caso “CELCO”: Un fallo controvertido de la Excma.Corte Suprema”, en *Revista de Derecho Ambiental* (Núm. 2), pp. 253-275.

Figueruelo, Ángela (2005): “Protección constitucional del medio ambiente en España y Europa”, en *Revista de Criterio Jurídico* (Año 2005, N°5), pp. 9-29.

Figuroa, Ivo (2008): “El derecho a un medio ambiente adecuado en la Constitución Española de 1978”, en *Revista Electrónica de Derecho Ambiental* (Año 2008, N°17).

FIMA (2018): *Discusión sobre Medio Ambiente en el marco de una nueva Constitución* (Santiago de Chile).

Galdámez Zelada, Liliana (2017): “Medio Ambiente, Constitución y Tratados en Chile”. En *Boletín Mexicano de Derecho Comparado nueva serie* (año XLX, núm. 148), pp. 113-144.

__(2018): “Constitución y medio ambiente”, en *Revista de Derecho Ambiental*, (09), pp. 72-92.

Garita Navarro, José y Jiménez Sanabria, Santiago (2016): “Acciones colectivas, difusas y populares para la defensa del ambiente”, en Peña Chacón, Mario “*El Derecho al Medio Ambiente en La Constitución Política, Alcances y Límites*” (San José, Editorial Isolma S.A), pp.167-258.

Galindo, Fernando (2010): “Sinópsis del artículo 45 de la Constitución española” [fecha de consulta: 3 de enero de 2020] [Disponible en: <https://bit.ly/3f4p9ak>].

Historia de la Ley N° 20.050, publicada en el Diario Oficial el 26 de agosto de 2005. [fecha de consulta: 21 de julio de 2020] [Disponible en página web: <https://bit.ly/3cKpgqg>].

Jurado Fernández, Julio (2016): “La Regulación Constitucional del Ambiente en Costa Rica”, en Peña Chacón, Mario “*El Derecho al Medio Ambiente en La Constitución Política, Alcances y Límites*” (San José, Editorial Isolma S.A). pp. 39-62.

Lucas Garín, Andrea (2007):“El derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación: su recepción en la Constitución Chilena reformada”, en *Revista de Derecho Público* (Vol. 69, Tomo I, Primera Sección, Comisión de Derecho Constitucional). pp. 233-246.

Mangaro, Marta (2017) “El desarrollo del derecho a un ambiente sano en la perspectiva constitucional española e italiana”, en *Revista Jurídica de los Derechos Sociales* (Año 2017, N°7), pp. 321-340.

Melón Velásquez, Herber (2016): *La protección Constitucional del medio ambiente sano en Colombia*. (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca).

Mesa García, Luis (2001): *El derecho a un medio ambiente sano como derecho humano, sus principios rectores y constitucionalización*. (Medellín, Universidad Autónoma Latinoamericana).

Naciones Unidas, Asamblea General (2010): “Resolución 64/236. Ejecución del Programa 21 y del Plan para su ulterior ejecución y aplicación de los resultados de la Cumbre Mundial sobre el desarrollo sostenible, [fecha de consulta: 2 de enero de 2020] [Disponible en página web: <https://bit.ly/3ijLhQq>].

Ochoa, Alejandro (2014): “*Medio Ambiente como un bien jurídico protegido ¿visión antropocéntrica o ecocéntrica?*”, en *Revista de*

Derecho Penal y Criminología (Año 2014, N°11), pp. 253-294.

Organización Internacional para las Migraciones (2017): *Migraciones, ambiente y cambio climático. Estudios de casos en américa del sur. Cuadernos Migratorios N° 8* (Buenos Aires, OIM).

Ossandón Rosales, Jorge (2015) “Garantías fundamentales de las personas jurídicas. ¿Titulares del derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación?”, en *Revista de Derecho Público* (Vol. 83, 2° semestre), pp. 123-139.

Pérez, Nicolás (2017) “El Derecho – Deber de Protección del Medio Ambiente”, en *Revista de Derecho Político* (Año 2017, N°100), pp. 949-986.

Real, Gabriel (1994) “El Medio Ambiente en la Constitución Española de 1978”, en *Revista Jurídica de Medio Ambiente* (Año 1994, N°4), pp.319-328.

Sagot Rodríguez, Álvaro (2016): “El Derecho Constitucional Ambiental Costarricense en momentos de un Neoconstitucionalismo con enfoque Biocéntrico”, en Peña Chacón, Mario “*El Derecho al Medio Ambiente en La Constitución Política, Alcances y Límites*” (San José, Editorial Isolma S.A). pp. 87-132.

Velázquez-Gutiérrez, José Manuel (2014): “Derechos de la Madre Tierra y Buen Vivir”, en

Entramado (Vol. 10, No., 2014 (enero-junio)). pp. 220-238.

Varela, Joaquín (2003) “La Constitución de 1978 en la historia constitucional española”, en

Revista Española de Derecho Constitucional (Año 23, N°69), pp. 42-48.

Vargas Miranda, Rafael (2007): *Instituciones de derecho ambiental : El recurso de protección ambiental* (Santiago, Editorial Metropolitana).

Jurisprudencia citada

Tribunal Constitucional de España: *Gobierno Vasco, la Junta de Andalucía, el Gobierno de Canarias, la Generalidad de Cataluña, la Junta de Galicia y el Parlamento de Cataluña, contra la Ley 4/1989, de 27 de marzo, de Conservación de los Espacios Naturales y de la Flora y Fauna Silvestres* (recurso de constitucionalidad), de 31 de julio de 1995 en *Corte Constitucional Colombiana*. [Disponible en: <https://bit.ly/3gdIAOy>]. [fecha de consulta: 6 de marzo 2020].

Corte Constitucional Colombiana: *Escobar y otros con Alcalde del Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta y otros*, de 16 de septiembre de 1997 en *Corte Constitucional Colombiana*. [Disponible en: <https://bit.ly/3vRlymk>]. [fecha de consulta: 25 de febrero 2020].

Corte Constitucional Colombiana: *Macías con Wiesner*, de 1 de abril de 1998. [Disponible en: <https://bit.ly/3g2ISGM>]. [fecha de consulta: 25 de febrero 2020].

Corte Suprema de Costa Rica: *Guido y Machore con Procurador General de la República* (acción de inconstitucionalidad), de 03 de julio de 2003 en *Nexus.pj* [Disponible en: <https://bit.ly/3g8qs7R>]. [fecha de consulta: 13 de marzo 2020].

Tribunal Constitucional de Chile: *Becker, Estay y otros con Ministerio de la Secretaría General de la Presidencia* (Requerimiento de inconstitucionalidad), Rol N° 577-06Becker, 26 de abril de 2007.

Tribunal Constitucional de Ecuador: *Valencia y otros con Ministerio del Medio Ambiente* (acción de amparo constitucional), de 19 de septiembre de 2007 en *Derecho Ecuador* [Disponible en: <https://bit.ly/3z5T75V>]. [fecha de consulta: 01 de marzo 2020].

Tribunal Supremo de España: *Asociación Gecen con Administración General del Estado* (recurso de casación), Tercera Sala de lo Contencioso – Administrativo del Tribunal Supremo, del 25 de junio de 2008 [Disponible en: <https://bit.ly/34QAUeK>]. [fecha de consulta: 26 de febrero 2020].

Corte Suprema de Costa Rica: *Araya con Ministerio de la Presidencia y otros* (recurso de amparo constitucional), de 16 de abril de 2010 en *Nexus.pj* [Disponible en: <https://bit.ly/3ceUNAb>]. [fecha de consulta: 13 de marzo 2020].

Tribunal Constitucional de Ecuador: *Vargas con Andrade y otros* (acción pública de inconstitucionalidad), de 15 de julio de 2010 en *Megalex* [Disponible en: <https://bit.ly/3gFuIT2>]. [fecha de

consulta: 22 de febrero de 2020].

Corte Suprema Chile: *Gonzalo Lira y otros con Ilustre Municipalidad de Temuco* (apelación recurso de protección), Rol N° 4.690/2010, de 15 de agosto de 2010.

Tribunal Constitucional de Chile: *Requerimiento presentado por 17 Senadores respecto de la inconstitucionalidad del Convenio Internacional para la Protección de Obtenciones Vegetales (UPOV-91)* (requerimiento inconstitucionalidad), Rol N° 1988-II, de 24 de junio de 2011.

Corte Constitucional Colombiana: *Montealegre Lynett* (acción de inconstitucionalidad), de 24 de agosto de 2011 en Corte Constitucional [Disponible en: <https://bit.ly/3ge5Vih>]. [fecha de consulta: 26 de febrero 2020].

Tribunal Constitucional de España: *Cuenca con Sentencia de la Sección Tercera de la Sala de lo Contencioso- Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana de 20 de junio de 2003*, de 26 de octubre de 2011 [Disponible en: <https://bit.ly/3ifczXV>]. [fecha de consulta: 13 de marzo 2020].

Corte Suprema de Chile: *González Cid Mario con Industrias de Madera Rarínco*, Rol N° II.

845/2011 (apelación recurso de protección), de 22 de enero de 2012.

Corte Suprema Chile: *Corporación Fiscalía del Medio Ambiente con Servicio de Evaluación Ambiental* (apelación recurso de

protección), Rol N° 2463-2012, de 11 de mayo de 2012.

Corte Suprema Chile: *Confederación Nacional de Federaciones de Pescadores Artesanales de Chile con Comisión de Evaluación VIII Región* (apelación recurso de protección), Rol N° 3141- 2012, de 15 de junio de 2012.

Corte Suprema Chile: *Manuel Rocco Hidalgo y otros con Directora Regional (S) Servicio de Evaluación Ambiental e Intendente (S) III Región Atacama* (apelación recurso de protección), Rol N° 1960-2012, de 27 de agosto de 2012.

Corte Suprema Chile: *Condominio Archipiélago Las Antillas con Empresa Aguas del Altiplano* (apelación recurso de protección), Rol N° 7041-2012 , 25 de noviembre de 2012.

Corte de Apelaciones de Valparaíso: *Grupo de Acción Ecológica Chinchimén con Inmobiliaria Laderas Lado Mar S.A. y otros* (recurso de protección), Rol N° 1670-2012 , 28 de marzo de 2013.

Corte Suprema Chile: *Agrícola María Elba Herrera Limitada Ltda. con Sociedad Patagonia Fresh S.A. y otros* (apelación recurso de protección), Rol N° 7844-2013, de 25 de noviembre de 2013.

Corte Suprema Chile: *Rendón Escobar Luis Mariano y otros con Gabriel Ruiz Tagle* (apelación de recurso de protección), Rol N°

7.677-2013, de 6 de enero de 2014.

Corte Suprema Chile: *Consejo de Defensa del Estado con Molibdenos y Metales S.A. y Empresa de*

F.F. del Estado, Rol N° 15.996-2013, de 31 de agosto de 2014.

Corte Suprema Chile: *Confederación Nacional de Federaciones de Pescadores Artesanales de Chile con Empresa Nacional de Electricidad S.A.* (apelación de recurso de protección), Rol N° 23.622/2014, de 26 de noviembre de 2014.

Corte Constitucional Colombiana: *Fundación para la defensa del interés público con sala Civil y de Familia del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Cartagena*, de 20 de febrero de 2015 en: *Corte Constitucional Colombiana* [Disponible en: <https://bit.ly/3uT4EIZ>]. [fecha de consulta: 26 de febrero 2020].

Tribunal Constitucional de Chile: *Molinera del Norte S.A. con Ilustre Municipalidad de Antofagasta* (requerimiento de inaplicabilidad por inconstitucionalidad), Rol N° 2643-14, de 27 de enero de 2015.

Tribunal Constitucional de Chile: *Curtidos Bas S.A. con Ilustre Municipalidad de San Joaquín* (requerimiento de inaplicabilidad por inconstitucionalidad), Rol N° 2684-14, de 10 de septiembre de 2015.

Contraloría General de la República (2016): 15 de enero de 2016 (dictamen).

Corte Constitucional Colombiana: *Centro de estudios para la justicia social “Tierra Digna” con la Presidencia de la República y otros* (acción de tutela), de 10 de noviembre de 2016 en *Corte Constitucional Colombiana* [Disponible en: <https://bit.ly/3g9VBHR>]. [fecha de consulta: 26 de febrero 2020].

Corte Constitucional Colombiana: Revisión oficiosa de constitucionalidad Sentencia C-644/17, de 18 de octubre de 2017 en *Corte Constitucional Colombiana* [Disponible en: <https://bit.ly/34LnUHt>]. [fecha de consulta: 26 de febrero 2020].

Corte Suprema: *Matías Ramírez Pascal con Constructora FV S.A.* (apelación recurso de protección), Rol N° 45.059-2017, de 13 de marzo de 2018.

Corte Constitucional Colombiana: *Agudelo con Juzgado Segundo Civil del Circuito de Fusagasugá y Tribunal Superior del Distrito Judicial de Cundinamarca* (acción de tutela), de 24 de agosto de 2018 en: *Corte Constitucional Colombiana* [Disponible en: <https://bit.ly/2SIW3jB>]. [fecha de consulta: 26 de febrero 2020].

Corte Suprema Chile: *Díaz con Seremi Salud Región de Arica y Parinacota* (apelación recurso de protección), Rol N° 5.473/2019, de 16 de abril de 2019.

Corte Suprema Chile: *Gutiérrez con Inmobiliaria Progreso Ltda.* (apelación recurso de protección), Rol N° 2.515/2019, de 23 de mayo de 2019.

Corte Suprema Chile: *Fundación Yarur Bacuñán con Constructora Vimac Spa.* (apelación de recurso de protección), Rol N° 12.808-2019, de 5 de junio de 2019.

Corte de Apelaciones de Valparaíso: *Francisco Chahuán Chahuán contra Empresa Nacional de Petróleos, ENAP S.A.* (recurso de protección), Rol N° 5888-2019, de 28 de mayo de 2019.

PARTE IV: “DIVERSIDAD E INCLUSIÓN”



GUIÓN DIDÁCTICO FORO “DIVERSIDAD E INCLUSIÓN”

I. Palabras iniciales: objetivos, relevancia y propósito.

El presente guión tiene como objetivo apoyar, complementar y orientar el desarrollo de los “Foros Juveniles: Mi voz Ciudadana 2022”, promovidos por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en estrecha colaboración con los diversos actores educativos que participaran de este proyecto. Los/as docentes y/o facilitadores/as son claves en la puesta en práctica de esta propuesta, ya que además de conducir la sesión son los encargados de adecuar estas orientaciones a la realidad social de sus comunidades educativas. Ellos y ellas son los que tienen el conocimiento más acabado de los intereses, énfasis y rasgos particulares de los/as jóvenes que participaran de las jornadas. Además, pueden captar las sensibilidades y expectativas de sus estudiantes. Esto último es sumamente relevante, porque junto con la realización de los foros, uno de sus fines más relevantes es sistematizar las reflexiones que emerjan durante el proceso en informes. Por este motivo el criterio de los/as docentes será fundamental para la recopilación de información que alimentará un texto síntesis a nivel temático y territorial que tendrá una amplia divulgación nacional e internacional, especialmente en ámbitos educativos y de derechos humanos. Se espera que el proceso contribuya a relevar la opinión y las propuestas de los/as jóvenes. Pero tal como indica el paradigma de la educación popular, los procesos participativos colectivos son tanto o más importantes que los propios resultados, ya que fomentarán la reflexión crítica sobre las temáticas abordadas. En suma, esta

experiencia es una invitación a repensar prácticas cotidianas y el actual escenario político y social del país desde la mirada de la juventud, y desde una perspectiva de reafirmación de los derechos humanos.

2. Diversidades e Inclusión

Cuadro 1. Ejes conceptuales del foro

Diversidades e inclusión	Grupos de especial protección
	Multiculturalidad e interculturalidad
	Plurinacionalidad y soberanía

El derecho humano a vivir en libertad e igualdad es el primer articulado de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el cual tiene una implicancia directa con el ejercicio de deberes y derechos sociales y políticos de los/as sujetos. Las sociedades son campos sociales heterogéneos por excelencia, por ende, en su seno se desenvuelven múltiples actores con particulares intereses, que en ocasiones pueden establecer tanto articulaciones entre ellos como también expresar objetivos contrapuestos. No obstante, más allá de todas las posibles vinculaciones que puedan desplegarse, la configuración del entramado social se funda desde la riqueza que proporcionan esas diversidades, contribuyendo a potenciar las capacidades y habilidades humanas, dinamizando la producción de conocimiento y, sobre todo, robusteciendo el respeto, la empatía, el pensamiento crítico y otros valores que son pilares de una sociedad democrática.

Desde hace un par de décadas el Estado y la sociedad chilena han ido desplegando acciones orientadas a fortalecer y proteger la diversidad, y especialmente, a la promoción de la igualdad y la no discriminación. Esta última entendida como todo acto ofensivo a través del cual un

grupo busca marcar diferencias respecto de otro por la vía de negar, restringir o disminuir los derechos y libertades fundamentales de ese grupo. Estas prácticas se basan en prejuicios y estereotipos que sostienen el poder hegemónico que termina por instituir relaciones sociales asimétricas.

En el marco jurídico nacional se destaca la Ley 20.609 (2012), más conocida como Ley Zamudio, que en su artículo 2 define a la discriminación arbitraria como: “[...] toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos (...) en particular cuando se fundan en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad”.

Relacionado a la protección de las diversidades y la promoción de la no discriminación, identificamos a la inclusión, comprendida como la práctica social que tiene como propósito garantizar el ejercicio de derechos de individuos y colectividades, expresado en la configuración de condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que permitan el acceso a oportunidades, posibilidades y recursos de manera igualitaria y participativa. Para promover este tipo de estrategias y acciones, desde el Sistema Universal de Derechos Humanos se emplea la categoría de Grupo de Especial Protección, entendido como aquellas personas que por diversas condiciones físicas, sociales, económicas o

culturales están en una situación de desventaja en el goce y ejercicio de sus derechos con respecto a otros grupos de la sociedad, y que requieren de acciones afirmativas de parte del Estado para suplir esta desventaja.

Desde la Organización de Naciones Unidas se consideran a los migrantes y refugiados y a los niños, niñas y adolescentes como parte de esta concepción. Esta propuesta ética-jurídica es ampliada y contextualizada por nuestro Sistema Nacional de Protección de Derechos Humanos, incluyendo bajo este marco a las disidencias sexuales, las personas mayores, las mujeres, las comunidades indígenas, las personas mayores y los/as privados/as de libertad. Su principal justificación se basa en que estos grupos se encuentran en una desigual condición para el desarrollo pleno de sus derechos, principalmente a causa de factores estructurales de larga data histórica.

La discriminación racial es una de las principales formas de diferenciación arbitraria que aún persiste en nuestro país, su origen es rastreable desde la época colonial, momento en que se instalaron sustentos jurídicos, sociales, políticos y económicos que consagraron la exclusión, restricción y marginación de los pueblos indígenas. Si bien con la emergencia y desarrollo del Estado-Nación se fueron eliminando barreras jurídicas, continúan subsistiendo prácticas culturales y sociales de esta diferenciación, incluyendo las que han emergido a partir del reciente de aumento de la población migrante.

En este contexto, durante este último tiempo han surgido conceptos y principios que pretenden establecer un nuevo marco interpretativo entre el Estado y los Pueblos Indígenas, entre ellos se destacan:

Multiculturalidad, Interculturalidad y Plurinacionalidad. El multiculturalismo se basa en el reconocimiento de la diversidad cultural que coexiste al interior de los países, de esta manera se considera como condición necesaria para el pleno ejercicio de derechos individuales de las múltiples colectividades que cohabitan en un territorio. En la práctica, esto se expresa en que el Estado despliegue acciones tendientes a garantizar el ejercicio de la ciudadanía de todos estos grupos.

La interculturalidad emergió en respuesta al cómo garantizar este ejercicio de derechos, profundizando su alcance teórico y político. Se refiere al imperativo de construir relaciones equitativas entre las diferentes culturas, y de la misma manera, facilitar la comunicación, el intercambio y el aprendizaje mutuo, con la perspectiva de consolidar una convivencia democrática. Por último, la Plurinacionalidad en el contexto latinoamericano, puede ser comprendida como un campo estudios, y sobre todo, como una estrategia política de emancipación y lucha ante el despojo y sometimiento en el que se encuentran las comunidades indígenas. Su uso está orientado a promover el debate público en torno a la necesidad de consolidar sus demandas de autonomía territorial, autogobierno y derecho originario. En suma, su propósito último es la consagración de la soberanía popular, uno de los principales derechos humanos, referido a garantizar que la autodeterminación de los pueblos en decidir su propio destino.

El presente foro está orientado a que las y los jóvenes manifiesten sus puntos de vista sobre estos temas.

3. Vinculación curricular enseñanza media

A continuación, se presentan algunas de las posibles articulaciones metodológicas, conceptuales, actitudinales y temáticas de los foros de Mi Voz Ciudadana con objetivos de aprendizaje contenidos en el currículo escolar de enseñanza media en las asignaturas de Lenguaje, Historia y Educación Ciudadana.

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Lenguaje	1° Medio	Nivel 1	Comunicación oral	OA 19: Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales, tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc.,
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
	2° Medio	Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
	3° Medio	Nivel 2	Comprensión	OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos
	4° Medio	Nivel 1	Comprensión	OA 3: Evaluar críticamente textos de diversos géneros no literarios (orales, escritos y audiovisuales), analizando cuando corresponda
		Nivel 2	Comunicación Oral	OA 1: Interactuar con propiedad en diversas situaciones comunicativas, predominantemente argumentativas, integrando puntos de vista ajenos a favor de sus propias argumentaciones y evaluando la validez de los argumentos propios y ajenos, valorando el diálogo como un medio para intercambiar opiniones, disentir legítimamente y lograr consensos.

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicano, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

4. Orientaciones generales

Un principio orientador de la sesión es la “perspectiva de la controversialidad”, que tiene como objeto estimular la discusión sobre temáticas en las cuales no existe acuerdo ni consenso social o científico, por lo que se pretende promover el debate colectivo y la validación de los diversos puntos de vista que surjan entre los estudiantes. De esta forma se espera incitar el intercambio de ideas y la reflexión crítica de sus participantes, relevando y validando tanto los acuerdos como los disensos que emerjan, no llegando necesariamente a una conciliación de ideas, sino a una caracterización de las múltiples posiciones sobre el tema en discusión, a partir de la experiencia individual y colectiva los/as jóvenes.

Con este ejercicio se espera contribuir a la comprensión situada de los derechos humanos vinculados a las nociones de democracia y participación política. Mediante el transcurso del foro, los estudiantes podrán opinar libremente y exponer sus puntos de vista tanto a nivel

grupal como individual, con la única condición de que se refieran a la temática propuesta.

Por otro lado, se requiere que el/la profesor/a dirija y modere el foro evitando en la medida de lo posible que pocos estudiantes monopolicen la palabra, especialmente en la plenaria final. Asimismo, se requiere que el/la profesor/a esté acompañado de un/a facilitador/a con un computador, para que tome apuntes sobre las opiniones y puntos de vista que surjan. Recordando que uno de los objetivos propuestos es relevar la voz de los/as jóvenes intentando reducir al mínimo las “mediaciones” de los adultos, es de gran importancia transcribir de la forma más literal posible las intervenciones de los estudiantes.

Cantidad mínima de participantes: 10

Cantidad máxima de participantes: 40

Duración estimada: 60 a 90 minutos

5. Implementación de la Sesión

Antes de comenzar, asegúrese de contar con la siguiente lista de materiales para la sesión:

Recursos y/o materiales necesarios:

- Materiales para la sesión descargados desde la Plataforma Moodle
- Un proyector conectado a un computador y listo para proyectar el “Recurso Didáctico de Implementación”, disponible entre los materiales de la Plataforma Moodle
- Un/a colega facilitador con un computador distinto al del proyector para tomar apuntes
- Cartulinas y Plumones
- Celular con capacidad de tomar fotografías de la sesión

Además, el/a facilitador/a deberá tener abierto en su respectivo computador el archivo “Ficha de Registro”, disponible entre los recursos descargados de la Plataforma Moodle.

A) Palabras de bienvenida

Se debe abrir y proyectar la primera lámina del “Recurso Didáctico de Implementación” en la sala.

El docente debe comenzar con las siguientes palabras:

“Quiero agradecer la asistencia de cada uno de ustedes en esta actividad. Los ‘Foros Juveniles: Mi Voz Ciudadana 2022’ es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que tiene como objetivo potenciar la voz de uds. en los debates públicos más relevantes del país.

En este tercer foro el tema es el “Diversidades e inclusión”, la sesión constará de tres momentos. El primero será un ejercicio simple de posicionamiento a partir de un video, el segundo será un trabajo grupal, y el tercero será una plenaria de discusión colectiva. Posteriormente sus opiniones serán sistematizadas en un texto de divulgación a cargo de la OEI, donde quedarán plasmadas las opiniones y puntos de vista de jóvenes de más de 15 establecimientos a lo largo de Chile”.

B) Momento inicial

A continuación, se debe abrir y proyectar el Video Disparador, disponible entre los materiales descargados desde la Plataforma Moodle. El video dura entre 2 y 3 minutos. Una vez finalizado, debe proyectarse nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación” en la lámina 3, titulada “SOBRE EL VIDEO DISPARADOR”, en la que figura el siguiente cuadro:

☰

SOBRE EL VIDEO DISPARADOR

¿Qué emoción o estado de ánimo te genera la situación expuesta en el video?

3

1) Enojo
2) Pena
3) Indiferencia
4) Frustración
5) Risa

El objetivo de este ejercicio que cada uno/a de los/as participantes del foro indique su preferencia en el cuadro de emociones o estados de ánimo. Para facilitar la realización de este ejercicio sin necesidad de alguna aplicación tecnológica (considerando que no todos tienen acceso a los mismos recursos), la idea es que los/as jóvenes se vayan pronunciando uno a uno sobre su opción, y el/la profesor/a o el/la facilitador/a vaya marcando la cantidad de preferencias indicadas en cada una de las opciones. El resultado final debe ser la cantidad total de preferencias junto a cada una de las alternativas del cuadro, como indica el siguiente ejemplo:

Opción	Frecuencia de preferencias
1) Enojo	2 jóvenes
2) Pena	6 jóvenes
3) Indiferencia	1 jóvenes
4) Frustración	3 jóvenes
5) Risa	2 jóvenes

Esto debe quedar consignado en la Ficha de Registro en el lugar correspondiente por parte del facilitador/a.

Para esta sección dispondrán de un máximo de 10 minutos.

C) Trabajo Grupal

Una vez finalizado el primer ejercicio, los/as jóvenes deben dividirse libremente en 4 o máximo 5 grupos con la misma cantidad de miembros y, en la medida de lo posible, con igual cantidad de hombres y mujeres. El/la profesor/a podrá hacer los cambios que considere pertinentes para resguardar dichos criterios.

Una vez constituidos los grupos, se les pasará cartulina y un plumón a cada grupo.

El/la docente o el/la facilitador/a deberá proyectar nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación”, en la lámina 4 titulada “2.- TRABAJO GRUPAL”, en la cual se presentan dos imágenes.

2.- TRABAJO GRUPAL 4

A partir de las siguientes imágenes y enunciados, deben reunirse en 4 o 5 grupos equitativos en cuanto cantidad y género, y elaborar una consigna que sintetice su visión grupal sobre cada una



Imagen 1: Discriminación basada en color de piel o país de procedencia



Imagen 2: Propuestas o ideas para promover la inclusión escolar

Enseguida, el/la docente debe proponer que cada grupo se ponga de acuerdo (esto es requisito en esta etapa) para la elaboración de una consigna por cada una de las imágenes.

Cada consigna debe ser una oración de no más de 10 palabras (esto es flexible, pero la idea es que sea breve) en la que se sintetice el punto de

vista del grupo. Cada grupo debe plasmar sus dos consignas en las cartulinas. Una vez listos, las cartulinas deben ser posicionados al frente del curso para que queden a la vista de todos/as.

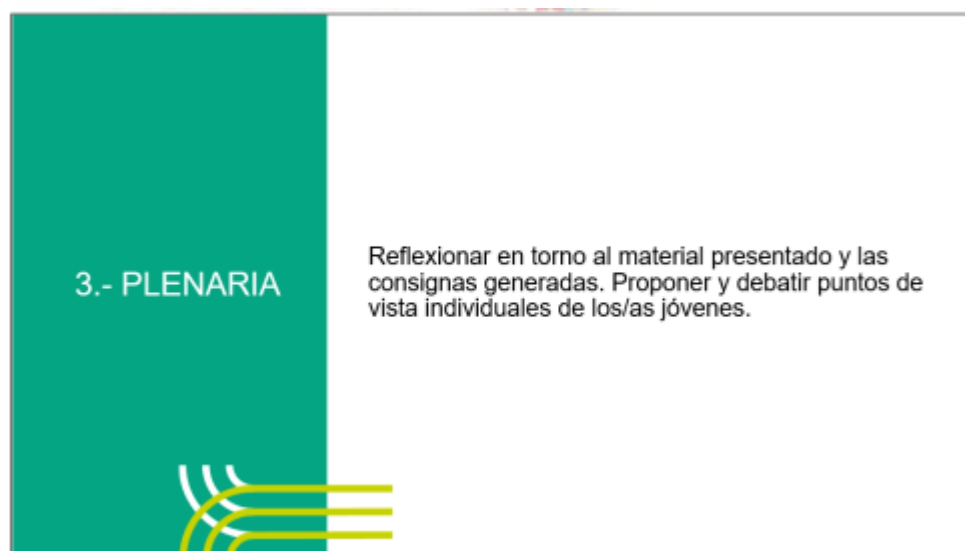
Para esta parte dispondrán de 20 hasta un máximo de 30 minutos.

El/la facilitador/a deberá registrar cada una de las consignas en el lugar correspondiente de la Ficha de Registro.

Es importante que durante la realización de esta parte el/la profesor/a tome algunas fotografías que luego pueda subir a la plataforma Moodle junto con la Ficha de Registro.

D) Plenaria

Cuando finalice el trabajo grupal de consignas los grupos deben disolverse. En esta fase, se deberá exponer la lámina 5 del Recurso Didáctico de Implementación:



El objetivo es que los/as jóvenes se pronuncien libremente sobre el Video Disparador inicial o sobre las consignas creadas grupalmente. Se trata de un espacio de reflexión, confrontación de ideas y puntos de vista sin la necesidad de que se arribe necesariamente a algún

consenso sobre los temas. El/la profesor/a o el/a facilitador/a deberá tomar apuntes de las opiniones y puntos de vista de los jóvenes. La idea es que los apuntes tomados sean lo más literales posibles de acuerdo a la capacidad de transcribir que tenga.

Finalmente, de los apuntes registrados, deberá consignar en la Ficha de Registro hasta 4 citas que manifiesten los puntos de vista que se propusieron durante la plenaria y que se consideren más relevantes.

E) Cierre

Para cerrar el foro, se debe presentar la última lámina del Recurso Didáctico de Implementación:

4.- CIERRE

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 1, 1948	• "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos".
Convención Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, Art. 3, letra a), 1971	• "(...) Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza"
Convención Internacional sobre la Eliminación de las formas de Discriminación Racial, Art. 2, No. 1, 1972	• "Los Estados partes condenan la discriminación racial y se comprometen a seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a promover el entendimiento entre todas las raza"

Se les debe pedir a los estudiantes que lean lo que señala la lámina y lo reflexionen personalmente después de la sesión, indicando que se trata de convenios y acuerdos internacionales que respaldan ciertos puntos de vista en torno a la noción de derechos humanos.

Una vez que lo han leído, se deben pronunciar las siguientes palabras de cierre:

“Le queremos dar las gracias a cada uno/ de los/as participantes, sus opiniones y puntos de vista serán registrados y utilizados anónimamente en la elaboración de los informes finales de la actividad. Además, les haremos llegar prontamente una pequeña encuesta a sus correos electrónicos en la que podrán evaluar la actividad realizada, lo que servirá para afinar y mejorar su futura realización”.

Por parte del profesor/a y del facilitador/a, una vez concluido el cierre, deberán completar la Ficha de Registro indicando los disensos o consensos más relevantes que en su opinión se manifestaron durante la plenaria final. Aquí no es necesario que anoten citas literales, sino cuáles fueron los aspectos en los que, a su juicio, lo jóvenes mostraron un punto de vista similar, y cuáles fueron aquellos en los que hubo más de un punto de vista. Pueden anotar dos disensos y dos consensos máximo.

6. Post cierre.

Una vez que ha concluido el foro, el/la profesor/a deberá cargar a la Plataforma Moodle la Ficha de Registro en formato Excel llenada durante la realización de la actividad. Para ello, puede encontrar las instrucciones generales en la presentación de capacitación disponible en el sitio web y enviado a sus respectivos correos.

RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN DIVERSIDAD E INCLUSIÓN.



1.- MOMENTO INICIAL

Exhibir Video Disparador proporcionado como parte de los recursos audiovisuales desde la plataforma Moodle.

FOTO VÍDEO

LINK VÍDEO

QR



SOBRE EL VIDEO DISPARADOR

3

¿Qué emoción o estado de ánimo te genera la situación expuesta en el video?

1) Enojo
2) Pena
3) Indiferencia
4) Frustración
5) Risa



2.- TRABAJO GRUPAL

4

A partir de las siguientes imágenes y enunciados, deben reunirse en 4 o 5 grupos equitativos en cuanto cantidad y género, y elaborar una consigna que sintetice su visión grupal sobre cada una



Imagen 1: Discriminación basada en color de piel o país de procedencia



Imagen 2: Propuestas o ideas para promover la inclusión escolar

3.- PLENARIA

Reflexionar en torno al material presentado y las consignas generadas. Proponer y debatir puntos de vista individuales de los/as jóvenes.

4.- CIERRE

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 1, 1948

- “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”.

Convención Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, Art. 3, letra a), 1971

- “(...) Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza”

Convención Internacional sobre la Eliminación de las formas de Discriminación Racial, Art. 2, No. 1, 1972

- “Los Estados partes condenan la discriminación racial y se comprometen a seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a promover el entendimiento entre todas las raza”

TEXTO I:

Grupos vulnerables de especial protección por parte del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) ¿en quién podría y debería enfocarse en base a la doctrina y a la experiencia comparada iberoamericana?

Por: Juan Pablo Díaz Fuenzalida, 2021.

Los derechos humanos, no sólo necesitan ser reconocidos, sino que también es menester que se establezcan garantías para que sean efectivos en la práctica. Es por ello por lo que en los años noventa surgen los denominados “Principios de París”, que han servido de instrumento fundamental para la constitución de las Instituciones Nacionales de Derechos Humanos¹. En efecto, dichos principios, han sido adoptados por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ONU), en concreto, con la Resolución 1992/54, de 1992, que luego fue reafirmada por la Resolución 48/134, de 1993, de la Asamblea General². En concreto, dicen relación con una serie de criterios a seguir para estatuir instituciones de promoción y protección de los derechos humanos. Y, en aquellos países donde hubiese figuras jurídicas similares, se han reconocido por Naciones Unidas como figuras equivalentes a las Defensorías del Pueblo (Ombudsman). Ello, porque tienen en común, que su mandato abarca la protección y promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales³,

¹ GÓNZALEZ PÉREZ, Luis Raúl. El sistema no-jurisdiccional de protección de los derechos humanos en México. Revista Ius, Puebla, México, v. 5, n. 28, pp. 99-122. 2011.

² NACIONES UNIDAS. A/RES/48/134 el 20 de diciembre de 1993, Instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/Res_48-134_UN.pdf Acceso: 01 marzo 2021.

³ COMISIÓN EUROPEA PARA LA DEMOCRACIA. Principios sobre la protección y la promoción de la institución del Defensor del Pueblo (Los Principios de Venecia). Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2019/04/Principios-de-Venecia-esp-versi%C3%B3n-29-03-19-1.pdf> Acceso: 01 marzo 2021.

independiente de su denominación, estructura o modos de actuación. Ello nos va dando luces de la naturaleza, relevancia y atribuciones de la figura jurídica objeto de estudio en Chile y en Iberoamérica, especialmente en su rol de promoción y protección de los derechos humanos.

Así, Chile no queda ajeno al proceso, aunque varios años después de los mencionados Principios de París, creando al Instituto Nacional de Derechos Humanos (en adelante INDH) de acuerdo con la ley 20.405 de 2009. Dicha ley consagra que el Instituto tiene por objeto la promoción y protección de los derechos humanos de las personas que habiten en el territorio de Chile, establecidos en las normas constitucionales y legales; en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile y que se encuentran vigentes, así como los emanados de los principios generales del derecho reconocidos por la comunidad internacional⁴. Es en cierta manera dar mayor efectividad a la aplicación del bloque de constitucionalidad chileno, que considera normas constitucionales e internacionales que hace suya,⁵ de acuerdo con el artículo 5 de la Carta Fundamental⁶.

En efecto, la ley citada específica “habitantes” de manera que puede ser cualquier persona natural quien puede ser protegida, pero por la actividad defensorial limitada del INDH debe enfocarse en grupos especiales, ayudando a los más vulnerables en relación con sus derechos humanos. Ello es justificable pues la vulnerabilidad genera a

⁴ CHILE. Ley 20.405, de 10 de diciembre de 2009, del Instituto Nacional de Derechos Humanos, última modificación de 25 de abril de 2019, Ley 21.154. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1008867> Acceso: 16 octubre 2020.

⁵ DÍAZ FUENZALIDA, Juan Pablo. ¿Son parte del bloque de constitucionalidad los principales tratados internacionales de derechos humanos de la ONU en Chile? Del texto positivo a la aplicación en tribunales de justicia. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasilia, Brasil, v. 9. n. 1, pp. 152-171. 2019.

⁶ CHILE. Decreto 100, de 22 de septiembre de 2005, que Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile (última versión 23 de diciembre de 2020). Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302> Acceso: 17 de febrero de 2020

quien la padece, entre otras cosas, una situación de desventaja frente al ejercicio pleno de sus derechos y libertades, ya sea por desconocimiento de los mismos o que sean sólo derechos en lo formal por no poder ponerlos en ejercicio⁷. Haciendo un símil con Naciones Unidas, en casos de desastres humanitarios, se centra especialmente en las poblaciones vulnerables, particularmente en niños, refugiados y desplazados⁸. En ese sentido, estas instituciones, y, particularmente el INDH debe preocuparse de la promoción y protección de todos los habitantes, siendo apropiado que pueda enfocarse en los más desprotegidos, aunque sin descuidar sus competencias generales en relación con la población en su conjunto.

De ahí la necesidad de analizar aspectos relativos a la vulnerabilidad en relación con las instituciones nacionales de derechos humanos, dado que es un factor determinante en la decisión de dar mayor o menor importancia a propósito de la promoción y protección de sus derechos. En efecto, se entiende por vulnerable a *“la población que no puede atender necesidades por sus propios medios, por lo cual necesita ayuda externa para salir adelante”*⁹. También, hay grados en la intensidad de la vulnerabilidad. Los aspectos sociales, como la clase, género, etnia o preferencias sexuales, o los biológicos como el sexo y edad, y, las condiciones estructurales del entorno como la cultura, la política y la

⁷ ESPINOSA MUNGUÍA, María Socorro, CALZONCIT, José Luis y VALDEZ HUERTA, María del Rosario. Los Trabajadores Sociales ¿Un grupo vulnerable? En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México: Universidad Autónoma de Coahuila, 2012, pp. 10-33.

⁸ NACIONES UNIDAS. Protección de los más vulnerables, 2013. Disponible en: <http://www.un.org/es/humanitarian/overview/protection.shtml> Acceso: 18 agosto 2016

⁹ ESPINOSA MUNGUÍA, María Socorro, CALZONCIT, José Luis y VALDEZ HUERTA, María del Rosario. Los Trabajadores Sociales ¿Un grupo vulnerable? En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México: Universidad Autónoma de Coahuila, 2012, pp. 10-33.

economía, son elementos que determinan el grado de vulnerabilidad de un grupo, de un individuo o de una sociedad¹⁰.

Lo anterior tiene efectos prácticos, incluso cuantificables, por lo que es menester profundizar sobre la materia. Como se decía, la repercusión es latente y evidenciable, lo que nos puede dar luces sobre las actuaciones de las instituciones. Así, por ejemplo, en el informe anual 2020, el INDH afirmó, a propósito de la crisis sanitaria del Covid-19 en el ámbito laboral que, “la pandemia afecta a todos, pero de diferente manera”, enfocándose como grupo vulnerable en las mujeres, jóvenes, niñas, niños, adolescentes, migrantes, trabajadoras de casa particular, personas con discapacidad y pueblos indígenas¹¹. Ello no quiere decir que no se haya preocupado a nivel general de las demás personas y de algún otro grupo vulnerable, pero es un antecedente a considerar que repercute en las actuaciones defensoriales, ya sea evidenciando problemáticas de derechos humanos o en las respectivas recomendaciones. A mayor abundamiento, ser considerado o no grupo vulnerable por una institución de derechos humanos tiene consecuencias inclusive en actuaciones judiciales de promoción y protección. En relación con la figura jurídica en estudio, el INDH, de acuerdo con la información del portal del poder judicial de Chile, en el año 2016 presentó y actuó hasta la Excelentísima Corte Suprema en materia de recurso de protección de garantías constitucionales en: uno en favor de una persona con discapacidad visual por una eventual

¹⁰ ESPINOSA MUNGUÍA, María Socorro, CALZONCIT, José Luis y VALDEZ HUERTA, María del Rosario. Los Trabajadores Sociales ¿Un grupo vulnerable? En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México: Universidad Autónoma de Coahuila, 2012, pp. 10-33.

¹¹ CHILE. Instituto Nacional de Derechos Humanos. Informe Anual. Situación de los derechos humanos en Chile 2020. Disponible en: <https://ia2020.indh.cl/informe/INFORME-INDH-2020.pdf> Acceso: 16 febrero 2021, pp. 140-151.

discriminación;¹² uno en favor de extranjeros que querían celebrar un día patrio en Chile;¹³ 3 y, cuatro en favor de personas privadas de libertad para que pudieran ejercer derechos de sufragio.¹⁴ Si bien, puede estimarse que son escasas las actuaciones en tribunales de justicia, lo cierto es que es la regla general en instituciones donde prevalece la auctoritas y no la potestas (a excepción de la Defensoría del Pueblo de Colombia).¹⁵ Sin embargo, queda en evidencia los efectos concretos de ser o no considerado vulnerable en la promoción y protección de los derechos, pues determinará la actuación o no de la institución. Los recursos presentados fueron justamente en favor de grupos en situación de vulnerabilidad.

Consecuencia de lo anterior es que la problemática se va evidenciando, es decir, si ya se es vulnerable, pero no se es considerado así para los efectos de las instituciones de derechos humanos, se profundiza aún más en dicha situación de fragilidad. Con ello, se genera una hipótesis afirmativa,¹⁶ en el sentido que, las figuras jurídicas de promoción y protección de los derechos humanos deben considerar estrategias para dar mayor efectividad, especialmente en relación los más desamparados. Para ello debe tener presente a la doctrina especializada sobre grupos vulnerables y contrastarse con instituciones afines para tomar las buenas prácticas de sus pares en distintas latitudes. Así, la investigación contemplará para su desarrollo el

¹² 2 CHILE. Corte Suprema. Rol 27697-2016. Disponible en el expediente electrónico ingresando el rol indicado en: <https://suprema.pjud.cl/SITSUPPORWEB/InicioAplicacion.do> Acceso: 16 de febrero de 2021.

¹³ CHILE. Corte Suprema. Rol 68679-2016. Disponible en el expediente electrónico ingresando el rol indicado en: <https://suprema.pjud.cl/SITSUPPORWEB/InicioAplicacion.do> Acceso: 16 de febrero de 2021.

¹⁴ CHILE. Corte Suprema. Roles 87743-2016, 87748-2016, 87876-2016, 92816-2016. Disponible en el expediente electrónico ingresando el rol indicado en: <https://suprema.pjud.cl/SITSUPPORWEB/InicioAplicacion.do> Acceso: 16 de febrero de 2021.

¹⁵ DÍAZ FUENZALIDA, Juan Pablo. Un aporte a la protección de los derechos humanos en Latinoamérica: la actividad del Ombudsman Criollo en tribunales de justicia. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, Brasil, v. 9. n. 2, 2019, pp. 493-511.

¹⁶ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación, sexta edición. Editorial Mcgraw-Hill: México, 2013.

método dogmático, en relación con la doctrina especializada sobre grupos vulnerables.¹⁷ Además, el método empírico, particularmente para revisar el enfoque de especial protección por parte de las instituciones nacionales de derechos humanos.¹⁸

Con todo, para cumplir con el objeto de la presente investigación, contrastar la hipótesis y utilizar los métodos señalados, en adelante, revisaremos los grupos que más se ha enfocado el INDH, considerando doctrina para determinar la coherencia de estimarlos para su especial protección. Posteriormente, se revisarán algunos casos distintos de los que se ha hecho cargo otras instituciones nacionales de derechos humanos iberoamericanas, también aplicando doctrina. Ello nos dará luces para reflexionar sobre las estrategias de promoción y promoción de los derechos humanos, concretamente en quién o quiénes son y/o deben ser considerados vulnerables.

2 Grupos considerados por el INDH

El INDH ha puesto énfasis en algunos grupos específicos, generando en sus 10 años de historia una base documental al efecto.¹⁹ Así, clasifica la información en los siguientes colectivos: diversidades sexuales, mujeres, niños, niñas y adolescentes, adultos mayores, personas con discapacidad, migrantes, privados de libertad, refugiados y pueblos indígenas. Por un asunto de mejor comprensión, se seguirá en este apartado dicho orden:

¹⁷ SÁNCHEZ ZORRILLA, Manuel. La metodología en la investigación jurídica: características peculiares y pautas generales para investigar en el derecho. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, n. 14, pp. 317-358. 2011.

¹⁸ VILLABELLA ARMENGOL, Carlos Manuel. Los métodos en la investigación jurídica. Algunas precisiones. En: GODÍNEZ MÉNDEZ, Wendy y GARCÍA PEÑA, José (coordinadores). *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas, 40 años de vida académica. Homenaje a Jorge Witker*. México, 2015, pp. 921-953.

¹⁹ CHILE. Instituto Nacional de Derechos Humanos. *Género y Grupos de Protección*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/4> Acceso: 16 octubre 2020.

2.1 Diversidades sexuales

En general, este grupo de especial protección se genera por la ausencia o poco reconocimiento y/o discriminación hacía este colectivo. La problemática se da entonces con la imposición del orden de la mayoría, que niega o no toma en consideración la diferencia y no reconoce la complejidad de las relaciones humanas. En efecto, a pesar de los avances que ha habido en la materia, incluso en países desarrollados donde existe legislación que protege a las personas con distinta orientación sexual o de identidad de género, no siempre es así, guiándose hacía modelos conservadores o donde la propia sociedad, valga la redundancia, es más conservadora. En cuanto a los países en desarrollo, hay países que han avanzado, pero muchos de ellos siguen con vacíos o escaso reconocimiento de la diversidad sexual y existe en ocasiones la idea de eliminación de la diferencia.²⁰

2.2 Mujeres

En ocasiones los embarazos hacen vulnerables a las mujeres. Particularmente en el caso de las adolescentes, es un factor que frecuentemente es determinante para que deserten de la escuela, que produce grandes riesgos para la salud materno-infantil y que es un mecanismo que conlleva a la transmisión de la pobreza intergeneracional.²¹ Un subgrupo vulnerable son las mujeres indígenas. Es un asunto muy particular, donde el debate gira entorno a quienes defienden la multiculturalidad, prevaleciendo las costumbres del pueblo originario (pudiendo incluso vulnerarse derechos de mujeres

²⁰ TORO-ALFONSO, José. El Estado Actual de la Investigación Sobre la Discriminación Sexual. *Terapia psicológica*, Santiago, Chile, v. 30, n. 2, 2012, pp. 71-76.

²¹ REYES, David de Jesús, AMADOR CORREDOR, Sandra R. y CHÁVEZ VALERIO, Cecilia G. Adolescencia y embarazo: supuestos e implicaciones en su estudio como grupo vulnerable. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). *La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad*, México, 2012, pp. 219-230.

indígenas) contra los que consideran que los derechos son individuales prevaleciendo el derecho de las mujeres. En un estudio que se hizo en México respecto de mujeres indígenas, se evidencia que ellas viven en una situación donde sus derechos son constantemente vulnerados. El derecho a una vida libre de violencia, poder asistir a la escuela, decidir si salir o no, e incluso tener propiedades son derechos que son frecuentemente lesionados. Así, dichas personas sufren el riesgo de no ejercer plenamente sus derechos humanos, teniendo derechos solo a nivel formal, ya que en los hechos no tienen las condiciones necesarias para su ejercicio²². Otro subgrupo lo podemos encontrar en lo que se ha denominado feminismo negro, que busca igualdad añadiendo la superación de desigualdades añadiendo el factor de discriminación por raza²³. Es decir, puede agregarse otra vulnerabilidad lo que puede profundizar aún más la situación de desigualdad.

No necesariamente vulnerabilidad, pero si una desventaja para las mujeres respecto a los hombres es la creación histórica del Derecho, que ha sido androcentrista. En efecto, como ha señalado el Doctor Honoris Causa, Catedrático de Derecho Constitucional, Carlos de Cabo que, la mujer no era precisamente sujeto de derecho, de ahí que afirma que el feminismo jurídico implica *“un amplio programa de revisión del Derecho en cuanto configuración históricamente androcentrista y, por tanto, de sus categorías centrales empezando por la fundamental de sujeto de Derecho, modelo de cómo su plenitud solo ha sido*

²² ROSAS VARGAS, Roció, JASSO MARTÍNEZ, Ivy Jacaranda y HUACUZ ELÍAS, Guadalupe. Mujeres indígenas y violencia de género en Michoacán. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 150-163

²³ GARCEZ CALIL, Mário Lúcio y MARKMAN, Debora. Direito, raça e gênero: elementos para a construção de uma teoria feminista do direito adequada ao feminismo negro. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, Brasil, v. 10. n. 2, 2020, pp. 173-195.

masculina"²⁴. Desde ese paradigma se ha creado la modernidad y se ha desarrollado la mayoría de la normativa.

2.3 Niños, niñas y adolescentes

Este grupo se puede ver afectado por diversas razones. De hecho, en general hay acuerdo, que llega a materializarse en normativa que los derechos de los niños deben ser garantizados con prioridad, incluyendo la preferencia por la formulación y ejecución de políticas sociales y el destino de los recursos públicos. La realización de estos derechos depende de la articulación de la familia, el Estado y la sociedad, exigiendo una acción diferenciada por parte del Estado ante casos de mayor vulnerabilidad²⁵. Así, además de los elementos clásicos, hoy en día se agrega como factor de vulnerabilidad a los trastornos alimenticios en los niños. El sobrepeso, obesidad, bulimia o anorexia infantil configuran un colectivo de vulnerabilidad, la que se presenta en un contexto de desigualdad, pues afecta en su mayoría a los grupos con menos recursos económicos²⁶. Para el caso de la obesidad, ya hay algunos que hablan de una verdadera epidemia, que se ha extendido hasta los grupos de población más jóvenes, afectando a una gran cantidad de niños y adolescentes, por lo que se ha convertido en uno de los principales problemas de salud pública del siglo XXI²⁷.

²⁴ ESQUEMBRE CERDÁ, María del Mar. Feminismo y constitucionalismo crítico. En: GARCÍA HERRERA, Miguel Ángel, ASENSI SABATER, José y BALAGUER CALLEJÓN, Francisco (directores) *Constitucionalismo Crítico: Liber amicorum Carlos de Cabo Martín, Tirant lo Blanch, España*, v. I, 2016, p. 391-402.

²⁵ STRAPASSON JAMBERSI, Karoline y GONÇALVES DE OLIVEIRA, Antonio. Orçamento para os direitos das crianças e adolescentes em Curitiba: plano e execução. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, Brasil, v. 10. n. 1, 2020, pp. 223-234.

²⁶ CABELLO GARZA, Martha Leticia, ÁVILA ORTÍZ, María Natividad, GARZA MONTROYA, Beatriz Gabriela. Obesidad: Los problemas de los grupos vulnerables. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). *La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad*, México, 2012, pp. 73-88

²⁷ ONOFRE RODRÍGUEZ, Dora Julia y CABELLO GARZA, Martha Leticia. Vulnerabilidad social en Adolescentes con Síndrome Metabólico. "Un problema mundial de índole social". En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). *La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad*, México, 2012, pp. 164-171.

De manera que los trastornos alimenticios producen efectos nocivos a la persona, no sólo a la salud física, sino que también a la psíquica, lo que se acentúa particularmente en los niños y adolescentes porque pueden ser afectados con la discriminación y con el denominado bullying. En efecto, la obesidad infantil, además de las consecuencias hacia la salud, trae consigo efectos psicológicas como bajo nivel de autoestima con cuadros de tristeza, soledad, nerviosismo, imposición de etiquetas, experiencias de estigmatización y prejuicios, discriminación escolar y social, burlas relacionadas a su peso, bromas y comentarios ofensivos por parte de sus compañeros o de los mismos miembros de su familia, provocando a través de los años, una mayor probabilidad de riesgo para el consumo de drogas, cigarrillos o alcohol. Además, estudios han comprobado la asociación de la obesidad en los niños con discriminación escolar y discriminación social, fatiga fácil,²⁸ entre otros puntos negativos.

La discriminación debido al peso corporal de una persona comienza en la edad preescolar. Los niños se burlan de sus compañeros obesos, a quienes eligen menos como compañía para jugar. Ha habido estudios que calculan que por lo menos treinta por ciento de las niñas, y veinticuatro por ciento de los niños con sobrepeso han dicho que sus compañeros se burlan de ellos en la escuela. Los adolescentes con sobrepeso son quienes con mayor frecuencia sufren de las burlas debido a su peso. Además, la tendencia a estigmatizar continúa durante la preparatoria y la universidad, donde a los estudiantes

²⁸ CABELLO GARZA, Martha Leticia, ÁVILA ORTÍZ, María Natividad, GARZA MONTOYA, Beatriz Gabriela. Obesidad: Los problemas de los grupos vulnerables. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 73-88.

obesos se les considera como faltos de moderación, flojos, y se les excluye de las actividades sociales con frecuencia.²⁹

Otro grupo vulnerable son los jóvenes, pero más aún los marginales, quienes si no logran superar ciertos obstáculos quedan fuera de la educación formal. Es decir, salvando ciertas excepciones, quedan “al margen” de una serie de oportunidades, derechos y servicios básicos³⁰. En efecto, hay autores, como Bourdieu, Granja, Maimone y Edelstein que consideran que los grados de escolaridad serían un medio por virtud del cual se accede a bienes que anteriormente se heredaban a través los títulos nobiliarios,³¹ por lo que dejar fuera a determinados grupo de jóvenes sería equivalente de mantener dicho régimen histórico.

Otro subgrupo lo componen a quienes se les ha denominado niños, niñas y adolescentes en la calle. Son aquellos cuya supervivencia depende o está en riesgo de depender de su propia actividad en la propia vía pública, que los pone en una situación de peligro respecto de su integridad física y psíquica. En general, tienen precarias condiciones de alimentación, recreación, salubridad, baja escolaridad o carecen de ella, en ocasiones sobreviven gracias a una red callejera, no obstante tener familia.³²

²⁹ CABELLO GARZA, Martha Leticia, ÁVILA ORTÍZ, María Natividad, GARZA MONTOYA, Beatriz Gabriela. Obesidad: Los problemas de los grupos vulnerables. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 73-88

³⁰ LOSANO MALDONADO, María Cecilia y GARCÍA HORTA, José Baltazar. El joven marginal y la educación formal. Reflexiones en torno a la inclusión y la equidad educativa. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 89-104.

³¹ LOSANO MALDONADO, María Cecilia y GARCÍA HORTA, José Baltazar. El joven marginal y la educación formal. Reflexiones en torno a la inclusión y la equidad educativa. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 89-104.

³² JASSO OYERVIDES, Martha Virginia y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz. La calidad de vida de los niños en la calle. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 172-190.

2.4 Personas adultas mayores

Las personas de la tercera edad suelen también ser un sector vulnerable. En general, más o menos desde los setenta años comienza a haber cambios significativos que tipifican la vida de adultos mayores, como el llamado nido vacío, el retiro o jubilación, la viudez, convertirse en abuelo o abuela, cambio de vivienda, entre otros, los que dan paso a la llamada tercera edad³³.

Entre las diversas formas de discriminación que afectan a las personas de este grupo y a su familia, es posible destacar, entre otras, las siguientes situaciones:³⁴

- Reclamaciones en materia de pensiones.
- Solicitud de beneficios de ley
- Atención médica deficiente.
- Ejercicio indebido de la función pública.
- Negativa de solicitudes de atención médica.
- Dilación en procedimientos administrativos.
- Maltrato en asilos.
- Irregularidades en la integración de averiguaciones previas.
- Despido en razón solo a la edad.

³³ ARRIAGA BUENO, Reyna Alicia y CABALLERO RIVACOBIA, María Teresa. La salud y el ingreso como indicadores de la calidad de vida del adulto mayor. Una reflexión desde el trabajo social. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 231-245

³⁴ ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz. Los Adultos Mayores vistos por sí mismos: Percepciones de su persona y calidad de vida [Notas iniciales]. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 289-295.

- Lanzamientos de propiedades.
- Negativa a dar empleo por edad.

Uno de los factores que hace vulnerable a la tercera edad es la salud o, mejor dicho, la ausencia o lo precaria que pueda ser. En efecto, a medida que se envejece aumentan el riesgo de enfermedades y discapacidades, ya sea por ser más frecuentes, crónicas, de difícil o inclusive inexistencia recuperación. En general, las enfermedades diagnosticadas en los adultos mayores no son curables, las que si no se tratan oportunamente provocan complicaciones y secuelas que menoscaban en mayor o menor medida su independencia. En todo caso, a pesar de que los adultos mayores mantengan una capacidad funcional, es innegable que el grado de autonomía disminuye con la edad.³⁵

No obstante, algunas personas de la tercera edad serán más vulnerables que otras, y es ahí donde debe haber mayor preocupación. En efecto, se debe considerar la condición económica, no es lo mismo un jubilado recibiendo el mínimo posible que uno que reciba cinco veces o más. Tampoco es idéntica la situación de un adulto mayor con una condición saludable que otro que tenga enfermedades crónicas³⁶. Otro caso es el de aquellos adultos mayores que tengan que valerse de ellos y también de su cónyuge, incluso de hijos y nietos, que se sume también ser jefe de hogar, o alguno que esté solo a otro que tenga el apoyo de un grupo familiar.

³⁵ OYERVIDES VALDÉS, Lourdes. Un México Maduro y Enfermo Bucalmente. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 265-288

³⁶ ARRIAGA BUENO, Reyna Alicia y CABALLERO RIVACOBÁ, María Teresa. La salud y el ingreso como indicadores de la calidad de vida del adulto mayor. Una reflexión desde el trabajo social. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012, pp. 231-245.

2.5 Persona con discapacidad

Según la Real Academia Española, discapacitado, se dice de una persona que padece de una disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total o parcialmente para el trabajo o para otras tareas ordinarias de la vida.³⁷ Asimismo, hay factores externos que agravan su condición, cual es la falta o insuficientes políticas inclusivas a este colectivo. En ese sentido, no es casualidad que cuarenta de los ciento quince millones de niños que están fuera de la escolaridad en el mundo tengan alguna discapacidad. No sólo el Estado es participe de su vulnerabilidad, sino que la sociedad también lo es, pues estas personas suelen ser discriminadas o excluidas.³⁸ De manera que, aquella condición diferente, como también la ausencia o poca integración en la sociedad y en un Estado es lo que los hace vulnerables o profundiza en ésta.

A mayor abundamiento, se ha dicho respecto a este colectivo que es uno de los que se encuentra en mayor grado de riesgo. En efecto, el doctor Miguel Ángel Vite ha manifestado que *“la vulnerabilidad es la fase previa de ruptura de los lazos sociales, sobre todo cuando no existen protecciones sociales gestionadas por el sistema estatal de bienestar. Sin embargo, existen grupos sociales que caen más rápidamente en la fase de ruptura de los lazos sociales, lo que desde un punto de vista sociológico se ha llamado desafiliación, como es el caso de las personas que sufren algún tipo de discapacidad”*³⁹.

³⁷ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Discapacitado. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=DrrzNuK> Acceso: 16 octubre 2020.

³⁸ CROSSO, Camila. El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Santiago, Chile, v. 4, n. 2, 2010, pp. 79-95.

³⁹ VITE PÉREZ, Miguel Ángel. La discapacidad en México desde la vulnerabilidad social. Polis, México, v. 8, n. 2, 2012, pp. 153- 173.

2.6 Personas migrantes y refugiadas

Una persona inmigrante internacional, más conocida como extranjero, es vulnerable, aunque también puede serlo o no en su país de origen. El asunto es considerar los factores de vulnerabilidad respecto a su condición de extranjero y su relación con otra sociedad y con el nuevo Estado al que emigra. El primer hecho de vulnerabilidad es aquella distinción de extranjero con nacional, que proviene de la sociedad, y, la base común para hacer dicha separación es la connotación legal derivada en la mayor parte de los países en su respectiva Constitución, donde se define usualmente quien es nacional y quién no. Dicha distinción en muchas ocasiones ha servido de fundamento para que las leyes puedan justificar un trato distinto, incluso de inferioridad con los extranjeros respecto de los nacionales. Dicha posición de superioridad genera riesgos de vulnerabilidad, ya sea de facto o de iure, como si el nacional le dijera al inmigrante, “yo tengo más derechos que tú, mientras estés en mi tierra”⁴⁰.

Además de lo anterior, en general a los inmigrantes les afecta con mayor énfasis determinados acontecimientos. Por ejemplo, cuando aumenta el desempleo el trabajador extranjero pierde biografía ocupacional, como también que mantiene o baja sus salarios respecto de los empleados nacionales. En muchas latitudes también los trabajos temporales, que en general son por los que suelen ser contratados los extranjeros, hace que sean más vulnerables. Estos trabajos son además en su mayoría menos calificados que los nacionales y por tanto con menor remuneración. Asimismo, suele afectarles el tiempo de

⁴⁰ BUSTAMANTE, Jorge A. La vulnerabilidad de los migrantes internacionales como sujetos de Derechos Humanos, 2017. Disponible en: <https://silo.tips/download/documento-sobre-mejores-practicas-relativas-a-trabajadores-migrantes> Acceso: 16 octubre 2020.

residencia, las características personales, la discriminación ya sea étnica y por otras circunstancias como pueden ser el lugar de residencia o los aspectos de legalidad residencial y laboral⁴¹.

En esta área también suele estudiarse a los inmigrantes internos, que se les ha denominado desplazados internos forzados, verdaderos refugiados invisibles en su propia patria. Lo que caracteriza esta situación de vulnerabilidad es la ausencia de Estado de Derecho, sumada a la pérdida de control del territorio por instituciones políticas y de orden público. Ello causa una especie de feudalización de vastas zonas por parte de grupos delictivos y político-militares que aterrorizan a los habitantes. Así se generan verdaderos éxodos de personas, familias y hasta poblaciones, acontecimiento que es más común en zonas rurales, migrando sus residentes a ciudades o a otras regiones en el mismo Estado (por eso son desplazados “internos”, migración interna en el Estado).⁴²

Aunque la decisión, o, mejor dicho, la necesidad de emigrar puede tener distintas causales. De acuerdo a una definición de desplazados internos se ha señalado que, *“son personas o grupos de personas forzadas a escapar o huir de su lugar de residencia habitual, como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones a los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado frontera estatal internacionalmente reconocida”*⁴³. De manera que ese éxodo intempestivo, necesario, sin planificar, es lo que, entre

⁴¹ CARRASCO CARPIO, Concepción. La vulnerabilidad laboral de los extranjeros en España. *Migraciones Internacionales*, Tijuana, México, v. 8, n. 2, 2015, pp. 41-72.

⁴² MESTRIES, Francis. Los desplazados internos forzados: refugiados invisibles en su propia patria. *El Cotidiano*, Distrito Federal, México, n. 183, 2014, pp. 17-25.

⁴³ NACIONES UNIDAS. Principios rectores de los desplazamientos internos, 1998. Disponible en: http://www.acnur.es/PDF/0022_20120416132756.pdf Acceso: 26 agosto 2016.

otras cosas, generará una vulnerabilidad respecto de los mismos nacionales.

En esta área suele también revisarse en específico la trata de personas. Es uno de los delitos que en mayor medida atentan contra los derechos humanos, vulnerando la dignidad de sus víctimas, afectando a familias y comunidades enteras. Es frecuente que la delincuencia organizada sea la que participa en la ejecución de estas atrocidades que se cometen con los seres humanos. En general, la trata dice relación con fines de explotación sexual y/o laboral.⁴⁴ Por todo aquello, y, como los traslados son de extranjeros, es usual que la trata y tráfico de personas sea analizado con asuntos migratorios. Además, la vulnerabilidad de los migrantes afecta a su entorno social, especialmente a sus familiares. Hay estudios que revelan que se generan trastornos como depresión, ansiedad en los cónyuges de migrantes, como también aumento y abuso de drogas y alcohol entre sus hijos.⁴⁵

Para el caso particular chileno, es interesante tener en cuenta que, en un estudio realizado sobre jurisprudencia de los últimos diez años, se ha encontrado que solo en el 10 por ciento de han referido expresamente los tribunales a los tratados internacionales ratificados por Chile y vigentes,⁴⁶ de manera que es una oportunidad y al mismo tiempo un deber de las instituciones nacionales de derechos humanos promover la aplicación de las normas en esta materia.

⁴⁴ MÉXICO. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Diagnóstico de las Condiciones de Vulnerabilidad que Propician la Trata de Personas en México, 2009. Disponible en: http://www.iberopuebla.mx/micrositios/observatorioviolencia/bibliotecavirtual/genero_%20y_violencia/2 diagnostico_trata_de_personas_ceidas_cndh.pdf Acceso: 29 agosto 2016.

⁴⁵ SALGADO DE SNYNER, V. Nelly, GONZÁLEZ VÁSQUEZ, Tonatiuh, BOJORQUEZ CHAPELA, Letza, INFANTE XIBILE, César. Vulnerabilidad social, salud y migración México-Estados Unidos. Salud Pública de México, Cuernavaca, México, v. 49, pp. 8-10. 2007

⁴⁶ DÍAZ TOLOSA, Regina Ingrid. Expulsion of aliens: the application of International Law by Chilean superior courts. Revista de Direito Internacional, Brasília, Brasil, v. 17, n. 2, pp. 308-330. 2020.

2.7 Personas privadas de libertad

Las personas privadas de libertad son especialmente vulnerables puesto que incluso en las sociedades y Estados donde prevalece el imperio de la ley, en ocasiones tanto el personal de recintos carcelarios como las autoridades del país pueden caer en la tentación de recurrir al uso de fuerza desmedida para alcanzar sus objetivos, ya sean políticos o militares. No sólo puede haber malos tratos o degradantes, sino que hay reclusos que tienen el riesgo de desaparecer. Ahora bien, aunque no haya mala intención de parte de los Estados o del personal penitenciario, en ciertos casos los lugares de detención no cumplen con las condiciones básicas de Derecho Internacional en la materia, que persiguen que el recluso pueda vivir sin que se le vulnere su dignidad humana. Otro aspecto relevante es que son especialmente vulnerables en este colectivo las mujeres y los niños, por ejemplo, una mujer embarazada o con un lactante que esté recluido en un centro penitenciario⁴⁷.

2.8 Personas indígenas

Uno de los grupos de especial protección son los indígenas por sus formas particulares de vida, que en general los convierte en vulnerables. Ello porque están algo incomunicados con el Estado o viceversa, como también las propias comunidades autóctonas en su conjunto. Tanto es así, que son consideradas por algunos como una micropolítica al interior de un Estado.⁴⁸ Éste último aspecto, que una comunidad, un colectivo, sea sujeto de protección es algo complejo de

⁴⁷ COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA. Privados de libertad, 2003, Ginebra. Disponible en: https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/icrc_003_0685.pdf Acceso: 16 octubre 2020.

⁴⁸ ROCCATTI, Mireille. Los derechos de los indígenas en la legislación mexicana e investigación de violaciones a Derechos Humanos en comunidades indígenas. En: UNIVERSIDAD ALCALÁ DE HENARES. El Fortalecimiento del Ombudsman Iberoamericano. 1999.

entender, debido a la tradición continental de derecho o incluso romanista,⁴⁹ sobre todo en materia de derechos humanos venían siendo fruto de una modernidad antropocéntrica e individualista. Lo anterior, dado que los derechos fueron originados de las revoluciones liberales del siglo XVIII que ponían acento en las libertades del individuo frente al Estado⁵⁰. Sin embargo, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ya ha reconocido a los pueblos originarios, concediéndoles acciones y recursos, por tanto, verdaderos sujetos de derecho⁵¹.

3 Enfoque en otros grupos vulnerables por diversas instituciones nacionales de derechos humanos o figuras afines

Ya se han revisado las categorías en las que ha clasificado su material bibliográfico el INDH. De manera que más adelante se evidenciarán enfoques de especial protección a otros grupos vulnerables de acuerdo con la experiencia iberoamericana integrando doctrina especializada al efecto. Ello no quiere decir que el INDH nunca se haya preocupado con alguna medida, sino que son categorías en las que las naciones que se tomarán como ejemplo han dado mayor significación. En la medida que vaya avanzándose en la exposición, se podrá ir reflexionando si estos colectivos o personas en situaciones similares podrían ser o no de especial protección por parte del INDH.

⁴⁹ Los primeros problemas que hay que sortear por la herencia de las tradiciones procesales civiles, es que se entienden las vulneraciones como individuales, a lo más, un conjunto de ellas, similar a la relación jurídica acreedor con el deudor, con un paradigma de derecho decimonónico contractual y/o de derecho de daños. Es el interés individualmente protegido por tanto lo que tiene acción o recurso judicial. Sin embargo, esa estructuración del derecho a recurso efectivo no da cabida ante ciertos casos, de bienes jurídicos comunes, especialmente en los de titularidad colectiva, como lo puede ser la historia de una comunidad o la comunidad misma en COURTIS, Christian. El derecho a un recurso rápido, sencillo y efectivo frente a afectaciones colectivas de derechos humanos. *Revista Iberoamericana de Derecho Procesal Constitucional*, Argentina, n. 5, pp. 33-65. 2006.

⁵⁰ LÓPEZ CALERA, Nicolás María. ¿Hay derechos colectivos? Individualidad y socialidad en la teoría de los derechos. Editorial Ariel, Barcelona. 2000.

⁵¹ COURTIS, Christian. El derecho a un recurso rápido, sencillo y efectivo frente a afectaciones colectivas de derechos humanos. *Revista Iberoamericana de Derecho Procesal Constitucional*, Argentina, n. 5, 2006, pp. 33-65

3.1 Campesinos

Los campesinos están afectos a variadas condiciones que los pueden hacer vulnerables. Este colectivo es muy variado, puede estar compuesto tanto por sujetos vulnerables de una o más categorías, que en todo caso, lo componen todas las personas naturales o físicas que tienen una relación directa con la tierra y la naturaleza a través de la obtención de alimentos y de productos agrícolas al trabajar la tierra, incluyendo a los sin tierra.⁵² Como su principal labor y fuente de recursos, que es la agricultura, depende de factores climáticos, como sequías, inundaciones, entre otras catástrofes naturales, lo que hace inestable y por tanto vulnerable su actividad. Aún más, hoy no sólo encontramos a los campesinos tradicionales (abastecimiento propio o de pocos), sino que a los productores (abastecimiento de los demás). Éstos últimos dependen además de otros factores externos a ellos, distintos de los climáticos, para realizar su labor.⁵³

Por otro lado, aunque los campesinos cumplan un rol fundamental en la sociedad, al mismo tiempo constituyen cerca del 80% de las personas que padecen hambre. Ello, aunque sean la base de la alimentación mundial a nivel nacional e internacional, y, especialmente en los países en vías de desarrollo, donde son cruciales para la alimentación del país. Además, son víctimas de discriminación y violaciones sistemáticas de sus derechos humanos. Son algunas de las causas que, sumada a la

⁵² FIAN INTERNACIONAL. Los campesinos y las campesinas necesitan mayor protección, 2012. Disponible en: http://www.fian.org/fileadmin/media/publications/2012.09.03_-_Advocacy_note_-_Peasants_need_more_protection_SP.pdf Acceso: 8 septiembre 2016.

⁵³ VALLEJO NIETO, Mirna Isela, GURRI GARCÍA, Francisco Delfín, MOLINA ROSALES, Dolores Ofelia. Política y cultura, México, n. 36, 2011, pp. 71-98.

inestabilidad de sus labores, propias de la agricultura, que se consideran como grupo de especial protección.⁵⁴

En el caso de la Defensoría del Pueblo de Bolivia se reconoce a los campesinos como un grupo de especial protección, pero lo hace sumando a los pueblos indígenas,⁵⁵ los que además en muchas ocasiones se fusionan en uno, es decir, pueden ser pueblos originarios y además campesinos. El Defensor en el área de la salud ha denunciado la mayor y preocupante tasa de mortalidad infantil en zonas rurales; en educación que el alfabetismo en mujeres indígenas rurales llega al 58,3 %⁵⁶ y en participación política que aún no se han llevado diálogos de acuerdo a lo que sentenció el Tribunal Constitucional Plurinacional, *“El Órgano Ejecutivo, en cumplimiento de sus funciones constitucionales, y en resguardo de los derechos de los pueblos indígena originario campesinos, debe propiciar y facilitar el diálogo necesario con dichos pueblos, a objeto de que a partir de la concertación, no sólo se desarrolle la consulta, sino que se concreten todos los planes y proyectos no sean únicamente de beneficio de dichos pueblos, sino también los que involucran el interés nacional”*⁵⁷, entre otras actuaciones.

⁵⁴ FIAN INTERNACIONAL. Los campesinos y las campesinas necesitan mayor protección, 2012. Disponible en: http://www.fian.org/fileadmin/media/publications/2012.09.03_-_Advocacy_note_-_Peasants_need_more_protection_SP.pdf Acceso: 8 septiembre 2016.

⁵⁵ En el año 2012, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía ha manifestado que la población indígena de Bolivia llega a representar 62,2 % de total del país. SOL DE PANDO. Bolivia es el país más indígena de América Latina, 9 de agosto de 2015. Disponible en: <http://www.soldepando.com/httpwww-soldepando-comp26343/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁵⁶ BOLIVIA. Defensoría del Pueblo. XV Informe a la Asamblea Legislativa Plurinacional. 2012. Disponible en: <https://www.defensoria.gob.bo/uploads/files/xv-informe-a-la-asamblea-legislativa-plurinacional.pdf> Acceso: 16 octubre 2020

⁵⁷ BOLIVIA. Tribunal Constitucional Plurinacional. STC 0300/2012, de 18 de junio de 2012, Sentencia de sala plena, parte resolutive N° 7. Disponible en http://www.google.es/url?sa=f&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_88y7renOAhWH0RoKHVi3AEsQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fundacionconstruir.org%2Findex.php%2Fjurisprudencial%2Fdescargar%2Farchivo%2FSENTENCIACONSTITUCIONALPLURINACIONAL0300_54.pdf&usg=AFQjCNHefXNiXfJR3mBx2MjaA683cQZ7ZA Acceso: 16 octubre 2020

Colombia en esta materia contempla a la Defensoría Delegada para Asuntos Agrarios y Tierras, dependiente de la Defensoría del Pueblo, la que está a disposición de los campesinos y población rural. En ese sentido, su objeto es promover, proteger y velar por la garantía de sus derechos humanos. Su actividad se enfoca en la disminución de la diferencia entre el goce efectivo de derechos, el que es altamente inferior de campesinos y habitantes respecto a las áreas urbanas.⁵⁸ En tal sentido, el Defensor respecto de la vulnerabilidad de los campesinos, ha dicho respondiendo a la siguiente pregunta:

“¿Por qué las comunidades campesinas siempre han tenido mayores dificultades para la garantía de sus derechos si se compara con quienes viven en las ciudades? Porque las políticas públicas han tenido un sesgo en lo urbano, de manera que las inversiones públicas siempre han tenido a las poblaciones campesinas y rurales en un renglón de poca importancia. Este constituye uno de los desafíos más grandes para el Estado colombiano en su conjunto, lograr que las acciones en favor de los derechos de los campesinos transformen el desequilibrio que existe en el goce efectivo de derechos de quienes viven en el campo, el cual resulta altamente inferior con relación a los habitantes de las áreas urbanas”.⁵⁹

La Defensoría en Colombia no sólo supervisa, sino que también informa al sector. En tal sentido, destaca, entre otras, guías informativas, como

⁵⁸ COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Defensoría Delegada para Asuntos Agrarios y Tierras. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.co/es/public/defensoriasdelegadas/3472/Defensor%C3%ADa-Delegada-para-Asuntos-Agrarios-y-Tierras.htm> Acceso: 30 agosto 2016].

⁵⁹ COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Derechos de los campesinos colombianos, noviembre de 2015, Bogotá. Disponible en: http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Cartilla_derechos_de_los_campesinos.pdf Acceso: 16 octubre 2020.

la de derecho a acceso al crédito,⁶⁰ de derecho a la participación de los campesinos, y sobre el derecho a la tierra y territorio de los campesinos,⁶¹ entre otras.

Sin embargo, otros países a pesar de tener una importante población rural no la consideran como grupo de especial protección a enfocarse, al menos expresamente. Por nombrar un caso, el de Perú, que en 2009 tenía 7.887.301 de población rural y urbana 20.594.600,⁶² y en 2015 rural de 7.257.989.⁶³ Así, en su Defensoría del Pueblo no se divisa como conjunto especial a los campesinos o a la población rural.⁶⁴ Tampoco el Defensor del Pueblo en España,⁶⁵ aunque el territorio rural abarque el 90% donde reside el 20% de la población al año 2009⁶⁶. Lo mismo sucede con Argentina, que separa a la población, en el año 2010 en rural agrupada (1.307.701) y rural dispersa (2.292.063) de un total del país de 40.117.096,⁶⁷ en que el Defensor del Pueblo de la Nación no los considera especialmente de protección.⁶⁸

⁶⁰ COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Derecho a Acceder a Fuentes de Financiamiento. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.co/attachment/1166/Guia%20de%20Derecho%20Acceso%20al%20Crédito.pdf> Acceso: 16 octubre 2020.

⁶¹ COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Serie Guía de Derechos de los Campesinos Colombianos. Derecho a la participación de los hombres y mujeres campesinas. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.co/attachment/1167/Guias%20de%20derecho%20a%20la%20participación%20de%20los%20campesinos%20en%20Colombia.pdf> Acceso: 16 octubre 2020.

⁶² PERÚ. Instituto Nacional de Estadísticas e Informática. Perú: Estimaciones y Proyecciones de Población Urbana y Rural por Sexo y Edades Quinquenales, Según Departamento, 200-2015, Boletín Especial N° 19, diciembre 2009, Lima. Disponible en <http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0844/libro.pdf> Acceso: 16 octubre 2020

⁶³ PERÚ. Instituto Nacional de Estadísticas e Informática. Cuadros Estadísticos de Población Total, Urbana y Rural, por Sexo, según Departamento, 2000-2015. Disponible en: http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0844/cap02_1.htm Acceso: 16 octubre 2020.

⁶⁴ PERÚ. Defensoría del Pueblo. Grupos de especial protección. Disponible en <http://www.defensoria.gob.pe/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁶⁵ ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Grupos sociales. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁶⁶ ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Grupos sociales. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁶⁷ ARGENTINA. Ministerio de Defensa. Población de la República Argentina. Datos año 2010. Disponible en: <http://www.ign.gob.ar/NuestrasActividades/Geografia/DatosArgentina/Poblacion> Acceso: 16 octubre 2020.

⁶⁸ ARGENTINA. Defensor del Pueblo. Grupos vulnerables. Disponible en: <http://www.dpn.gob.ar/vulnerables.php> Acceso: 16 octubre 2020.

3.2 Víctimas de delitos

En general se otorga una mayor protección a las víctimas de delitos que sean especialmente vulnerables, ya sea por la naturaleza de la víctima, niños, niñas, adolescentes, personas con discapacidad, o bien, sea por la gravedad del delito. En este aspecto, por ejemplo, la Directiva 2012/29 de la Unión Europea señala al efecto a los delitos de terrorismo, trata de seres humanos, explotación sexual, violencia de género, o discriminación. El objetivo de esto es evitar una victimización secundaria, como podría darse ante intimidación, represalias o reiteración del delito y por tanto de la violación de derechos. La idea es proteger los derechos de las víctimas especialmente vulnerables de forma inmediata para resguardar su vida, integridad, libertad, honor, intimidad, entre otros. No sólo a nivel preventivo, también la víctima necesita que sea reparada o al menos aliviada respecto de sus derechos afectados⁶⁹.

A pesar de todo lo anterior, las víctimas en los nuevos sistemas penales son en general consideradas como protagonistas olvidadas, y, quedan en ocasiones sujetas al desamparo institucional, situación que en un Estado de Derecho y por humanidad no puede tolerarse. Lo tradicional de las legislaciones de distintos países es que han contemplado al delincuente ignorando a la víctima, sin tener presente la victimización que ha provocado daños severos difíciles o imposibles de reparar, ya que involucra lo profundo de la integridad de una persona, tanto físico o mental, afectando sus relaciones sociales y familiares, situación económica, jurídica entre otras. De manera entonces que la

⁶⁹ REQUEJO CONDE, Carmen. Víctimas especialmente vulnerables. Tratamiento penal. En: Good practices for protecting victims. Inside and outside the criminal process. 2016. Disponible en: http://www.protectingvictims.eu/upload/pages/67/Victimas_it.en.pdf Acceso: 16 octubre 2020.

despreocupación o abandono de las víctimas, la lesión a sus derechos humanos, la ausencia o ineficaz política criminal, la impunidad y la inexistencia o poco adecuadas políticas para reparar los daños de las víctimas son razones suficientes para que el Estado busque propuestas para la atención rápida y eficaz de las víctimas de delitos.⁷⁰

Por todas esas razones, muchas Defensorías actualmente consideran a las víctimas de delitos como grupos vulnerables. En ese sentido, el Defensor del Pueblo español se refiere, como habíamos señalado, a las víctimas de violencia de género, pero también a las del terrorismo. En este último aspecto, señala que es un deber del Estado atender a las víctimas, considerando que España tiene una legislación solidaria y de protección avanzada en la materia, pero aquello no impide a que se generen problemáticas, ya sean normativas o de actuación en casos concretos. El Defensor centra su actividad en estos asuntos en indemnizaciones, prestaciones sociales, reconocimiento de condición de víctima, derechos de los amenazados y colabora con asociaciones afines.⁷¹

Además, le es relevante la preservación de la memoria histórica. Es así como la Defensora del Pueblo, doña Soledad Becerril Bustamante ha señalado en 2016 al respecto que, *“¿Y Las víctimas del terrorismo? Yo creo que siempre, siempre, tendrán motivos para la queja. Han pagado con sus vidas el odio, la venganza, el fanatismo contra valores de toda una sociedad o con el fin de hacer imposible la democracia como fue el objetivo de la banda terrorista ETA”*⁷².

⁷⁰ MÉXICO. Comisión de Derechos Humanos del Estado de Hidalgo. Grupos vulnerables. Disponible en: <http://www.cdhhgo.org/home/images/pdf/GRUPOS%20VULNERABLES%20WEB.pdf> Acceso: 29 agosto 2016.

⁷¹ ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Víctimas del terrorismo. Disponible en:

<https://www.defensordelpueblo.es/grupo-social/victimas-del-terrorismo/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁷² ESPAÑA. Defensor del Pueblo. La Defensora del Pueblo habla sobre Víctimas del Terrorismo, Conferencia de 3 de mayo de 2016 en Forum Europa. Disponible en:

<https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/05/Forum-Europa06-Victimas-del-terrorismo-con-titulo.mp4> Acceso: 16 octubre 2020.

Hay otros países que no consideran expresamente como grupo especial de protección a las víctimas de delitos, como ocurre en Argentina con el Defensor del Pueblo de la Nación,⁷³ ni Costa Rica,⁷⁴ tampoco Colombia,⁷⁵ lo mismo sucede en Perú.⁷⁶ Y, para el caso de Chile es fundamental considerar a esta categoría, dado que, inclusive se ha constitucionalizado a la víctima. De hecho, se ha determinado que debe haber un órgano del Estado especializado para su protección. Sin embargo, aún no se ha creado, lo que puede generar una omisión del legislador inconstitucional,⁷⁷ pero que puede de momento ser paliada con otras instituciones en su defensa.

3.3 Personas con enfermedades crónicas

Las enfermedades crónicas son un factor que aumenta la vulnerabilidad. Es así como en muchos países no sólo afecta el quehacer diario, sino que es una de las principales causas de deterioro de la salud, incapacidad, y, hasta de muerte. En 2005, se calcula que aproximadamente treinta y cinco millones murieron a causa de enfermedades no transmisibles, principalmente relativas a las cardiovasculares, diabetes, cáncer y respiratorias. Y, aunque la mayoría de estas muertes suceda en países de ingresos bajos, lo trascendental es la ausencia de políticas públicas para la prevención de la enfermedad.⁷⁸

⁷³ ARGENTINA. Defensor del Pueblo. Grupos vulnerables. Disponible en: <http://www.dpn.gob.ar/vulnerables.php> Acceso: 16 octubre 2020.

⁷⁴ COSTA RICA. Defensoría de los Habitantes. Disponible en: <http://www.dhr.go.cr/> Acceso: 16 octubre 2020

⁷⁵ COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Defensorías delegadas. Disponible en: <https://www.defensoria.gov.co/es/#delegadas> Acceso: 16 octubre 2020

⁷⁶ PERÚ. Defensoría del Pueblo. Grupos de especial protección. Disponible en <http://www.defensoria.gob.pe/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁷⁷ PEREDO, Marcela. La constitucionalización del derecho a la defensa de las víctimas en Chile. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, Brasil, v. 10. n. 1, pp. 285-312. 2020.

⁷⁸ VEGA ANGARITA, O.M. y GONZÁLEZ ESCOBAR, D.S. Apoyo social: elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. *Enfermería Global*, España, n. 16, pp. I-II. 2009.

Dicha vulnerabilidad se agrava cuando además se conjugan otras vulnerabilidades. Por ejemplo, en el caso de las enfermedades crónicas en los niños, que tienen que superar su crecimiento ya sea fisiológico o en sus relaciones humanas, emocionales y cognitivas, que muchas veces es complejo debido a la propia enfermedad. En tal sentido, no sólo debe observarse la salud, sino que todo lo demás que les afecta. De manera que la enfermedad crónica infantil y todo lo que conlleva es un factor de riesgo para el desarrollo de los niños.⁷⁹ Mismo razonamiento es replicable a los adolescentes que también están en crecimiento y desarrollo personal.

Así, hay algunos ejemplos concretos sobre enfermedades crónicas, inclusive sin resultado a próxima muerte. En efecto, el Defensor del Pueblo de España reconoce a las personas celiacas como un colectivo de especial protección. Su enfoque es que la Administración reconozca las circunstancias especiales de los celiacos, sobre todo respecto de la adquisición productos sin gluten para que sean más accesibles, de manera de no generar o mantener una desigualdad.⁸⁰ En esta iniciativa más o menos reciente, destacan algunos resultados de una encuesta del Defensor realizada en junio y julio de 2016, recibiendo 12.059 respuestas on line, tales como que el 25% no se considera bien informado sobre el tratamiento para celiacos, que el 37% valora como mala la atención de su enfermedad⁸¹.

⁷⁹ CASTRO, Elisa Kern de y MORENO-JIMÉNEZ, Bernardo. Resiliencia en niños enfermos crónicos: aspectos teóricos. *Psicología em estudo, Brasil*, v. 12, n. 1, 2007, pp. 81-86.

⁸⁰ ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Celiacos. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/grupo-social/celiacos/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁸¹ ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Encuesta a personas celiacas: Primeros resultados, 28 de julio de 2016. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/noticias/encuesta-a-personas-celiacas-primeros-resultados-2/> Acceso: 16 octubre 2020.

Otro ejemplo lo constituye Perú, en que su Defensoría del Pueblo considera a las personas con VIH/ Sida como colectivo de especial protección. Es así porque reduce la expectativa de vida considerablemente, detiene el crecimiento económico y profundiza la pobreza a quien lo padece y a sus cercanos, lo que genera desigualdad. No sólo afecta en aquello. Además, a la Defensoría han llegado casos de discriminación de estas personas, en centros laborales, escuelas y servicios de salud. Se dedica también a supervisar a los servicios de prevención, atención y tratamiento en los establecimientos a cargo del Ministerio de Salud.⁸² Destaca además en su cometido informes sobre la temática, analizando casos cualitativamente⁸³ como generales cuantitativos.⁸⁴

3.4 Personas de especial protección por circunstancias particulares del país

En general, los grupos anteriormente expuestos son comunes en la mayoría de las naciones. No obstante, también hay colectivos que son significativos en un determinado país o países. En adelante se dan los casos de la comunidad gitana en Europa y particularmente el Defensor del Pueblo de España y el caso del conflicto interno armado de Colombia. Además, sobre asuntos de deudores hipotecarios en España, que, a pesar de que en otros países también puede haber dicha problemática, es el Defensor del Pueblo español que los considera como grupo de especial protección. En muchas ocasiones la comunidad gitana ha sido discriminada, ya sea históricamente o incluso de forma

⁸² PERÚ. Defensoría del Pueblo. Personas que viven con VIH. Disponible en: <http://www.defensoria.gob.pe/grupos-eatencion.php?des=16> Acceso: 16 octubre 2020.

⁸³ PERÚ. Defensoría del Pueblo. Fortaleciendo la respuesta frente a la epidemia del VIH/Sida: Supervisión de los servicios de prevención, atención y tratamiento del VIH/Sida. Informe defensorial N° 89. 2005.

⁸⁴ PERÚ. Defensoría del Pueblo. La infección de ocho pacientes con VIH por transfusión de sangre donada en el Instituto Especializado Materno Perinatal. Informe defensorial N° 143. 2009.

más o menos reciente como ocurrió con la expulsión de aquel colectivo en las principales capitales europeas en 2010. De ahí que se ha cuestionado si los gitanos son europeos de tercera. En dicha fecha comenzó Francia con la política de endurecimiento contra los que se denominaron “gente de viaje”, luego Italia, Alemania, Dinamarca y Suecia. En el caso de París, había gitanos que se habían asentado a sus afueras en caravanas durante más de cuatros años, se dedicaban en general a la recolección de metal y no tenían en general acceso a empleos formales⁸⁵.

En España el Defensor del Pueblo considera a la comunidad gitana como un grupo de especial protección⁸⁶. Los gitanos en España han sido parte de la ciudadanía ibérica desde comienzos del siglo XV, siendo hoy en día aproximadamente en España 650.000 personas, concentrándose la mayor parte de ellos en Andalucía (270.000), Cataluña (80.000), Madrid (60.000), la Comunidad Valenciana (52.000).⁸⁷

En efecto, los gitanos en muchas ocasiones son víctimas de discriminación. Pertenecer a dicho colectivo implica tal estigma que muchos optan por esconderlo, como lo hizo Ahmed Mustafá y sus parientes, huidos de la guerra de Siria, quienes afirmaron que no eran gitanos, sino que turcomanos.⁸⁸ Sin embargo, a pesar de que hay avances en su integración en España, existen situaciones que requieren preocupación de los poderes públicos y de toda la sociedad para

⁸⁵ MACÍAS LEÓN, Almudena. Gitanos europeos: ¿Ciudadanos de tercera? En: GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier y KRESSOVA, Nina (coordinadores). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía. Granada, 2011, pp. 957-966.

⁸⁶ ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Comunidad gitana. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/grupo-social/gitanos/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁸⁷ FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO. Observatorio 02. Empleo y Comunidad Gitana, Madrid, 2003.

⁸⁸ IRIARTE, Daniel. El mapa de los gitanos: una población que conecta España con Rusia, 27 de octubre de 2013. Disponible en: http://www.elconfidencial.com/mundo/2013-10-27/el-mapa-de-los-gitanos-una-poblacion-que-conecta-espana-con-rusia_46284/ Acceso: 16 octubre 2020.

conseguir que puedan ejercer sus derechos en un contexto de igualdad. En ese sentido el Defensor colabora con distintas asociaciones para una real integración de la comunidad gitana, además centra su actividad en la eliminación de estereotipos que afectan, de manera de garantizar la igualdad de oportunidades para los que pertenezcan a dicho colectivo.⁸⁹

Por otro lado, en el caso colombiano existe la Defensoría Delegada para la Orientación y Asesoría de las Víctimas del Conflicto Armado interno, que es una sección de la Defensoría del Pueblo⁹⁰. Como es sabido, la guerra que ha tenido Colombia en su país durante cincuenta años al año 2016, ha traído aproximadamente 220.000 muertos, 45.000 desaparecidos y desplazados, lo que ha generado a un grupo de especial protección, que son las víctimas del conflicto, ya sea directa o indirectamente como a sus familiares. En efecto, no obstante, a los acuerdos de paz que se están llevando a cabo en el año 2016 entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC),⁹¹ habrá víctimas y sus familiares que querrán ver resarcidos sus derechos, quizás siendo minoría frente a los necesarios acuerdos de paz.

En su actividad, la mencionada Defensoría Delegada destaca la denominada Estrategia de Orientación Psicojurídica, que otorga asesoría y acompañamiento, precisando posibilidades de participación en procesos judiciales o administrativos sobre reparación de sus

⁸⁹ ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Comunidad gitana. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/grupo-social/gitanos/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁹⁰ COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Defensoría Delegada para la Orientación y Asesoría de las Víctimas del Conflicto Armado interno. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.co/es/public/defensoriasdelegadas/1448/Para-la-orientaci%C3%B3n-yasesor%C3%ADa-de-v%C3%ADctimas-del-conflicto-armado-Interno.htm> Acceso 25 agosto 2016.

⁹¹ LAFUENTE, Javier. Colombia abre nueva era al lograr un acuerdo de paz con las FARC tras 52 años de guerra, 25 de agosto de 2016. Disponible en: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/08/24/colombia/1472064662_537059.html Acceso: 16 octubre 2020

intereses. Asimismo, la estructuración del programa de atención integral de víctimas del conflicto armado. También una serie de actuaciones derivadas de la ley 1448 de 2011,⁹² entre otras: la recepción de declaraciones como requisito de acceso al registro único de víctimas; asistencia legal que procura lograr el acceso al registro frente a las decisiones de no inclusión; orientación para el trámite de registro de tierras y modalidades de restitución; asesoría especializada frente a las medidas de asistencia y de reparación integral; presentación de solicitudes de revisión sobre decisiones de indemnización administrativa; coadyuvar en el seguimiento y evaluación del cumplimiento de la ley⁹³.

También es un caso especial de España, pero que puede darse en todo el mundo, es el de los deudores hipotecarios, que han sido considerados como grupo de especial protección por el Defensor del Pueblo español. En tal sentido, se indica que la normativa del mercado hipotecario debe respetar el derecho a una vivienda digna y los demás derechos constitucionales ligados. Esto, a propósito de que con la crisis económica muchas personas no pueden pagar sus cuotas hipotecarias.⁹⁴

La insolvencia hipotecaria ha sido de bastante relevancia para el Defensor, destacando informes, estudios y propuestas en favor de los deudores hipotecarios.⁹⁵ En ese sentido, ha hecho una serie de

⁹² COLOMBIA. Ley 1448 de 2011, de 10 de junio, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras.

⁹³ COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Defensoría Delegada para la Orientación y Asesoría de las Víctimas del Conflicto Armado interno. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.co/es/public/defensoriasdelegadas/1448/Para-la-orientaci%C3%B3n-yasesor%C3%ADa-de-v%C3%ADctimas-del-conflicto-armado-Interno.htm> Acceso: 25 agosto 2016.

⁹⁴ ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Deudores hipotecarios. Disponible en <https://www.defensordelpueblo.es/grupo-social/deudores-hipotecarios/> Acceso: 16 octubre 2020.

⁹⁵ Así, por ejemplo, entre otros: ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Viviendas protegidas vacías, Madrid, marzo, 2013; ESPAÑA. Defensor del Pueblo. La realidad catastral en España: perspectiva del Defensor del Pueblo, Madrid, marzo, 2012.

recomendaciones basados en derecho comparado y en instituciones de importancia, como del Fondo Monetario Internacional. En tal sentido, y que evidencia el trabajo del Defensor, es ejemplar la siguiente recomendación que ha hecho al respecto:

*“1. Regular ex novo un procedimiento singular de insolvencia de los particulares o consumidores, independiente del resto de los procedimientos existentes en el ordenamiento jurídico, basado en la cultura del pago y con la previsión de liberación de deudas remanentes, tras la liquidación del patrimonio, siguiendo la recomendación efectuada por el Fondo Monetario Internacional. Para el cumplimiento de este objetivo se recomienda abordar las reformas normativas necesarias en el orden civil, mercantil, administrativo y procesal”.*⁹⁶

4 Conclusiones

Como se ha revisado, el INDH en sus 10 años de historia se ha enfocado en una serie de colectividades generando inclusive una base documental al respecto. Ello ha sido consecuencia dado que muchos de estos grupos son vulnerables, o bien, aunque en ciertos casos no sea necesariamente con un alto grado de vulnerabilidad, actúa guiado en la búsqueda de igualdad en el ejercicio de derechos de ciertos colectivos. Así, se ha preocupado de personas relacionadas con temas sobre diversidades sexuales, mujeres, niños, niñas y adolescentes, adultos mayores, personas con discapacidad, migrantes, privadas de libertad, refugiados y pueblos indígenas. Sea por una o por otra razón, de acuerdo con la literatura revisada se encuentra justificada la

⁹⁶ ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Crisis económica e insolvencia personal: actuaciones y propuestas del Defensor del Pueblo, Madrid, octubre, 2013.

actuación del INDH en relación con estos grupos, lo que es relevante en la aplicación de la ley 20.405, en la promoción y protección de los derechos humanos, como también del artículo 5 de la Constitución como las garantías que contempla y de los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Chile y vigentes.

Sin embargo, también es menester revisar otros casos de vulnerabilidad o que ameriten una especial protección en la igualdad de ejercicio de los derechos, de acuerdo con las condiciones especiales de cada país. Como se advirtió, en el caso español con los deudores hipotecarios (por la crisis comenzada en 2008), o en Colombia por el conflicto armado interno con las FARC. Ello genera la necesidad de que el INDH replantee su visión, no solo de enfocarse en los colectivos que tienen dificultades en todas las naciones, sino que en aquellos casos particulares o que sean más profundos en el país. En ello la experiencia comparada puede servir de guía. Por ejemplo, como se ha evidenciado, en otros países las defensorías se enfocan en los campesinos. Gran parte del territorio de Chile es rural (80%⁹⁷) y, aunque los datos del último Censo⁹⁸ de 2017 demuestran que la mayoría de las personas viven en zonas denominadas urbanas, el 12,2% se establece en zonas rurales, lo que aumenta en determinadas regiones (Ñuble 30,6%), La Araucanía (29,1%) y Los Ríos (28,3%). Ello equivale a preocuparse de cerca de 2.253.340 personas. ¿Acaso no sería un grupo especial en el cual centrarse? ¿En quién o quiénes más habría que enfocarse?

⁹⁷ ALONSO BERTAGGIA, Carla. 80% de la superficie del país es rural. Disponible en: <https://www.elmercurio.com/Campo/Noticias/Noticias/2018/12/12/80-de-la-superficie-del-pais-es-rural.aspx?disp=1> Acceso: 19 octubre 2020.

⁹⁸ ACEVEDO, Yolanda. Ruralidades en Chile: desafíos para el 2020. Disponible en: <https://radio.uchile.cl/2019/08/22/ruralidades-en-chile-desafios-para-el-2020/#:~:text=El%20Censo%202017%20muestra%20el,vive%20en%20las%20zonas%20rurales> Acceso: 19 octubre 2020.

Bibliografía.

ALEMÁN, Jesús; TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles; LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz. Los Adultos Mayores vistos por sí mismos: Percepciones de su persona y calidad de vida [Notas iniciales]. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012. p. 289-295.

ACEVEDO, Yolanda. Ruralidades en Chile: desafíos para el 2020. Disponible en: <https://radio.uchile.cl/2019/08/22/ruralidades-en-chile-desafios-para-el-2020/#:~:text=El%20Censo%202017%20muestra%20el,vive%20en%20las%20zonas%20rurales>. Acceso: 19 oct. 2020.

ALONSO BERTAGGIA, Carla. 80% de la superficie del país es rural. Disponible en: <https://www.elmercurio.com/Campo/Noticias/Noticias/2018/12/12/80-de-la-superficie-del-pais-es-rural.aspx?disp=1>. Acceso: 19 oct. 2020.

ARGENTINA. Defensor del Pueblo. Grupos vulnerables. Disponible en: <http://www.dpn.gob.ar/vulnerables.php>. Acceso: 16 oct. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Defensa. Población de la República Argentina. Datos año 2010. Disponible en: <http://www.ign.gob.ar/NuestrasActividades/Geografia/DatosArgentina/Poblacion>. Acceso: 16 oct. 2020.

ARRIAGA BUENO, Reyna Alicia; CABALLERO RIVACOBA, María Teresa. La salud y el ingreso como indicadores de la calidad de vida del adulto mayor. Una reflexión desde el trabajo social. En: ACEVEDO ALEMÁN,

Jesús; TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles; LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coords.). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012. p. 231-245.

BOLIVIA. Defensoría del Pueblo. XV Informe a la Asamblea Legislativa Plurinacional. 2012. Disponible en: <https://www.defensoria.gob.bo/uploads/files/xv-informe-a-la-asamblea-legislativa-plurinacional.pdf>. Acceso: 16 oct. 2020.

BOLIVIA. Tribunal Constitucional Plurinacional. STC 0300/2012, de 18 de junio de 2012, Sentencia de sala plena, parte resolutive N° 7. Disponible en http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_88y7renOAhWH0RoKHVi3AEsQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fundacionconstruir.org%2Findex.php%2Fjurisprudencial%2Fdescargar%2Farchivo%2FSENTENCIACONSTITUCIONALPLURINACIONAL0300_54.pdf&usg=AFQjCNHetXNiXtJR3mBx2MjaA683cQZ7ZA. Acceso: 16 oct. 2020.

BUSTAMANTE, Jorge A. La vulnerabilidad de los migrantes internacionales como sujetos de Derechos Humanos. 2017. Disponible en: <https://silo.tips/download/documento-sobre-mejores-practicas-relativas-a-trabajadores--migrantes>. Acceso: 16 oct. 2020.

CABELLO GARZA, Martha Leticia; ÁVILA ORTÍZ, María Natividad; GARZA MONTOYA; Beatriz Gabriela. Obesidad: Los problemas de los grupos vulnerables. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús; TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles; LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz

(coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012. p. 73-88.

CARRASCO CARPIO, Concepción. La vulnerabilidad laboral de los extranjeros en España. Migraciones Internacionales, Tijuana, México, v. 8, n. 2, p. 41-72. 2015.

CASTRO, Elisa Kern de; MORENO-JIMÉNEZ, Bernardo. Resiliencia en niños enfermos crónicos: aspectos teóricos. Psicología em estudo, Brasil, v. 12, n. 1, p. 81-86. 2007.

CHILE. Corte Suprema. Roles 27697-2016, 68679-2016, 87743-2016, 87748-2016, 87876-2016, 92816-2016. Disponible en el expediente electrónico ingresando el rol indicado en: <https://suprema.pjud.cl/SITSUPPORWEB/InicioAplicacion.do>. Acceso: 16 feb. 2021.

CHILE. Decreto 100, de 22 de septiembre de 2005, que Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile (última versión 23 de diciembre de 2020). Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302>. Acceso: 17 feb. 2020.

CHILE. Instituto Nacional de Derechos Humanos. Informe Anual. Situación de los derechos humanos en Chile 2020. Disponible en: <https://ia2020.indh.cl/informe/INFORME-INDH-2020.pdf>. Acceso: 16 feb. 2021, pp. 140-151.

CHILE. Instituto Nacional de Derechos Humanos. Género y Grupos de Protección. Disponible en: <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/4>. Acceso: 16 oct. 2020.

CHILE. Ley 20.405, de 10 de diciembre de 2009. Del Instituto Nacional

de Derechos Humanos, última modificación de 25 de abril de 2019, Ley 21.154. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1008867>. Acceso: 16 oct. 2020.

COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Defensoría Delegada para Asuntos Agrarios y Tierras. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.co/es/public/defensoriasdelegadas/3472/Defensor%C3%ADa-Delegada-para-Asuntos-Agrarios-y-Tierras.htm>. Acceso: 30 ago. 2016.

COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Defensoría Delegada para la Orientación y Asesoría de las Víctimas del Conflicto Armado interno. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.co/es/public/defensoriasdelegadas/1448/Para-la-orientaci%C3%B3n-y-asesor%C3%ADa-de-v%C3%ADctimas-del-conflicto-armado-Interno.htm>. Acceso: 25 ago. 2016.

COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Defensorías delegadas. Disponible en: <https://www.defensoria.gov.co/es/#delegadas>. Acceso: 16 oct. 2020.

COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Derecho a Acceder a Fuentes de Financiamiento. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.co/attachment/1166/Guia%20de%20Derecho%20Acceso%20al%20Crédito.pdf>. Acceso: 16 octubre 2020.

COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Derechos de los campesinos colombianos, noviembre de 2015. Bogotá. Disponible en: http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Cartilla_derechos_de_los_campesinos.pdf. Acceso: 16 oct. 2020.

COLOMBIA. Defensoría del Pueblo. Serie Guía de Derechos de los Campesinos Colombianos. Derecho a la participación de los hombres y mujeres campesinas. Disponible en:

<http://www.defensoria.gov.co/attachment/1167/>

Guías%20de%20derecho%20a%20la%20participación%20de%20los%20campesinos%20en%20Colombia.pdf. Acceso: 16 oct. 2020.

COLOMBIA. Ley 1448 de 2011, de 10 de junio, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=43043>.

Acceso: 16 oct. 2020.

COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA. Privados de libertad. Ginebra. 2003. Disponible en:

https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/icrc_003_0685.pdf.

Acceso: 16 oct. 2020.

COMISIÓN EUROPEA PARA LA DEMOCRACIA. Principios sobre la protección y la promoción de la institución del Defensor del Pueblo (Los Principios de Venecia). Disponible en:

[https://www.defensordelpueblo.es/wp-](https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2019/04/Principios-de-Venecia-esp-versi%C3%B3n-29-03-19-1.pdf)

[-content/uploads/2019/04/Principios-de-Venecia-esp-versi%C3%B3n-29-03-19-1.pdf](https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2019/04/Principios-de-Venecia-esp-versi%C3%B3n-29-03-19-1.pdf). Acceso: 01 mar. 2021.

COSTA RICA. Defensoría de los Habitantes. Disponible en:

<http://www.dhr.go.cr/> Acceso: 16 octubre 2020.

COURTIS, Christian. El derecho a un recurso rápido, sencillo y efectivo frente a afectaciones colectivas de derechos humanos. Revista

Iberoamericana de Derecho Procesal Constitucional, Argentina, n. 5, p. 33-65. 2006.

CROSSO, Camila. El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Santiago, Chile, v. 4, n. 2, p. 79-95. 2010.

DÍAZ FUENZALIDA, Juan Pablo. ¿Son parte del bloque de constitucionalidad los principales tratados internacionales de derechos humanos de la ONU en Chile? Del texto positivo a la aplicación en tribunales de justicia. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasilia, Brasil, v. 9. n. 1, p. 152-171. 2019.

DÍAZ FUENZALIDA, Juan Pablo. Un aporte a la protección de los derechos humanos en Latinoamérica: la actividad del Ombudsman Criollo en tribunales de justicia. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasilia, v. 9. n. 2, p. 493-511. 2019.

DÍAZ TOLOSA, Regina Ingrid. Expulsion of aliens: the application of International Law by Chilean superior courts. Revista de Direito Internacional, Brasilia, Brasil, v. 17, n. 2, pp. 308-330. 2020. ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Celiacos. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/grupo-social/celiacos/>. Acceso: 16 oct. 2020.

ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Comunidad gitana. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/grupo-social/gitanos/>. Acceso: 16 oct. 2020.

ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Crisis económica e insolvencia personal: actuaciones y propuestas del Defensor del Pueblo, Madrid, octubre, 2013.

ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Deudores hipotecarios. Disponible en <https://www.defensordelpueblo.es/grupo-social/deudores-hipotecarios/>. Acceso: 16 oct. 2020. ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Encuesta a personas celíacas: Primeros resultados, 28 de julio de 2016. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/noticias/encuesta-a-personas-celias-primeros-resultados-2/>. Acceso: 16 oct. 2020.

ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Grupos sociales. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/>. Acceso: 16 oct. 2020. ESPAÑA. Defensor del Pueblo. La Defensora del Pueblo habla sobre Víctimas del Terrorismo, Conferencia de 3 de mayo de 2016 en Forum Europa. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/05/Forum-Europa-06-Victimas-del-terrorismo-con-titulo.mp4>. Acceso: 16 oct. 2020.

ESPAÑA. Defensor del Pueblo. La realidad catastral en España: perspectiva del Defensor del Pueblo, Madrid, marzo, 2012.

ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Víctimas del terrorismo. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es/grupo-social/victimas-del-terrorismo/>. Acceso: 16 oct. 2020.

ESPAÑA. Defensor del Pueblo. Viviendas protegidas vacías, Madrid, marzo, 2013.

ESPAÑA. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino de España. Población y Sociedad Rural. Análisis y Prospectiva. Serie Agrinfo, n. 12, 2009. Disponible en: http://www.magrama.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/Agrinfo12_tcm7-161562.pdf. Acceso: 16 oct. 2020.

ESPINOSA MUNGUÍA, María Socorro; CALZONCIT, José Luis; VALDEZ HUERTA, María del Rosario. Los Trabajadores Sociales ¿Un grupo vulnerable? En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús; TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles; LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coord.). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México: Universidad Autónoma de Coahuila, 2012. p. 10-33.

ESQUEMBRE CERDÁ, María del Mar. Feminismo y constitucionalismo crítico. En: GARCÍA HERRERA, Miguel Ángel, ASENSI SABATER, José y BALAGUER CALLEJÓN, Francisco (directores) Constitucionalismo Crítico: Liber amicorum Carlos de Cabo Martín, Tirant lo Blanch, España, v. I, p. 391-402. 2016.

FIAN INTERNACIONAL. Los campesinos y las campesinas necesitan mayor protección. 2012. Disponible en: http://www.fian.org/fileadmin/media/publications/2012.09.03_-_Advocacy_note_-_Peasants_need_more_protection_SP.pdf. Acceso: 8 sep. 2016.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO. Observatorio 02. Empleo y Comunidad Gitana, Madrid, 2003.

GARCEZ CALIL, Mário Lúcio y MARKMAN, Debora. Direito, raça e gênero: elementos para a construção de uma teoria feminista do direito

adequada ao feminismo negro. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 10. n. 2, p. 173-195, 2020.

GÓNZALEZ PÉREZ, Luis Raúl. El sistema no-jurisdiccional de protección de los derechos humanos en México. *Revista Ius*, Puebla, México, v. 5, n. 28, p. 99-122, 2011. H

ERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. *Metodología de la Investigación*, 6. ed. México: Mcgraw-Hill, 2013. IRIARTE, Daniel. El mapa de los gitanos: una población que conecta España con Rusia, 27 de octubre de 2013. Disponible en: http://www.elconfidencial.com/mundo/2013-10-27/el-mapa-de-los-gitanos-una-poblacion-que-conecta-espana-con-rusia_46284/ Acceso: 16 oct. 2020.

JASSO OYERVIDES, Martha Virginia y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz. La calidad de vida de los niños en la calle. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). *La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad*, México, pp. 172-190. 2012. LAFUENTE, Javier. Colombia abre nueva era al lograr un acuerdo de paz con las FARC tras 52 años de guerra, 25 de agosto de 2016. Disponible en: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/08/24/colombia/1472064662_537059.html Acceso: 16 octubre 2020.

LÓPEZ CALERA, Nicolás María. *¿Hay derechos colectivos? Individualidad y socialidad en la teoría de los derechos*. Editorial Ariel, Barcelona. 2000.

LOSANO MALDONADO, María Cecilia y GARCÍA HORTA, José Baltazar. El joven marginal y la educación formal. Reflexiones en torno a la inclusión y la equidad educativa. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús, TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles y LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coordinadores). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, pp. 89-104. 2012.

MACÍAS LEÓN, Almudena. Gitanos europeos: ¿Ciudadanos de tercera? En: GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier y KRESSOVA, Nina (coordinadores). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, Granada, pp. 957-966. 2011.

MESTRIES, Francis. Los desplazados internos forzados: refugiados invisibles en su propia patria. El Cotidiano, Distrito Federal, México, n. 183, pp. 17-25. 2014. MÉXICO. Comisión de Derechos Humanos del Estado de Hidalgo. Grupos vulnerables. Disponible en: <http://www.cdhhgo.org/home/images/pdf/GRUPOS%20VULNERABLES%20WEB.pdf> Acceso: 29 agosto 2016.

MÉXICO. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Diagnóstico de las Condiciones de Vulnerabilidad que Propician la Trata de Personas en México, 2009. Disponible en: http://www.iberopuebla.mx/micrositios/observatorioviolencia/bibliotecavirtual/genero_%20y_violencia/2diagnostico_trata_de_personas_ceidas_cndh.pdf Acceso: 29 agosto 2016.

NACIONES UNIDAS. A/RES/48/134 el 20 de diciembre de 1993, Instituciones nacionales de promoción y protección de los derechos humanos. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/Res_48-134_UN.pdf Acceso: 01 marzo

2021. NACIONES UNIDAS. Principios rectores de los desplazamientos internos, 1998. Disponible en: http://www.acnur.es/PDF/0022_20120416132756.pdf Acceso: 26 agosto 2016.

NACIONES UNIDAS. Protección de los más vulnerables, 2013. Disponible en: <http://www.un.org/es/humanitarian/overview/protection.shtml> Acceso: 18 agosto 2016.

ONOFRE RODRÍGUEZ, Dora Julia y CABELLO GARZA, Martha Leticia. Vulnerabilidad social en Adolescentes con Síndrome Metabólico. “Un problema mundial de índole social”. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús; TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles; LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coord.). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012. p. 164-171.

OYERVIDES VALDÉS, Lourdes. Un México Maduro y Enfermo Bucalmente. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús; TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles; LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coords.). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, p. 265-288, 2012.

PEREDO, Marcela. La constitucionalización del derecho a la defensa de las víctimas en Chile. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasilia, v. 10. n. 1, p. 285-312, 2020.

PERÚ. Defensoría del Pueblo. Fortaleciendo la respuesta frente a la epidemia del VIH/Sida: Supervisión de los servicios de prevención, atención y tratamiento del VIH/Sida. Informe defensorial N° 89. 2005.

PERÚ. Defensoría del Pueblo. Grupos de especial protección. Disponible en <http://www.defensoria.gob.pe/>. Acceso: 16 oct. 2020. PERÚ. Defensoría del Pueblo. La infección de ocho pacientes con VIH por

transfusión de sangre donada en el Instituto Especializado Materno Perinatal. Informe defensorial N° 143. 2009.

PERÚ. Defensoría del Pueblo. Personas que viven con VIH. Disponible en: <http://www.defensoria.gob.pe/grupos-eatencion.php?des=16>. Acceso: 16 oct. 2020. PERÚ. Instituto Nacional de Estadísticas e Informática. Cuadros Estadísticos de Población Total, Urbana y Rural, por Sexo, según Departamento, 2000-2015. Disponible en: http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0844/cap02_1.htm. Acceso: 16 oct. 2020.

PERÚ. Instituto Nacional de Estadísticas e Informática. Perú: Estimaciones y Proyecciones de Población Urbana y Rural por Sexo y Edades Quinquenales, Según Departamento, 200-2015, Boletín Especial N° 19, diciembre 2009, Lima. Disponible en: <http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0844/libro.pdf>. Acceso: 16 oct. 2020.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Discapacitado. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=DrrzNuK>. Acceso: 16 oct. 2020.

REQUEJO CONDE, Carmen. Víctimas especialmente vulnerables. Tratamiento penal. En: Good practices for protecting victims. Inside and outside the criminal process. 2016. Disponible en: <http://www.protectingvictims.eu/upload/pages/67/Victimas.it.en.pdf>. Acceso: 16 oct. 2020.

REYES, David de Jesús; AMADOR CORREDOR, Sandra R.; CHÁVEZ VALERIO, Cecilia G. Adolescencia y embarazo: supuestos e implicaciones en su estudio como grupo vulnerable. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús; TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles; LÓPEZ

SAUCEDO, María de la Luz (coords). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, 2012. p. 219-230.

ROCCATTI, Mireille. Los derechos de los indígenas en la legislación mexicana e investigación de violaciones a Derechos Humanos en comunidades indígenas. En: UNIVERSIDAD ALCALÁ DE HENARES. El Fortalecimiento del Ombudsman Iberoamericano. 1999.

ROSAS VARGAS, Roció; JASSO MARTÍNEZ, Ivy Jacaranda; HUACUZ ELÍAS, Guadalupe. Mujeres indígenas y violencia de género en Michoacán. En: ACEVEDO ALEMÁN, Jesús; TRUJILLO PÉREZ, María de los Ángeles; LÓPEZ SAUCEDO, María de la Luz (coords.). La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad, México, p. 150-163, 2012.

SALGADO DE SNYNER, V. Nelly; GONZÁLEZ VÁSQUEZ, Tonatiuh; BOJORQUEZ CHAPELA, Letza; INFANTE XIBILE, César. Vulnerabilidad social, salud y migración México-Estados Unidos. Salud Pública de México, Cuernavaca, México, v. 49, p. 8-10, 2007.

SÁNCHEZ ZORRILLA, Manuel. La metodología en la investigación jurídica: características peculiares y pautas generales para investigar en el derecho. Revista Telemática de Filosofía del Derecho, n. 14, p. 317-358, 2011.

SOL DE PANDO. Bolivia es el país más indígena de América Latina. 9 ago. 2015. Disponible en: <http://www.soldepando.com/httpwww-soldepando-comp26343/>. Acceso: 16 oct. 2020.

JAMBERSI, Karoline Strapasson; OLIVEIRA, Antonio Gonçalves. Orçamento para os direitos das crianças e adolescentes em Curitiba:

plano e execução. Revista Brasileira de Políticas Públicas, Brasília, v. 10. n. 1, p. 223-234, 2020.

TORO-ALFONSO, José. El Estado Actual de la Investigación Sobre la Discriminación Sexual. Terapia psicológica, Santiago, Chile, v. 30, n. 2, p. 71-76, 2012.

VALLEJO NIETO, Mirna Isela, GURRI GARCÍA, Francisco Delfín, MOLINA ROSALES, Dolores Ofelia. Política y cultura, México, n. 36, p. 71-98, 2011.

VEGA ANGARITA, O. M.; GONZÁLEZ ESCOBAR, D. S. Apoyo social: elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. Enfermería Global, España, n. 16, p. 1-11, 2009.

VILLABELLA ARMENGOL, Carlos Manuel. Los métodos en la investigación jurídica. Algunas precisiones. En: GODÍNEZ MÉNDEZ, Wendy; GARCÍA PEÑA, José (coords.). Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas, 40 años de vida académica. Homenaje a Jorge Witker, México, 2015. p. 921-953.

VITE PÉREZ, Miguel Ángel. La discapacidad en México desde la vulnerabilidad social. Polis, México, v. 8, n. 2, p. 153-173, 2012.

TEXTO II: Multiculturalismo, Interculturalidad y Plurinacionalidad: enfoques para entender las relaciones entre los pueblos originarios y los estados nacionales.

Por: Felipe Rivera Polo, 2021.

I. Antecedentes

En las últimas décadas han surgido una serie de conceptos y principios que buscan establecer un nuevo marco interpretativo de las relaciones entre el Estado y los Pueblos originarios (o primeras naciones). De esta forma, conceptos como multiculturalismo, interculturalidad y plurinacionalidad han abandonado el argot de los expertos y han comenzado a avanzar en su uso por parte de los hacedores de políticas, partidos políticos, organizaciones de la sociedad civil y la ciudadanía en su conjunto. Su masificación, no obstante, no ha ido de la mano de una mayor precisión conceptual. Todo lo contrario, muchas veces han sido usados de manera indistinta o como sinónimos, pero cada uno de estos conceptos entraña una mirada diferente respecto a la relación entre Estado y Pueblos originarios, que no obstante no ser completamente contradictorias entre ellas, si manifiestan puntos de tensión y énfasis diferentes fruto de tradiciones intelectuales disímiles.

Encontramos, eso sí, un elemento transversal en estas tres aproximaciones conceptuales, que dice relación con el reconocimiento del carácter cada vez más diverso y heterogéneo de las sociedades contemporáneas, que se erige como crítica a la idea de una supuesta correspondencia entre un Estado y una nación como principio unitario y homogéneo. Por ello, se hace necesario describir brevemente como se

produce la simbiosis entre el Estado y la nación en la modernidad. Posteriormente, analizar cuáles son las características de los procesos contemporáneos que han debilitado esta visión homogénea y unitaria entre Estado y nación, y han hecho emerger lo heterogéneo en el debate político y constitucional. Para finalmente, describir los principales elementos conceptuales y tradiciones teóricas de las cuales se nutren los principios de multiculturalismo, interculturalidad y plurinacionalidad.

2. Origen del Estado-nación como homogéneo

El Estado-nación surge de la conjunción de diversos elementos históricos. Lo primero es el espíritu de su época, que en el caso de la modernidad se relaciona con la emergencia de la racionalidad, tanto para la acción individual (cálculo racional) como institucional (burocracia); lo que Weber (2003) definió como la “jaula de hierro”. Esta racionalidad se traduce en el fin de la legitimidad religiosa del poder, que va acompañada de la idea revolucionaria para la época: que las personas pueden gobernarse a sí mismas, sin necesidad de intermediarios (nobles). Un segundo elemento es la racionalidad como fuente de legitimidad, la cual organiza la sociedad bajo sus preceptos. Es así como surge la idea de contrato social, que es la imposición de la racionalidad mediante un orden legal que proteja a la sociedad de quienes actúan irracionalmente –la violencia inherente al ser humano⁹⁹–, enajenando los derechos individuales en favor de la autoridad. Este desplazamiento da forma al soberano (Estado), en tanto representante ahora del colectivo o de la nación (Leviatán¹⁰⁰). El contrato social, así, da vida a la norma y, paradójicamente, es en la

⁹⁹ Hobbes, 2011

¹⁰⁰ *Ibíd.*

excepción a ésta para garantizar su protección, donde se constituye el poder como soberano¹⁰¹. Justamente, es este elemento excepcional lo que lleva a Weber¹⁰² a plantear en su ya canónica definición de Estado, que lo que lo caracteriza es el monopolio del uso de la violencia o, en otras palabras, la legitimidad de la excepción.

Cabe entonces preguntarse por la fuente de la legitimidad más allá de la norma. Aquí es donde el Estado reclama un sentido de totalidad que supera a la mera agregación de intereses individuales, en tanto su legitimidad se basa en el despliegue autónomo de la razón (ética) como promotor del interés colectivo (norma)¹⁰³. Esta legitimidad racional del Estado encuentra su límite en la necesidad de la idea de nación para delimitar el campo de su soberanía. La nación, así, se presenta como una comunidad imaginada¹⁰⁴ o una geografía imaginaria¹⁰⁵, que remiten al componente simbólico desde donde se funda una comunidad social o de destino, la cual incluso se presenta como anterior, incluso, al Estado. Para dicho ejercicio es necesario la existencia de un elemento unificador (lengua, territorio, historia, costumbres, etc.) donde se reconozcan las personas (comunidad imaginada) y que de un orden al mundo o a la experiencia (geografía imaginaria). Pero no hay que olvidar, como señala Hobsbawm¹⁰⁶, el carácter violento en el origen de toda nación, pues toda nación fue primero una región, la cual resulta victoriosa. De esta forma, el Estado Nacional tiene como proyecto constitutivo la construcción de un discurso de homogeneidad cultural, que haga invisible esta violencia primaria

¹⁰¹ Schmitt, 1985.

¹⁰² Weber, 1984

¹⁰³ Hegel, 1987.

¹⁰⁴ Anderson, 2006.

¹⁰⁵ Said, 2002.

¹⁰⁶ Hobsbawm, 2000

basada en una promesa de integración y bienestar común. De esa manera, la nación deviene en poder colonial, entendido como la “expansión de una sociedad sobre nuevas tierras”¹⁰⁷ que para los pueblos sometidos, representaría una suerte de colonialismo republicano¹⁰⁸.

Bajo los argumentos antes señalados, en el origen del Estado-nación moderno existe un isomorfismo entre orden social y homogeneidad cultural, que ha dado sustento al estado de derecho en un territorio mediante, como plantea Schmitt¹⁰⁹, el establecimiento tanto de la “norma” (orden social) como de lo “normal” (homogeneidad cultural). Todas las dimensiones de la vida humana quedan por tanto subsumidas al poder del Estado-nación, incluyendo cuerpos y biología¹¹⁰. Ello explica por qué toda experiencia humana fue fagocitada por el Estado-nación, y toda diferencia fue vista como un elemento a anular.

El constitucionalismo moderno, como señala James Tully¹¹¹, , tiene en su base la anulación de la heterogeneidad social y cultural a través de la exclusión, la supresión o la asimilación de la diversidad para justificar una supuesta homogeneidad social (la nación como única e indivisible), que se condensa en la figura de “igualdad ante la ley de todos los ciudadanos”, es decir, que “no reconocen a las minorías derechos colectivos de identidad cultural, y para las cuales todos los derechos constitucionales son individuales”¹¹². Estos elementos se plantean como la base del orden social, la estabilidad política y la

¹⁰⁷ Moraes, 2015: 229.

¹⁰⁸ Harambour, 2012.

¹⁰⁹ Schmitt, Op. Cit.

¹¹⁰ Foucault, 2006.

¹¹¹ Tully, 1995.

¹¹² Grijalva, 2011: 92.

fortaleza institucional¹¹³, , que se expresan mediante principios de diverso orden: i) liberales (derechos consagrados individualmente), ii) centralistas o unitarios provenientes de la tradición constitucional francesa (un Estado, una estructura política y una sola ley), e identitarios nacionales (un pueblo y una cultura). Mediante estos principios se construyó un verosímil de sociedad y de república en el siglo XIX en América Latina, buscando consolidar los frágiles procesos de unidad nacional, pero que con el pasar del tiempo, se transformaron en tradiciones jurídicas muy difíciles de desmontar¹¹⁴.

Bajo esta ficción jurídica, como señala Figuera¹¹⁵, los pueblos originarios latinoamericanos quedaron a merced del colonialismo republicano¹¹⁶, , que en términos históricos se expresó en una serie de sometimientos: primero, cultural, ante la negación de su identidad colectiva como pueblo originario invisibilizada en la figura de ciudadano o individuo; segundo, jurídico, a través de una legislación homogénea que no distingue derechos colectivos y/o consuetudinarios; tercero, político, ante la pérdida de autonomía de decisión por parte de las instituciones del Estado (policía, ejército, educación, salud, etc.) y; cuarto, económico, a través del despojo de sus territorios ancestrales y sus riquezas. En el caso de Chile, como señala el informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas¹¹⁷, el resultado de este proceso de construcción republicana fue extremadamente costoso e injusto para los pueblos originarios, en tanto implicó su exterminio, sometimiento y asimilación forzosa.

¹¹³ Tully, 1995.

¹¹⁴ Grijalva, 2011: 92.

¹¹⁵ Bonilla, 2006.

¹¹⁶ Villavicencio, 2019.

¹¹⁷ Figuera, 2015.

3. Reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de la sociedad

Valga en este punto una nota de cautela. La primera advertencia es que existen variadas tesis respecto a la creciente importancia y visibilidad de la heterogeneidad social en la actualidad, que describen grosso modo el debilitamiento de la idea de homogeneidad del Estado-nación. En este sentido, en el caso de los pueblos originarios este debilitamiento no significa que la legitimidad y visibilidad de sus demandas sea una consecuencia de factores externos a su historia de despojos, postergación y resistencia cultural, sino más bien, lo que buscan describir estas tesis son los contextos sociohistóricos que favorecen o perjudican una agenda política reivindicativa¹¹⁸.

Una segunda advertencia, es que este debilitamiento ha permitido una mayor visibilidad de la heterogeneidad y complejidad de las sociedades contemporáneas, pero no necesariamente representa un proceso político lineal que suponga una superación, sino, más bien, la apertura de un campo de disputa política. Pues existen sectores políticos que actualmente aspiran a mantener o reconstruir la simetría entre orden social y homogeneidad cultural; que han criticado abiertamente los principios del multiculturalismo, el interculturalismo y, especialmente, los de la plurinacionalidad. Enfoques a los cuales acusan de ser ideologías internacionalistas y progresistas de izquierda que buscan destruir el Estado-nación, fracturando los principios básicos en que se sustentaría la unidad nacional. Esta corriente de pensamiento ha sido categorizada como Nativismo, que es definido por Cas Mudde, como aquellas teorías que plantean que los Estados deben ser habitados exclusivamente por miembros del grupo nativo (nación

¹¹⁸ Smith, 1997.

culturalmente homogénea) y que los elementos no nativos (tanto personas e ideas) son fundamentalmente amenazantes para la homogeneidad de los Estadosnación¹¹⁹.

El debilitamiento del carácter Estado-nación como homogéneo y unitario, como todo fenómeno complejo, no se explica por una sola causa de manera mecánica, sino que responde a un conjunto de factores. Estos responden a dinámicas tanto de capacidades y legitimidad del poder político estatal, el tipo de problemas emergentes territoriales y los procesos de democratización, como de la capacidad de agencia política de las demandas por parte de grupos subalternos, como son los pueblos originarios en Latinoamérica. A este respecto, excluyendo fenómenos como la globalización o migración entre otros, puede mencionarse una serie de procesos.

En primer lugar, está el problema de la legitimidad. El debilitamiento del carácter soberano del Estado-nación, ante la expansión creciente del mercadoautorregulado en la definición del orden social y las posibilidades de desarrollo. La fuerza globalizadora del capital financiero contemporáneo ha fracturado los principios básicos de la soberanía moderna, haciendo más compleja la pretensión de monopolio del control territorial bajo una escala unitaria soberana del Estadonación. Ello ha redundado en que el Estado ha ido quedando desnudo con el monopolio de la violencia, pero, cada vez, con menos legitimidad, pues los Estados-Naciones pasan a ser un instrumento que provee estabilidad social en la distribución desigual de beneficios y bienes sociales. El mercado autorregulado, por tanto, expulsa la deliberación política del bienestar y la protección¹²⁰, lo que lleva a

¹¹⁹ Mudde, 2016.

¹²⁰ Judt, 2019.

plantear a Dardot y Laval¹²¹ que esta privatización del bienestar y la dificultad de representar el bien común por parte del Estado-nación, ha hecho perder fuerza y capacidad explicativa a la dicotomía público/privado, resultando insuficiente para dar cuenta de aquellos elementos de acción política contemporánea, que vuelven a poner en el centro a la pregunta de qué tenemos en común¹²², donde las identidades culturales, territoriales e identitarias comienzan a jugar un rol preponderante como fuentes de legitimidad.

En segundo lugar, está la reconfiguración de la idea de territorio y su democratización. El territorio, como espacio en construcción política, representa un campo de convergencia de lo múltiple y heterogéneo, que conforma un lugar de conexión de diversas luchas sociales, que ha permitido el paso desde las demandas democráticas a las demandas populares¹²³. En este proceso, la conformación de lo común va adquiriendo un peso territorial, por tanto, resulta indisociable de la expansión de la democracia y la participación, que sustenta el principio de autonomía y autogobierno, que está en la base de las demandas democráticas contemporáneas. Dentro de este contexto, el trabajo de la Premio Nobel de economía, Elinor Ostrom¹²⁴, plantea que la mayor eficiencia y la sostenibilidad de los recursos de uso común (bienes comunes), es la administración comunitaria, rompiendo con la definición canónica de los bienes centrada exclusivamente en la dicotomía público/privado. Lo común, siguiendo a Laval y Dardot¹²⁵ 7, serían todas aquellas actividades, objetos o lugares que las comunidades consideran que son fundamentales para su subsistencia y

¹²¹ Dardot y Laval, 2013.

¹²² Laval y Dardot, 2015.

¹²³ Laclau, 2005.

¹²⁴ Ostrom, 2011

¹²⁵ Laval y Dardot, Op. Cit

que, por lo tanto, constituyen bienes inalienables. En esta línea, Jeremy Rifkin¹²⁶, plantea un green new deal que dé paso de la globalización a la glocalización, en tanto la responsabilidad en la gobernanza de los intereses económicos, sociales y ambientales, progresivamente, están comenzando a ser disputados y controlados desde regiones, en detrimento del mercado y el Estado-Nación, que se expresa en la progresiva importancia que ha adquirido la demanda por autonomía y descentralización.

Finalmente, en tercer lugar, está la contrahegemonía¹²⁷ o “adaptación en resistencia”¹²⁸. La resistencia cultural de diversos grupos subalternos¹²⁹, que desde una memoria del despojo, la invisibilidad social y la precariedad en sus condiciones de vida, representan una fuerza crítica y contrahegemónica a la integración forzosa a la nación y a las leyes del mercado autorregulado¹³⁰. El debilitamiento del Estadonación como horizonte totalizador, por tanto, ha hecho resurgir identidades antes invisibilizadas y/u ocultadas, subordinadas al proyecto hegemónico y homogéneo del Estado-nación. Esto ha demandado la conformación de un pensamiento propio, fuera de la camisa de fuerza del Estado-nación, que rescata, revalora y proyecta desde sus tradiciones culturales, donde la relación con la naturaleza, nuevas concepciones sobre el bienestar, la justicia entre otros principios, empiezan a ser instalados en la discusión política¹³¹. Ejemplo de ello, es el principio de sumak kawsay (vivir bien), o la reivindicación

¹²⁶ Rifkin, 2019.

¹²⁷ Gramsci, 1981

¹²⁸ Stern, 1987.

¹²⁹ Spivak, 1998

¹³⁰ de Sousa, 2009

¹³¹ Mignolo, 2010.

de territorio ancestral o autoridades ancestrales, que han adquirido progresiva legitimidad en la discusión pública y jurídica.

Es en este contexto que desde fines del siglo pasado en Latinoamérica ha comenzado la “emergencia indígena”¹³², que representa la acción política de diversos movimientos de pueblos originarios que reclaman una nueva relación con el Estado. Es por ello que diversos pueblos originarios y grupos étnicos¹³³, comienzan a demandar políticas que van en una gradiente desde la protección patrimonial, pasando por el reconocimiento, la interlocución y negociación política en igualdad de condiciones, hasta la autonomía territorial.

4. Principios y tradiciones teóricas en los conceptos de multiculturalismo, interculturalidad y plurinacionalidad

Antes de entrar en regla a las definiciones y tradiciones o afluentes teóricos que nutren las definiciones de multiculturalismo, interculturalidad y plurinacionalidad, se hace necesario entrar en una precisión conceptual previa, como es la de nación. La nación tiende a vérsela como un hecho transparente por la ciudadanía, pero no ha existido consenso en su definición. Dos han sido los principales enfoques en la manera de aproximarse al concepto de nación en la tradición jurídica y de las ciencias políticas desde el siglo XIX, pero en la actualidad una tercera aproximación ha ganado terreno entre los estudiosos del tema, pero lejos está de despertar consenso.

¹³² Bengoa, 2000.

¹³³ Se utiliza la expresión grupo étnico para referirse a aquellos grupos humanos con tradiciones culturales, muchas veces lengua y costumbres propias, que son parte de la diversidad cultural de un país, pero que no constituyen un pueblo originario, pues su existencia es posterior a la llegada de los españoles y portugueses en América Latina; ni tampoco constituyen un colonia migrante, al no ser voluntario su arribo al continente, como es el caso de los afrodescendientes o asiáticos, que llegaron como mano de obra esclava durante la colonia o semiesclava durante el período republicano en el siglo XIX.

El primero de estos enfoques es la concepción positiva o moderna de la nación (nación política). Los modernistas señalan que la nación es una creación políticojurídica moderna¹³⁴, por tanto, la nación correspondería a una asociación racional de ciudadanos, que acepta vincularse a través de leyes que les son comunes correspondiente a un territorio compartido¹³⁵. Un representante de la escuela modernista, es Eric Hobsbawm¹³⁶, quien define a la nación como un producto sociohistórico de la modernidad, ligado a la expansión del capitalismo y liberalismo. El eje de la nación, en tanto fundamento de la unión de una comunidad política¹³⁷, estaría dado por un acto puramente político y racional, bajo concepción progresiva de la historia (que implica una superación del estado anterior), donde las diferencias quedan anuladas en estructuras políticas y jurídicas centralizadas y uniformes¹³⁸, existiendo un isomorfismo entre Estado y nación.

El segundo enfoque, es lo que ha dado a llamarse una concepción romántica o primordialistas de la nación (nación cultural). Bajo este paraguas conceptual, la nación se define como un hecho anterior a la formación de los Estados nacionales¹³⁹, lo que tendría como base un origen étnico o cultural común, siendo expresión de determinados principios coherentes y orgánicos que trascienden a los individuos, conformando un carácter nacional. . Bajo estos parámetros, la nación conformaría una esencia de base cultural e histórica anterior a la modernidad, por lo que el sustento de la conformación de una comunidad política sería pre racional. Esto implicaría la existencia de

¹³⁴ Gellner, 1998.

¹³⁵ Smith, 2004.

¹³⁶ Hobsbawm, 2000.

¹³⁷ Berlin, 1993.

¹³⁸ Tully, Op. Cit.

¹³⁹ Gellner, Op. Cit

una correspondencia entre un origen étnico, un territorio y un orden social.

Un tercer enfoque, es aquel que ha emergido desde una concepción constructivista de la nación (comunidad imaginada). En la actualidad pareciera existir un consenso en la filosofía política que la nación no representan un hecho objetivo, sino que son construcciones simbólicas sociohistóricas. Es decir, no existe una correlación objetiva entre población, cultura, territorio y orden social¹⁴⁰, sino que discursos que disputan dichas correlaciones. Quizás el representante más conocido de esta corriente contemporánea es Benedict Anderson, quien define a la nación como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”¹⁴¹ es decir, que las naciones no serían un hecho objetivo (racional) ni natural (esencial), sino que construcciones sociohistóricas, que en el caso de la nación, según Anderson, se basaron en el surgimiento conjunto de una lengua estandarizada (administración burocrática); la crítica al poder monárquico (perdida de legitimidad del derecho divino) y la expansión y difusión de ideas a través del libro impreso, posible gracias a la creación de la imprenta (capitalismo).

De esta forma, la definición de nación de Anderson puede desglosarse de la siguiente manera: la nación sería imaginada porque sus miembros nunca se conocerán todos entre sí; sería limitada porque se circunscribe a determinadas fronteras, donde más allá hay otras naciones; sería soberana en tanto se basa en la concepción moderna de la soberanía Estatal como garantía de libertad; y sería comunitaria en tanto entraña un sentido de solidaridad y pertenencia (fraternidad).

¹⁴⁰ Álvarez, 2016.

¹⁴¹ Anderson, 2006: 23.

Surge la pregunta inmediata respecto a cómo se articularía una idea de nación para las primeras naciones americanas, que está en la base de muchas demandas plurinacionales de los pueblos originarios. No obstante no aplicarse de manera estricta los principios categoriales de nación antes descritos, las formas que ha adquirido la demanda nacional de los pueblos originarios, está enmarcada en la formulación y agencia de demandas políticas, que se da en un contexto de reetnificación en distintos puntos del planeta, mediante movilizaciones etno-políticas de diferentes pueblos que fueron colonizados (tanto por imperios coloniales como por repúblicas modernas)¹⁴². La demanda nacional puede entenderse dentro de un proceso de carácter etno-simbólico, donde para los pueblos originarios el transformarse o autodenominarse como nación, es la vía para un proceso de búsqueda de autonomía y autodeterminación¹⁴³. Cabe entonces preguntarse por las imbricaciones entre etnicidad y nacionalismo, encontrándose en diversos autores vasos comunicantes entre ambos¹⁴⁴, que como rasgos estilizados comunes presenta dos rasgos (no excluyentes entre sí) que dan cuenta de estos vínculos. El primero es de gradualidad, donde etnicidad y nacionalismo son expresión de un mismo fenómeno, siendo la etnicidad la condición de subordinación ante el nacionalismo de estado¹⁴⁵ 8; y en segundo lugar, “la etnicidad es una etapa en la construcción de un movimiento nacionalista”¹⁴⁶, entendiéndolo como un proceso con etapas por las que atraviesan los grupos para constituirse en una nación y sus condiciones socio-políticas.

¹⁴² Varese, 1996.

¹⁴³ Plotke, 2002.

¹⁴⁴ Como los trabajos de Eriksen (1993 y 1991), Guibernau (1996), Laporta (1995), Keating (1994) y Breton (1983).

¹⁴⁵ Breton, 1983 y Eriksen, 1991.

¹⁴⁶ Barrientos, 2006: 3-4.

Quizás quien mejor ha explorado las bases étnicas para la conformación de un pensamiento nacionalista, es Anthony Smith, para quien todo nacionalismo debe fundarse sobre la base de una comunidad cultural preexistente¹⁴⁷. Para dicho propósito establece tres elementos definitorios: 1) historia común, basada en mitos y símbolos compartidos que generen un sentido de solidaridad y pertenencia grupal, que el autor define bajo la figura del “pueblo elegido”; 2) lengua y/o cultura, que permita establecer algún rasgo distintivo respecto de otros grupos y; 3) secularización, que para el autor lo asocia al proceso de conformación de una elite étnica urbana y racional (estado científico), como elemento movilizador del proceso de transformación etno-nacional en la conformación de nuevos principios de legitimidad.

Resulta evidente que el debilitamiento del carácter soberano del Estado-nación y su pretensión de homogeneidad, acarrea una merma en su legitimidad, que facilita el paso antes descrito de etnia a nación, que permite poner en la mesa de discusión demandas reivindicativas vinculadas a derechos culturales, lingüísticos, políticos, autodeterminación y autonomía, que se sustentan a final de cuentas, en una demanda de reconocimiento de un territorio histórico¹⁴⁸, que ha sido definido como territorio ancestral. He ahí la importancia que adquiere el territorio, pues es la base de reclamación sobre los que se erigen todos los otros derechos.

Con estas precisiones conceptuales, se puede abordar los fundamentos teóricos básicos y los principios que orientan los principios del multiculturalismo, la interculturalidad y la plurinacionalidad,

¹⁴⁷ Smith, 1976.

¹⁴⁸ McKim y McMahan, 2003.

entendiendo cómo estos colaboran en una nueva arquitectura de relaciones entre los pueblos originarios y el Estado, en un marco de ampliación de la diversidad cultural y nacional.

4.1. Multiculturalismo

El multiculturalismo, como principio de una nueva relación entre diversos grupos étnicos y el Estado-nación, surge a fines de la década de 1960 en Canadá, propagándose a países de habla inglesa (Australia, Estados Unidos e Inglaterra) y, posteriormente, a países como Alemania y Francia¹⁴⁹ para transformarse en un enfoque de carácter global. Este término fue acuñado por el gobierno federal canadiense como una estrategia para plantear un nuevo trato entre los tres grupos étnicos que conforman el país, como son los anglófonos (mayoría nacional), ya las minorías étnicas francófonas (québécois) y los pueblos originarios, ante el avance de las ideas independentistas de los québécois. Posteriormente, este concepto fue expandido en su uso hacia otras fuentes de diversidad cultural, como fue la población migrante, que pasaron a ser considerados también como minorías étnicas al interior de los países¹⁵⁰

El multiculturalismo ha sido señalado como el paradigma socio-político de la globalización, que ayudó a relativizar las ideas respecto al carácter homogéneo y mono cultural de los Estados-nación. El núcleo del multiculturalismo se basa en el reconocimiento de la diversidad cultural que coexiste al interior de los países, que permite entender la ciudadanía como un fenómeno segmentado, que en función de marcas distintivas culturales (lengua, historia, costumbres, etc.), las que demandan un reconocimiento colectivo (público). Este reconocimiento

¹⁴⁹ Parekh, 2000

¹⁵⁰ Barabas, 2014

cultural representaría una condición necesaria para el pleno ejercicio de los derechos individuales, pues como señala Charles Taylor, daría significatividad y sentido a la acción individual¹⁵¹; y su no reconocimiento entraña el peligro de afectar las capacidades de decisión del individuo¹⁵¹, y por ende, su libertad individual.

Un concepto de uso tan amplio como es el multiculturalismo, no presenta una tradición homogénea, sino que tiene diversos matices respecto de las influencias teóricas de las escuelas de pensamiento de las cuales se ha nutrido. Desde este punto de vista, cuatro son las principales aproximaciones conceptuales al multiculturalismo: primero los estudios culturales; segundo el liberalismo y, tercero la teoría comunitarista.

Los estudios culturales fue uno de los campos intelectuales más fértiles en los años ochenta en el mundo anglosajón y su vinculación con las teorías multiculturales se desarrollaron en torno al rol que juegan las identidades en la lucha política¹⁵². En este sentido, los estudios culturales plantearon una redefinición del concepto de cultura, que bajo la influencia del postmodernismo, se mostraba como móvil, flotante, nómade entre otros adjetivos, que apuntaba a éste como un campo de disputa simbólica permanente donde se ponen en juego las subjetividades grupales en una negociación permanente¹⁵³, generando un espacio intersticial de hibridación¹⁵⁴.

La teoría liberal es otra de las tradiciones intelectuales que influenciaron el desarrollo del paradigma multiculturalista. Este acercamiento se basa en la constatación respecto del debilitamiento de

¹⁵¹ Kymlicka, 1996.

¹⁵² Jameson y Zizek, 1998.

¹⁵³ Bhabha, 1994.

¹⁵⁴ Canclini, 2007.

la idea que los Estados conforman sociedades culturalmente homogéneas (nación), y cómo dicho debilitamiento afectaría la estabilidad y el ejercicio de los principios universales del liberalismo. Esto lleva a Kymlicka a señalar que "una teoría liberal de los derechos de las minorías debe explicar cómo coexisten los derechos de las minorías con los derechos humanos, y también cómo los derechos de las minorías están limitados por los principios de libertad individual, democracia y justicia social"¹⁵⁵. Es en este punto donde el liberalismo ha planteado el principio de una ciudadanía multicultural¹⁵⁶, la cual plantea dos elementos centrales: primero, que la identidad cultural representa un anclaje de la autoidentificación como individuo, pues al entregar significatividad a las decisiones, consagra la condición de tal; y en segundo lugar, que estas identidades culturales colectivas heterogéneas, al ser reconocidas (derechos) y valoradas socialmente (expresadas), permitan la pertenencia e identificación con una comunidad política mayor representada en el Estado, reconstruyendo así, su legitimidad. En síntesis, la propuesta multicultural liberal no busca promover o anular las expresiones de identidades culturales, sino conformar un marco adecuado para evitar el conflicto entre ellas a través de derechos colectivos para su autoconservación, más no para su autonomía (imponer restricciones intragrupo), pues lo que se busca es la estabilidad de la comunidad política mayor y el respeto a la doctrina liberal de derechos individuales¹⁵⁷.

Finalmente, un cuarto afluente teórico, y quizás el mayor aportante doctrinario a los principios del multiculturalismo, es la teoría comunitarista. El principal argumento teórico es la preeminencia de los

¹⁵⁵ Kymlicka, 1996: 19

¹⁵⁶ *Ibid.*

¹⁵⁷ Levy, 2003.

derechos colectivos por sobre el dogma de la doctrina liberal, centrada en un individualismo antropológico abstracto, en tanto sostienen que la acción humana es inconcebible sin marcos de referencia valóricos, que conforman la plataforma desde donde las personas se proyectan. Es por ello que autores, como Charles Taylor¹⁵⁸, valoran el particularismo cultural, que se expresa en una política del reconocimiento o política de la diferencia, que buscan la preservación de las particularidades culturales que dan rasgos diferenciadores a las comunidades, lo que implica una heterogeneidad normativa en función de dichos rasgos. En la política del reconocimiento, según la lógica comunitarista, la identidad (cultural) de cada persona se fundaría en la pertenencia comunitaria, siendo dicho carácter social el definitorio de los individuos el que habría que reconocer políticamente. Como afirma Michael Sandel, “la comunidad describe no sólo lo que tienen como conciudadanos, sino también lo que son; no una relación que eligen (como en la asociación voluntaria) sino un lazo que descubren; no meramente un atributo sino un componente de su identidad”¹⁵⁹. Bajo estos parámetros, las restricciones a las libertades individuales por parte de culturas tradicionales (restricciones intragrupo), representarían un elemento que no podría ser sometido a crítica o restricción, por lo que el comunitarismo ha sido acusado de relativismo cultural¹⁶⁰.

Hay varios elementos que se desprenden de esta mirada sobre el multiculturalismo. Primero, el multiculturalismo representa una respuesta normativa ante la creciente diversidad cultural que comienzan a experimentar los países¹⁶¹, por lo que su origen y desarrollo

¹⁵⁸ Taylor, 1993.

¹⁵⁹ Sandel, 2000: 182

¹⁶⁰ Kymlicka, 1996.

¹⁶¹ Parekh, Op. Cit.

proviene desde el Estado hacia la ciudadanía para poder administrar dicha complejidad. Segundo, el sujeto de protección jurídica es el individuo, en tanto el reconocimiento cultural lo que busca es proteger dicha esfera privada de sentido y significación que da sustento a la libertad individual¹⁶². Tercero, el multiculturalismo al expandirse desde el mundo desarrollado hacia otros grupos culturales y contextos sociales, históricos y políticos, continuó tratando a todos los grupos como minorías¹⁶³, con independencia de su origen y condición sociohistórica. Cuarto, al tratar a todos como minorías, le fueron invisibles las fuentes de legitimidad profundamente diferentes en las demandas de reconocimientos entre estos grupos, pues el reconocimiento del migrante (expresión cultural) no es equivalente al que demanda un pueblo originario que tiene un vínculo territorial e histórico de larga data. Quinto, esta acumulación de diferencias culturales ha terminado por generar en la práctica no un entendimiento entre culturas, sino su ghetización, es decir, una mayor segregación¹⁶⁴. Sexto, para el multiculturalismo los pueblos originarios representaban una fuente de diversidad cultural, lo que entrañó su valoración por parte del Estado que se expresó en políticas de reconocimiento y promoción de la lengua e identidad cultural como principales campos de acción. Séptimo, esta visión centrada en la herencia cultural material e inmaterial, tendió a que las respuestas estatales hacia los pueblos originarios fuera transformarlos en sujeto patrimoniales¹⁶⁵, centrada en la protección y cuidados ante la proximidad del exterminio. Finalmente, octavo, no obstante estas limitaciones, las políticas multiculturales si tuvieron un impacto positivo para los pueblos originarios en términos

¹⁶² Villavicencio, Op. Cit

¹⁶³ Barabas, Op. Cit.

¹⁶⁴ Bhabha, 1994.

¹⁶⁵ Menard, 2017

de mayor participación, tanto en el aparato estatal (ministerios u oficinas de asuntos indígenas que fueron creadas); en las decisiones que los afectaban (consultas indígenas o promoción de organizaciones) e, incluso, en algunos países se garantizó la representación política mediante un número de escaños reservados en el parlamento.

4.2. Interculturalidad

La interculturalidad representó en su momento, un intento por superar el estancamiento que supuso, en la década de los ochenta, el debate entre comunitaristas y liberales respecto a los alcances y límites de los derechos centrados en los individuos o en la comunidad¹⁶⁶, dando paso a una renovada pregunta, que apunta a cómo, en sociedades democráticas heterogéneas y diversas, las decisiones políticas aseguran los derechos específicos de grupos minoritarios, que reviertan las condiciones de opresión, invisibilidad o discriminación basados en criterios culturales. La interculturalidad se organiza en torno al imperativo de construir relaciones equitativas entre las diferentes culturas y, de manera concomitante, posibilitar la comunicación, los intercambios y el aprendizaje mutuo. Pero tanto las relaciones entre culturas como el saber, están atravesados por condiciones de desigualdad¹⁶⁷. El conocimiento y respeto por la otredad, se encuentra en la base de la interculturalidad, que lleva a autores como Walsh, a definir interculturalidad como “el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad”¹⁶⁸. Se trata más bien de hacer posible la relación y el diálogo intercultural excluyendo la

¹⁶⁶ Mulhall & Swift, 1992

¹⁶⁷ Said, 2002.

¹⁶⁸ Walsh, 2009: 14.

violencia en un marco de respeto mutuo, el que se lograría sobre la base del pleno ejercicio de los Derechos Humanos.

La centralidad que tienen los Derechos Humanos en la estrategia intercultural, se ha visto correspondida en la importancia que esta perspectiva ha adquirido en materia de tratamiento y convenciones respecto de los pueblos originarios al interior del sistema de Naciones Unidas, que se ha transformado en su gran promotor institucional. La definición que hace de interculturalidad la UNESCO se encuentra contenida en la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, del año 2005, donde señala en su artículo 4.8, que la interculturalidad “Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”¹⁶⁹. Pero la adopción de este enfoque venía de mucho antes, pues se puede encontrar en el principal instrumento del derecho internacional sobre los pueblos originarios, como es el Convenio N° 169 de la OIT de 1989, el que reconoce derechos de los pueblos originarios sobre tierras y territorios, establece mecanismos de participación política y demanda el desarrollo de una institucionalidad propia en materia de salud y educación.

Estos instrumentos fueron los antecedentes de la creciente legitimidad y apoyo internacional que fue adquiriendo la demanda indígena, que encontró su cenit en el año 2007, cuando la Asamblea General de Naciones Unidas adoptó la Declaración de Derechos de Pueblos Indígenas (DDPI). Con este instrumento, Naciones Unidas avanza en el reconocimiento y reparación de la condición de subordinación y despojo

¹⁶⁹ UNESCO, 2005.

en que se encuentran los pueblos indígenas, “reconociendo directamente que los pueblos indígenas, como cualquier otro pueblo, tienen derecho a la libre determinación, expresada en el auto-gobierno en el seno de los Estados en que habitan (autonomía), con las consecuencias que ello conlleva”¹⁷⁰.

Las principales fuentes de que se nutren los principios de la interculturalidad, más allá de la doctrina universal de los Derechos Humanos, son tres enfoques teóricos: primero la teoría de la acción comunicativa y el patriotismo constitucional (postnacionalismo); segundo el cosmopolitismo; y tercero el enfoque postcolonial.

La principal fuente teórica de que se nutre el principio de interculturalidad, provienen de aquellas teorías que tienen en su centro los Derechos Humanos como principio ordenador, como son el postnacionalismo y cosmopolitismo. El postnacionalismo presenta un cuerpo de ideas que se organiza en torno al planteamiento de una modernidad incompleta, la cual señala el advenimiento de una sociedad postnacional¹⁷¹ que rescata una ética de la racionalidad. Esta lógica no se ancla en el Estado-nación, sino que se basaría en una concepción humanista secular, que pone en el centro a la persona, a la cual recubre de derechos universales, inherentes a su naturaleza humana. Habermas plantea una crítica a la política del reconocimiento de Taylor a través de su teoría de la acción comunicativa, ya que no obstante compartir la crítica a la doctrina liberal de los derechos individuales y aceptar la centralidad que tiene la lucha por el reconocimiento de identidades colectivas, que evidencian situaciones de discriminación, opresión y marginalidad de grupos minoritarios

¹⁷⁰ Meza-Lopehandía, 2016.

¹⁷¹ Habermas, 2000.

basado en criterios culturales, señala que hay que diferenciar los niveles de análisis entre su especificidad y de los planos discursivos donde esto se debate, distinguiendo entre el discurso político, filosófico y jurídico. Respecto del lenguaje político, el reconocimiento lo inscribe en un problema de la modernidad incompleta; en el caso del discurso filosófico, lo inscribe en el problema de la comprensión intercultural; finalmente, el discurso jurídico, está en juego la reinterpretación del Estado democrático de derecho¹⁷². Para tal efecto, plantea el concepto de patriotismo constitucional¹⁷³, que implica que la soberanía popular y los derechos humanos se presuponen mutuamente, por lo que tendría una base en principios universales, como los Derechos Humanos. Esta idea es uno de los pilares de la politización de los derechos, que es una de las fuentes de lucha social en diversos lugares del planeta, dentro de los cuales está la interculturalidad como objetivo en tanto entendimiento y diálogo basado en el respeto mutuo provisto por este marco universal.

Radicalizando la idea de Habermas de patriotismo constitucional, el cosmopolitismo plantea abiertamente a la “sociedad como ideal regulativo”¹⁷⁴, que se traduce en que todas las personas serán tributarias de los mismos derechos en todo el planeta. De esta forma, el cosmopolitismo busca superar la creencia inmanente de que el Estado-nación es la forma natural y única de organización social y política de la modernidad¹⁷⁵, axioma que ha sido criticado por diversos autores mediante diversos conceptos como el síndrome “estado-céntrico” de Wallerstein, el “nacionalismo metodológico” de

¹⁷² Habermas 1998.

¹⁷³ Habermas, 2008

¹⁷⁴ Chernilo, 2008.

¹⁷⁵ Beck, 2005.

Chernilo¹⁷⁶ o la “teoría del contenedor de la sociedad” del mismo Beck¹⁷⁷, todas las cuales rechazan el marco del Estado-nación como un principio de orden universal. Siguiendo a Ulrich Beck, el cosmopolitismo sería opuesto a cualquier tipo de nacionalismo o localismo, pero al mismo tiempo, es contrario a la pretensión homogeneizante de la globalización neoliberal, a lo que contrapone una cosmopolitización, que supone la convivencia de múltiples formas de vida. Desde este marco de ideas se enfrenta a la necesidad de desarrollar nuevos modelos interculturales que ayuden a interpretar una segunda modernidad (sociedad del riesgo) con una explosión de diversidad cultural, multiétnicas, con pluralidad religiosa, multinacionales, que permita conciliar los pluralismo jurídicos y los elementos básicos de una democracia, para lo cual hay que asentar dicho diálogo en principios de valores universales que generen esa capa de entendimiento y coordinación necesaria para enfrentar los desafíos comunes planetarios.

El poscolonialismo, por su parte, es una corriente de pensamiento influenciada por el posestructuralismo francés, que indaga en la relación entre modernidad y colonialismo analizando las representaciones europeas en las sociedades poscoloniales¹⁷⁸, aportando al pensamiento intercultural el problema de la otredad en la definición de la identidad. De esta manera, analiza todas las inscripciones coloniales en los procesos de construcción de subjetividades en la figura del mimetismo, entendida como una ocultación de la diferencia cultural usando las lógicas del dominador

¹⁷⁶ Wallerstein, 1991.

¹⁷⁷ Beck, 1993.

¹⁷⁸ Said, 2002.

(eurocentrismo) como mecanismo de disciplinamiento¹⁷⁹. Esta postura entraña una crítica a la idea de hibridación popularizada por los estudios culturales, pues no existiría una simetría de poder entre el colonizado y el colonizador, en tanto este último ha objetivado al primero mediante categorías raciales, étnicas, de género, etc., que Said define como violencia epistémica¹⁸⁰. La deconstrucción postcolonial, por tanto, implicaría un primer paso de fractura o transparencia del poder colonial, pues interroga las relaciones de poder que condicionan y limitan las posibilidades dialógicas interculturales, pues entiende que los actores ocupan posiciones de poder desiguales y no hablan con los mismos presupuestos¹⁸¹, que permita plantear alternativas para promover relaciones humanas asentadas en el diálogo y la interculturalidad.

Hay varios elementos que se desprenden de esta mirada intercultural. Primero, es que la interculturalidad aparece como un intento de superar aquellos elementos disonantes del multiculturalismo, en especial esta idea de mosaico de derechos diferenciados de culturas aisladas, propugnando un diálogo y aprendizaje conjunto en condiciones de igualdad, respeto y legitimidad¹⁸². Segundo, para lograr dicha armonización, pone el centro de su atención en el problema comunicativo en tres dimensiones: la promesa emancipadora (modernidad inconclusa), la comprensión entre culturas (filosofía racionalista), y un nuevo principio de legitimidad jurídico (Derechos Humanos). Tercero, la interculturalidad al plantear un diálogo en igualdad, conlleva desactivar aquellos elementos de dominación

¹⁷⁹ Bhabha, 1994.

¹⁸⁰ Said, 2005

¹⁸¹ Butler, 1990

¹⁸² Tubino, 2005.

estructurales¹⁸³ implica la distribución del poder y del prestigio¹⁸⁴ . Cuarto, para reparar esta situación de subordinación consagra derechos específicos de grupos minoritarios, que han buscado modificar dicha condición, diseñando políticas que van en un gradiente desde los derechos sociales (salud y educación intercultural), representación y participación política (consultas, escaños reservados, institucionalidad de fomento, entre otras), hasta políticas de reparación directa (territorio) y/o (autonomía). Quinto, no obstante el carácter legítimo y justo de relaciones culturales equitativas, en este modelo no hay un cuestionamiento al Estado como institución, no así a la ideología de la homogeneidad cultural (nacionalismo metodológico), por lo que éste continúa siendo el representante del bien colectivo mayor. Sexto, es por ello que algunos investigadores y representantes de pueblos originarios han criticado este enfoque por ser racionalista occidental lo que entraña una violencia contra las lógicas originarias refractarias a estas lógicas¹⁸⁵ ; o que representa un intento de gatopardismo de la estatalidad, en tanto crea una burocracia estatal indígena que desactive la demanda de autodeterminación y autonomía territorial¹⁸⁶ .

4.3. Plurinacionalidad

El debate en torno al concepto de plurinacionalidad contiene dos entradas metodológicas diferentes, que dan cuenta de realidades distintas. La primera forma como ha sido abordada, es como un cuerpo de estudios sobre países que se reconocen conformados por naciones diversas, y su análisis se ha centrado en los arreglos

¹⁸³ Viaña et al., 2009.

¹⁸⁴ Walsh, 2006.

¹⁸⁵ Fonet-Betancourt, 2002.

¹⁸⁶ Pairicán, 2014.

políticos-institucionales y jurídicos para procesar dicha diversidad (como son los arreglos federales, confederales o de autonomía territorial) que se encontrarían en la base de su formación como Estado¹⁸⁷. Una segunda entrada al tema de la plurinacionalidad es la que podríamos denominar latinoamericana, en tanto la plurinacionalidad representa una estrategia política de emancipación y lucha ante la situación de despojo y sometimiento a que están sujetos los pueblos originarios en la región, donde más que una doctrina, lo que existe son usos estratégicos de diversos conceptos teóricos, procesos institucionales y tradiciones culturales, que permitan conducir sus demandas hacia la autonomía territorial, el autogobierno y una legislación propia (derecho originario)¹⁸⁸. Es decir, en esta variante la plurinacionalidad representa un camino de negociación de los pueblos originarios ante un Estado-nación en forma, que al perder legitimidad la ideología de la homogeneidad cultural, se ve en la obligación de repensar la supuesta neutralidad de sus políticas y el impacto diferenciado en función de criterios los culturales de estas.

Es este segundo tipo es el que interesa describir, pues a diferencia del carácter vertical del multiculturalismo e interculturalidad, que fueron promovidos desde el Estado y organismos internacionales para procesar y conducir la diversidad cultural de las sociedades, la plurinacionalidad en América Latina ha sido una estrategia surgida y gestionada desde una base social y de organizaciones de pueblos originarios¹⁸⁹ para agenciar dentro de la institucionalidad existente sus demandas. Esto se inscribe en lo que Gorz entendió como reformismo revolucionario¹⁹⁰, que son transformaciones dentro del

¹⁸⁷ Keating, 2001.

¹⁸⁸ Walsh, 2008

¹⁸⁹ de Sousa, 2007.

¹⁹⁰ Gorz, 1967.

marco de expansión de la democracia y el estado de derecho, pero que buscan generar cambios radicales en la sociedad en un proyecto político a largo plazo. De esta forma, la plurinacionalidad latinoamericana, al igual como lo fue en su momento la sustitución de importaciones, es una realidad antes que una teoría, o mejor dicho, se teoriza mientras avanza. De esta forma, lo que se encuentra muchas veces en la reflexión latinoamericana sobre plurinacionalidad, es una aproximación del tipo de análisis casuísticos, que dan cuenta de soluciones reales en contexto de reforma constitucional o debate político, que han llevado a un replanteamiento del trato entre el Estado y los pueblos originarios. Como puede resultar evidente, los resultados de este proceso son heterogéneos tanto en formas como en resultados, pues dependen tanto de las capacidades de presión y agenciamiento de los pueblos originarios, como, por otro lado, de la voluntad real del Estado de avanzar en estas materias¹⁹¹.

Este carácter abierto, construido desde una base social (horizontal) y basado en consideraciones estratégicas, ha permitido que se articule de manera más libre con diferentes afluentes teóricos e, incluso, en algunos momentos compartir premisas con los enfoques multicultural e intercultural. Pero no obstante esta flexibilidad conceptual y estratégica, se reconocen por lo menos tres grandes afluentes teóricos en las herramientas con que se ha ido moldeando el discurso plurinacional latinoamericano: primero, las teorías de la subalternidad contrahegemonía; segundo, el pensamiento autonomista; y tercero, la teoría decolonialista.

¹⁹¹ Bustillos, 2014.

La teoría de la subalternidad tiene su origen en el pensamiento de Gramsci, quien definió a los subalternos como aquellas capas o grupos de la sociedad que son excluidos u ostentan un menor rango de valoración social debido a su etnia, raza, clase social, orientación sexual, género, religión u otro¹⁹². La importancia de esta distinción, es que la condición de subalterno contendría una potencia crítica y contrahegemónica¹⁹³, es decir, poder dar cuenta del carácter arbitrario del orden social, pues valores y costumbres de una sociedad representan una cosmovisión de la clase dominante. La teoría de la subalternidad, por tanto, se presenta tanto como una estrategia metodológica de develamiento de la hegemonía cultural, así como también, como una estrategia de emancipación contrahegemónica. Siguiendo esta línea, esta aproximación teórica ha entregado elementos para hacer visibles las características coloniales de los Estado-nación republicanos en América Latina¹⁹⁴, pero por sobre todo, ha entregado los elementos para la construcción de un relato en torno a la resistencia de los pueblos originarios que permita, al mismo tiempo, agenciar sus demandas¹⁹⁵ y resignificar su identidad cultural sin las categorías del dominador, como es la idea de ancestralidad. Lo ancestral se transforma, siguiendo el planteamiento de Spivak¹⁹⁶, en un esencialismo estratégico que permite la politización de las identidades culturales, haciendo visibles las demandas. Debe entenderse el carácter estratégico de la ancestralidad en el sentido de un recurso de corto plazo, adecuado a un contexto histórico específico pues, advierte Spivak, puede llevar a fijar la identidad como algo inmutable y homogéneo, replicando la lógica del opresor (la correspondencia entre

¹⁹² Gramsci, 1981.

¹⁹³ de Sousa, 2009.

¹⁹⁴ Harambour, 2012

¹⁹⁵ Mahmood, 2008.

¹⁹⁶ Spivak, 1998.

orden social, territorio y homogeneidad cultural). Por otra parte, el carácter estratégico de lo ancestral también se observa en que la capacidad de acción política “puede producirse dentro de la misma norma, debido a que puede ser performada, habitada y subvertida¹⁹⁷, es decir, resignifica los componentes de la institucionalidad, que en el caso de Latinoamérica ha transitado por el cambio o reforma constitucional, la judicialización de las demandas políticas o la auto representación política.

La vertiente del pensamiento autonomista que ha influido en la configuración de los planteamientos plurinacionales, está dada por la reflexión que hacen sus autores, como Antonio Negri, respecto del declive del Estado-nación como formación política primaria¹⁹⁸, y cómo este contexto determina una estrategia política socio histórica basada en movilizar el poder constituyente, el que es llamado a “ser motor de renovación, no tanto del orden político como del orden social, es decir, ser una potencia innovadora que emancipa a los ciudadanos de la miseria económica y de la superstición política”¹⁹⁹. El camino constituyente, por tanto, implica la instalación de la idea de autonomía territorial, como forma de garantizar una democracia más plena y una restitución simbólica de los pueblos originarios, sino también, un cambio estructural en la base de sustentación económica y de control de recursos. A este respecto, se observa en los planteamientos de la plurinacionalidad en la región una redefinición del bienestar (sumak kawsay - vivir bien), que se sustenta discursivamente en la determinación de bienes comunes. Los bienes comunes, siguiendo a

¹⁹⁷ Martínez, 2016: 173

¹⁹⁸ Negri, 2015: 11.

¹⁹⁹Laval & Dardot, 2015

Laval y Dardot²⁰⁰, serían todas aquellas actividades, objetos o lugares que las comunidades consideran que son fundamentales para su subsistencia, y que por lo tanto constituyen bienes inalienables, por lo que son separados del lucro y del estanco estatal. Esta definición de los bienes comunes no proviene desde un nivel central o desde arriba, sino que surge del ejercicio democrático y de autogobierno de las comunidades (desde abajo), donde lo local-regional emerge como un campo fructífero en la recuperación de lo común, que ha ido de la mano de una demanda por mayor poder de decisión²⁰¹.

Finalmente, el pensamiento decolonialista es una corriente del pensamiento latinoamericano que ha adquirido figuración mundial de la mano de intelectuales como, Walter Dignolo, Enrique Dussel y Aníbal Quijano. Esta teorización plantea que la lógica colonial del poder está subyacente de la fundación y despliegue de la modernidad (modernidad/colonial), enquistándose en todas las relaciones de poder fruto de la expansión de sus lógicas políticas (Estado-nación), económicas (capitalismo), culturales (racionalismo), entre otras²⁰². Así el poder colonial sigue presente como un poder real y simbólico sedimentado en los imaginarios e inconsciente, que opera como una episteme (conocimiento del mundo) que ha reprimido y anulado las formas no occidentales de conocer, entender y actuar en el mundo de los pueblos originarios. Esta matriz colonial del poder, opera mediante la gestión, control y disciplina (definido como gubernamentalización²⁰³) de la población de los pueblos originarios, y este enfoque propone un pensar y hacer decolonialmente, es decir,

²⁰⁰ Laval & Dardot, 2015.

²⁰¹ Dardot & Laval, 2013.

²⁰² Quijano, 1988.

²⁰³ Mignolo, 2011

rechazar aquellos enfoques analíticos y prácticas socioeconómicas y políticas vinculadas a la modernidad y la cultura occidental.

Este rechazo a la matriz colonial ha llevado a una reformulación de la idea de territorio, de bienestar y derecho basado en la defensa de un saber originario. Esto se ha expresado en una deconstrucción de la idea de territorio ligado a las fronteras de los Estados-nación, reconstruyendo una espacialidad precolonial (Mignolo habla de cosmogonía andina, por ejemplo). En términos de bienestar, se ha contrapuesto a la idea de progreso preceptos ligados a cosmovisiones de pueblos originarios, que más allá de la polisemia construida en torno a ellos, plantean una visión propia del desarrollo donde la relación con la naturaleza aparece de manera recurrente²⁰⁴. Y en términos del derecho originario, plantea un sentido de autonomía y autogobierno, que permita la emergencia de nuevos marcos normativos para regular la convivencia en sociedades plurinacionales.

Hay varios elementos que se desprenden de esta mirada plurinacional, pero los que aparecen como elementos centrales son tres: la autonomía territorial, el autogobierno y la legislación o derecho originario (heterogeneidad normativa o derechos diferenciados). La presencia de estos tres elementos aparece por tanto como centrales en la demanda de plurinacionalidad, pero la concreción de estas ha sido heterogénea, pues las vías que ha tomado representan particularidades y especificidades de las relaciones que han establecido los pueblos originarios con los Estados. Esta apertura conceptual, ha permitido dos elementos relevantes: primero es la flexibilidad necesaria para articular sus demandas democráticas (particulares) con otras demandas

²⁰⁴ Walsh, 2009

sociales a través de la equivalencia entre insatisfacciones y su ordenamiento en estructuras de antagonismo (pueblo/élite), han logrado generar lo que Laclau ha definido como demandas populares (universales)²⁰⁵; y en segundo lugar, que sus demandas hayan podido transitar por la institucionalidad, en el sentido conferido por Gortz de reformismo revolucionario, ha supuesto no romper con el Estado en una lógica cesionista o independentista, sino que se ha planteado en términos de un nuevo pacto social que parta del reconocimiento del carácter diverso en términos nacionales y culturales de la sociedad, y que dicho reconocimiento se exprese en un nuevo orden social más justo y emancipador de la condición de sometimiento en que se encuentran los pueblos originarios.

²⁰⁵ Laclau, 2005

Bibliografía Álvarez, J. (2016). Dioses útiles. Naciones y nacionalismos. Madrid: Galaxia Gutenberg.

Anderson, B. (2006). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. En *Configurações* 14, 11- 24. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>

Barrientos, I. (2006). ¿Nacionalismo indígena? El tránsito de una identidad étnica a una identidad nacional. Actas del Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España. Consulta el 9 de noviembre de 2021. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00104731/document>

Beck, U. (1993). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la Globalización. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2005). La mirada cosmopolita o la guerra es la paz. Barcelona: Paidós.

Bengoa, J. (2000). La emergencia indígena en América Latina. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Berlin, I. (1998). “Kant como un origen desconocido del nacionalismo”. En *El sentido de la realidad. Sobre las ideas y su historia* (331-354). Madrid: Taurus.

Bhabha, H. (1994). El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial.

Bonilla, D. (2006). *La Constitución multicultural*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Breton, R. (1983). *Las etnias*. Barcelona: Oikos-tau S.A. Ediciones.

Bustillos, L. (2014). Algunos elementos para la configuración de Estados-Plurinacionales en América Latina desde la mirada de los derechos indígenas. En *Revista Jurídica de la UAM* 29, 33-49.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.

Canclini, N. (2007). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Chernilo, D. (2008). *A social theory of the nation-state: The political forms of modernity beyond methodological nationalism*. London: Routledge. Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (CVHNTPI) (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: Gobierno de Chile.

Cruz Prados, A. (2005). *El nacionalismo. Una ideología*. Madrid: Tecnos.

Dardot, P. & Laval, C. (2013). *The new way of the world: on neoliberal society*. London: Verso.

de Sousa Santos, B. (2009). *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Editorial Trotta.

de Sousa, B. (2007). "La reinención del estado y el Estado Plurinacional". En *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales* (139-152). Buenos Aires: Clacso.

Eriksen, T. (1991), Ethnicity versus Nationalism. En *Journal of Peace Research* 28(3), 263- 278.

Eriksen, T. (1993). *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Figuera, S. (2015). *Jurisdicción especial indígena en Latinoamérica*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.

Fornet-Betancourt, R. (2002): Lo intercultural: el problema de y con su definición. En *Revista Pasos* 103, 1-3.

Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México D.F.: Siglo XXI

Gellner, E. (1998). *Nacionalismo*. Barcelona: Destino.

Gorz, A. (1967). *Strategy for labor: a radical proposal*. Boston: Beacon Press.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Tomo I*. México D.F.: Ediciones Era.

Grijalva, A. (2011). *Constitucionalismo en Ecuador*. Quito: Corte Constitucional para el Período de Transición

Guibernau, M. (1996). *Los nacionalismos*. Barcelona: Editorial Ariel.

Habermas, J. (1998). *The inclusion of the other: studies in political theory*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Habermas, Jürgen (2000). *La constelación posnacional*. Buenos Aires: Paidós.

Habermas, Jürgen (2008). *El derecho internacional en transición hacia un escenario posnacional*. Buenos Aires: Katz Editores.

Harambour, A. (2012). *Borderland Sovereignities. Postcolonial Colonialism and State Making in Patagonia. Argentina and Chile, 1840s-1922* [tesis de doctorado, State University of New York]. Repositorio Institucional SUNY. <https://dspace.sunyconnect.suny.edu/handle/1951/59684>

Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hegel, G. W. (1987). *Fundamento de la filosofía del Derecho*. Buenos Aires: Siglo Veinte Editores.

Hobbes, T. (2011). *Leviathan*. London: Createspace Independent Publishing Platform

Hobsbawm, E. (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Madrid: Editorial Crítica.

ameson, F. & Zizek. S. (1998). *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Judt, T. (2019). *Algo va mal*. Madrid: Debolsillo Keating, M. (1994). *Naciones, Nacionalismos y Estados*. En *Revista Internacional de Filosofía Política* 3, 39-59.

Keating, M. (2001). *Plurinational Democracy. Stateless Nations in a Post-Sovereignty Era*. Oxford: Oxford University Press. Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laporta, F. (1995). *Comunitarismo y Nacionalismo*. En *Doxa* 17-18, 53-68.

Laval, C. & Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Levy, J. (2003). *El multiculturalismo del miedo*. Madrid: Tecnos.

Mahmood, S. (2008). "Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto". En L. Suárez Navaz y R. Aída Hernández (eds.). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (165-222). Madrid: Cátedra.

Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. España: Icaria.

Martínez, A. (2016). *Tejiendo identidades estratégicas: Asamblea de Mujeres Indígenas de Oaxaca*. En *Nómadas* 45, 169-187.

McKim, R. & McMahan, J. (2003). "Introducción". En R. McKim y J. McMahan (Coord.), *La moral del nacionalismo. Dilemas identitarios en la era de la globalización* (Vol. I) (pp. 17-23). Barcelona: Gedisa.

Menard, A. (2017). *El exterminio como patrimonio*. En *Revista Chilena de Antropología* 36, 335-343
<http://doi.org/10.5354/0719-1472.2017.47498>

Meza-Lopehandía, M. (2016). *Pueblos indígenas y constitución*. Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Documento de Asesoría Técnica Parlamentaria.

Mignolo, W. (2010). Cosmopolitanism and the De-Colonial option. In *Studies in the Philosophy of Education* 29, 111-127.

Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.

Moraes, A. (2015). Movilidad y formación colonial. En *Revista Transporte y Territorio* 13, 227-239.

Mudde, C. (2016). *On extremism and democracy in Europe*. London: Routledge.

Mulhall, S. & Swift, A. (1992). *Liberals and Communitarians*. Oxford: Blackwell.

Negri, A. (2015). *El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Ostrom, E. (2011). *El Gobierno de los Bienes Comunes: La evolución de las Instituciones de acción colectiva*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica (FCE).

Pairicán, F. (2014). *Malon. La rebelión del movimiento mapuche. 1990-2013*. Santiago: Pehuen Editores.

Parek, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: cultural diversity and political theory*. London: Palgrave.

Plotke, D., (2003). Democracy and Groups. En *Social Research* 70(2), 463-498.

Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones.

Rifkin, J. (2019). El Green New Deal global: Por qué la civilización de los combustibles fósiles colapsará en torno a 2028 y el audaz plan económico para salvar la vida en la tierra. Madrid: Editorial Planeta.

Said, E. (2002). Orientalismo. Barcelona: Debolsillo.

Said, E. (2005). "Cultura, identidad e historia". En G. Schroeder y H. Breuninger (Comps.). Teoría de la cultura. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sandel, M. (2000). El liberalismo y los límites de la justicia. Barcelona, Editorial Gedisa.

Schmitt, C. (1985). Political Theology. Four chapters on the concept of sovereignty. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Smith, A. (1976). Nationalist movements. London: Macmillan.

Smith, A. (1997). La Identidad nacional. Madrid: Trama.

Smith, A. (2004). Nacionalismo. Madrid: Alianza. Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? En Orbis Tertius 3(6), 175-235. [http:// www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf)

Stern, S. (1987). Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes. Lima: Instituto de Estudios Peruano.

Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y "La política del reconocimiento": ensayo. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Tubino, F. (2005): "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva". En: N. Fuller (ed.). Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades (51-76). Lima: RDCSP.

Tully, J. (1995). *Strange Multiplicity: Constitutionalism in the Age of Diversity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París: Unesco. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>

Varese, S. (1996), *The Ethnopolitics of Indian Resistance in Latin America*. En *Latin American Perspective* 23(2), 58-71.

Viaña, J.; Claros, L. y Sarzuri, M. (2009) "Presentación". En Mora, D. (director). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate* (7-8). La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

Villavicencio, L. (2019). "Bases constitucionales para un Estado plurinacional". En J. Bassa, J. C. Bórquez y C. Viera (eds). *La Constitución que queremos: propuestas para un momento de crisis constituyente* (43-68). Santiago: Lom.

Wallerstein, I. (1991). *Geopolitics and Geoculture: Essays on the Changing World-System*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Walsh, C. (2006). "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo". En H. Magalhães Neto (coord.). *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino* (27-43). Quito: Textos y Formas-Academia de Latinidad

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. En *Tabula Rasa* 9, 131-152.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito: UASB-Abya-Yala.

Weber, Max (1984). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

PARTE V: “GÉNERO Y SEXUALIDAD”



GUIÓN DIDÁCTICO FORO “GÉNERO Y SEXUALIDAD”

I.- Palabras iniciales: objetivos, relevancia y propósito.

El presente guion tiene como objetivo apoyar, complementar y orientar el desarrollo de los “Foros Juveniles: Mi voz Ciudadana 2022”, promovidos por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en estrecha colaboración con los diversos actores educativos que participaran de este proyecto.

Los/as docentes y/o facilitadores/as son claves en la puesta en práctica de esta propuesta, ya que además de conducir la sesión son los encargados de adecuar estas orientaciones a la realidad social de sus comunidades educativas. Ellos y ellas son los que tienen el conocimiento más acabado de los intereses, énfasis y rasgos particulares de los/as jóvenes que participaran de las jornadas. Además, pueden captar las sensibilidades y expectativas de sus estudiantes. Esto último es sumamente relevante, porque junto con la realización de los foros, uno de sus fines más relevantes es sistematizar las reflexiones que emerjan durante el proceso en informes. Por este motivo el criterio de los/as docentes será fundamental para la recopilación de información que alimentará un texto síntesis a nivel temático y territorial que tendrá una amplia divulgación nacional e internacional, especialmente en ámbitos educativos y de derechos humanos.

Se espera que el proceso contribuya a relevar la opinión y las propuestas de los/as jóvenes. Pero tal como indica el paradigma de la educación popular, los procesos participativos colectivos son tanto o más importantes que los propios resultados, ya que fomentarán la reflexión crítica sobre las temáticas abordadas. En suma, esta

experiencia es una invitación a repensar prácticas cotidianas y el actual escenario político y social del país desde la mirada de la juventud, y desde una perspectiva de reafirmación de los derechos humanos.

2. Género y sexualidad

Cuadro 1. Ejes conceptuales del foro

Género y sexualidad	• Identidad de género, expresión de género y orientación sexual
	• Disidencias sexuales
	• Derechos reproductivos

Género como construcción cultural.

Cuando se hace referencia a la categoría de “género” usualmente se comete el error de considerar que es una temática que incumbe a mujeres y a disidencia sexuales. No obstante, es una problemática que nos implica a todos/as, pues en tanto todos somos cuerpos, todos tenemos género, entendido como la representación de una relación de pertenencia (y diferenciación) respecto a un grupo o categoría, por tanto, es una comprensión situada y una construcción cultural en una sociedad.

Una de las principales problemáticas de esta construcción histórica, es la emergencia de los “estereotipos de género”, según los cuales los hombres deben ser, actuar y lucir de cierta forma y las mujeres de otra. A partir de estas ideas emergieron respuestas críticas al determinismo biológico que implica esta concepción. Dicho de una forma más clara, la feminidad no depende de la naturaleza biológica de nacer con determinados genitales, sino que se adquiere culturalmente. De la misma manera se mantiene, no obstante, la dicotomía sexual hombre/mujer de la sociedad occidental que comenzó a imponerse al

resto de la humanidad. Este cuestionamiento crítico podemos sintetizarlo en la célebre frase de Simone de Beauvoir “No se nace mujer, se llega a serlo”. El género no debe considerarse una identidad estable o inamovible, sino más bien una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en el campo social producto de la reiteración de actos y condiciones estructurales que perpetúan roles de género que contribuyen a la reproducción del patriarcado y del capitalismo.

Por otra parte, precisamos comprender la sexualidad como un campo de interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, religiosos y espirituales. De la misma manera, entendida como campo de análisis crítico a la normalización “médico-psiquiátrico” y “pastoral” de los sujetos, es decir como lugar de gestión y maximización de la vida, expresado por ejemplo en la planificación familiar, al rol de la mujer que le compete cómo reproductora y circunscrita al espacio privado y a la crianza. En suma, desde esta perspectiva la mujer es concebida como un “objeto”, “recipiente” o “segundo sexo”. No obstante, la sexualidad da cuenta de las diversas formas de sentirla y vivirla, ese proceso de (auto) identificación y (auto) conocimiento de hombres y mujeres que pueden concebirse heterosexuales, homosexuales, bisexuales o transexuales, entre otras manifestaciones.

A partir de estas reflexiones, en los últimos años han emergido categorías que permiten comprender las diversidades sexo-afectivas que se desarrollan en la actualidad, entre ellas, destacamos a tres: identidad de género, expresión de género y orientación sexual. La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona lo siente profundamente. Puede

corresponder o no con el sexo asignado al nacer. Por su parte, Expresión de género es la manifestación de la identidad de género y manera en que es percibida por otros a través de su nombre, vestimenta, expresión de sus roles sociales y su conducta en general. Y por otra parte, orientación sexual hace referencia a la atracción amorosa, sexual o erótica de un sujeto, que no necesariamente responde a los patrones culturales vigentes, o también conocido como “heteronormatividad”, que responde a la atracción hacia personas de sexo distinto al propio.

Existe una estrecha relación entre DDHH y sexualidad, pues todas las personas independientemente de su identidad de género, expresión de género u orientación sexual tienen el derecho a que se les reconozca las diversas formas de amar, sentir placer y de construir familias. En este sentido, identificamos las disidencias, que corresponden a las disímiles relaciones sexo-afectivas que difieren de la heterónoma, como las relaciones lésbicas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales (Comunidad LGTBI).

Teoría del patriarcado y derechos reproductivos.

Desde algunas corrientes del feminismo se articula la teoría del patriarcado, la cual hace referencia a un sistema de dominación institucionalizado desde hace más de dos mil años, que permite explicar la subordinación e invisibilización de las mujeres y de todo aquello considerado como “femenino”, con respecto a los varones y lo “masculino”, generando una desigual relación estructural que se basa a la pertenencia de un determinado “sexo biológico”. Esta asimétrica relación histórica es reproducida a través de instituciones sociales como la escuela, los medios de comunicación, la religión y la familia.

En este contexto desde el siglo XX numerosas organizaciones, intelectuales y corrientes de pensamientos han librado múltiples luchas para contrarrestar esta desigual relación/condición. Uno de sus principales campos de lucha es la conquista de derechos reproductivos por parte de las mujeres (aunque no es exclusivamente una demanda que les compete solamente de ellas). Estos derechos se refieren al derecho básico de los/as individuos y parejas de decidir libre y responsablemente el número de hijos/as, el espaciamiento de los nacimientos y el momento de tenerlos, colegido con el derecho de disponer de información y los medios necesarios para alcanzar un nivel elevado de salud sexual y reproductiva,, por tanto, estas demandas es preciso comprenderlas desde el ejercicio de los derechos humanos, a partir de las cuales los Estado son responsables de garantizarlos, promoverlos y de generar las condiciones para su despliegue.

En otras palabras, abordar estas problemáticas desde un marco de los DDHH con perspectiva de género permite dismantelar las barreras de salud sexual y reproductiva que sufre la sociedad en su conjunto, pero especialmente las mujeres, al considerar las diferencias biológicas y sociales entre hombre y mujeres con el fin de desarrollar políticas públicas e iniciativas comunitarias orientadas al ejercicio de una buena salud sexual y reproductiva.

3. Vinculación curricular enseñanza media.

A continuación, se presentan algunas de las posibles articulaciones metodológicas, conceptuales, actitudinales y temáticas de los foros de Mi Voz Ciudadana con objetivos de aprendizaje contenidos en el currículo escolar de enseñanza media en las asignaturas de Lenguaje, Historia y Educación Ciudadana.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022				
Lenguaje	1° Medio	Nivel 1	Comunicación oral	OA 19: Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales, tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc.,
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
	2° Medio	Nivel 2	Comunicación oral	OA 21: Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas
		Nivel 2	Comunicación oral	OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés
	3° Medio	Nivel 2	Comprensión	OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos
	4° Medio	Nivel 1	Comprensión	OA 3: Evaluar críticamente textos de diversos géneros no literarios (orales, escritos y audiovisuales), analizando cuando corresponda
		Nivel 2	Comunicación Oral	OA1. Interactuar con propiedad en diversas situaciones comunicativas, predominantemente argumentativas, integrando puntos de vista ajenos a favor de sus propias argumentaciones y evaluando la validez de los argumentos propios y ajenos, valorando el diálogo como un medio para intercambiar opiniones, disentir legítimamente y lograr consensos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022				
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

				OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PRIORIZADOS 2022
Historia	1° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 23: Explicar que los problemas de una sociedad generan distintas respuestas políticas, ejemplificando a través de las posturas que surgieron frente a la "cuestión social" y de otras situaciones conflictivas de la actualidad.
	2° Medio	Nivel 2	Formación Ciudadana	OA 22: Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección
Educación Ciudadana	3° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo, y el comunitarismo.
	4° Medio	Nivel 1	Formación Ciudadana	OA 6: Evaluar oportunidades y riesgos de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información en el marco de una sociedad democrática, reflexionando personal y grupalmente sobre sus implicancias en la participación ciudadana y en el resguardo de la vida privada

4. Orientaciones generales

Un principio orientador de la sesión es la “perspectiva de la controversialidad”, que tiene como objeto estimular la discusión sobre temáticas en las cuales no existe acuerdo ni consenso social o científico, por lo que se pretende promover el debate colectivo y la validación de los diversos puntos de vista que surjan entre los estudiantes. De esta forma se espera incitar el intercambio de ideas y la reflexión crítica de sus participantes, relevando y validando tanto los acuerdos como los disensos que emerjan, no llegando necesariamente a una conciliación de ideas, sino a una caracterización de las múltiples posiciones sobre el tema en discusión, a partir de la experiencia individual y colectiva los/as jóvenes.

Con este ejercicio se espera contribuir a la comprensión situada de los derechos humanos vinculados a las nociones de democracia y participación política. Mediante el transcurso del foro, los estudiantes podrán opinar libremente y exponer sus puntos de vista tanto a nivel

grupal como individual, con la única condición de que se refieran a la temática propuesta.

Por otro lado, se requiere que el/la profesor/a dirija y modere el foro evitando en la medida de lo posible que pocos estudiantes monopolicen la palabra, especialmente en la plenaria final. Asimismo, se requiere que el/la profesor/a esté acompañado de un/a facilitador/a con un computador, para que tome apuntes sobre las opiniones y puntos de vista que surjan. Recordando que uno de los objetivos propuestos es relevar la voz de los/as jóvenes intentando reducir al mínimo las “mediaciones” de los adultos, es de gran importancia transcribir de la forma más literal posible las intervenciones de los estudiantes.

Cantidad mínima de participantes: 10

Cantidad máxima de participantes: 40

Duración estimada: 60 a 90 minutos.

5. Implementación de la Sesión

Antes de comenzar, asegúrese de contar con la siguiente lista de materiales para la sesión:

Recursos y/o materiales necesarios:

- Materiales para la sesión descargados desde la Plataforma Moodle
- Un proyector conectado a un computador y listo para proyectar el “Recurso Didáctico de Implementación”, disponible entre los materiales de la Plataforma Moodle
- Un/a colega facilitador con un computador distinto al del proyector para tomar apuntes
- Cartulinas y Plumones
- Celular con capacidad de tomar fotografías de la sesión

Además, el/a facilitador/a deberá tener abierto en su respectivo computador el archivo “Ficha de Registro”, disponible entre los recursos descargados de la Plataforma Moodle.

A) Palabras de bienvenida

Se debe abrir y proyectar la primera lámina del “Recurso Didáctico de Implementación” en la sala.

El docente debe comenzar con las siguientes palabras:

“Quiero agradecer la asistencia de cada uno de ustedes en esta actividad. Los ‘Foros Juveniles: Mi Voz Ciudadana 2022’ es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que tiene como objetivo potenciar la voz de uds en los debates públicos más relevantes del país”.

En este quinto foro el tema es el “Género y Sexualidad”, la sesión constará de tres momentos. El primero será un ejercicio simple de posicionamiento a partir de un video, el segundo será un trabajo grupal, y el tercero será una plenaria de discusión colectiva. Posteriormente sus opiniones serán sistematizadas en un texto de divulgación a cargo de la OEI, donde quedarán plasmadas las opiniones y puntos de vista de jóvenes de más de 15 establecimientos a lo largo de Chile”.

B) Momento inicial

A continuación, se debe abrir y proyectar el Video Disparador, disponible entre los materiales descargados desde la Plataforma Moodle. El video dura entre 2 y 3 minutos. Una vez finalizado, debe proyectarse nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación” en la lámina 3, titulada “SOBRE EL VIDEO DISPARADOR”, en la que figura el siguiente cuadro:

SOBRE EL VIDEO DISPARADOR		3
¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con integrar la identidad de género al interior de las comunidades educativas y aprender del tema?:		
1) Muy de acuerdo		
2) De acuerdo		
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo		
4) En desacuerdo		
5) Muy en desacuerdo		

El objetivo de este ejercicio que cada uno/a de los/as participantes del foro indique su preferencia en el cuadro de “acuerdo” o “desacuerdo”. Para facilitar la realización de este ejercicio sin necesidad de alguna aplicación tecnológica (considerando que no todos tienen acceso a los mismos recursos), la idea es que los/as jóvenes se vayan pronunciando uno a uno sobre su opción, y el/la profesor/a o el/la facilitador/a vaya marcando la cantidad de preferencias indicadas en cada una de las opciones. El resultado final debe ser la cantidad total de preferencias junto a cada una de las alternativas del cuadro, como indica el siguiente

Opción	Frecuencia de preferencias
1) Muy de acuerdo	2 jóvenes
2) De acuerdo	6 jóvenes
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1 jóvenes
4) En desacuerdo	3 jóvenes
5) Muy en desacuerdo	2 jóvenes

ejemplo:

Esto debe quedar consignado en la Ficha de Registro en el lugar correspondiente por parte del facilitador/a.

Para esta sección dispondrán de un máximo de 10 minutos.

C) Trabajo Grupal

Una vez finalizado el primer ejercicio, los/as jóvenes deben dividirse libremente en 4 o máximo 5 grupos con la misma cantidad de miembros y, en la medida de lo posible, con igual cantidad de hombres y mujeres. El/la profesor/a podrá hacer los cambios que considere pertinentes para resguardar dichos criterios.

Una vez constituidos los grupos, se les pasará cartulina y un plumón a cada grupo.

El/la docente o el/la facilitador/a deberá proyectar nuevamente el “Recurso Didáctico de Implementación”, en la lámina 4 titulada “2.- TRABAJO GRUPAL”, en la cual se presentan dos imágenes:

2.- TRABAJO GRUPAL 4

A partir de las siguientes imágenes y enunciados, deben reunirse en 4 o 5 grupos equitativos en cuanto cantidad y género, y elaborar una consigna que sintetice su visión grupal sobre cada una



Imagen 1: ¿Que es ser mujer en la sociedad actual?



Imagen 2: Propuestas y acciones que contribuyan al ejercicio de los derechos de la comunidad LGBTI+

Enseguida, el/la docente debe proponer que cada grupo se ponga de acuerdo (esto es requisito en esta etapa) para la elaboración de una consigna por cada una de las imágenes. Cada consigna debe ser una oración de no más de 10 palabras (esto es flexible, pero la idea es que sea breve) en la que se sintetice el punto de vista del grupo. Cada grupo debe plasmar sus dos consignas en las cartulinas. Una vez listos, las

cartulinas deben ser posicionados al frente del curso para que queden a la vista de todos/as.

Para esta parte dispondrán de 20 hasta un máximo de 30 minutos.

El/la facilitador/a deberá registrar cada una de las consignas en el lugar correspondiente de la Ficha de Registro.

Es importante que durante la realización de esta parte el/la profesor/a tome algunas fotografías que luego pueda subir a la plataforma Moodle junto con la Ficha de Registro.

D) Plenaria

Cuando finalice el trabajo grupal de consignas los grupos deben disolverse. En esta fase, se deberá exponer la lámina 5 del Recurso Didáctico de Implementación:



El objetivo es que los/as jóvenes se pronuncien libremente sobre el Video Disparador inicial o sobre las consignas creadas grupalmente. Se trata de un espacio de reflexión, confrontación de ideas y puntos de vista sin la necesidad de que se arribe necesariamente a algún consenso sobre los temas. El/la profesor/a o el/a facilitador/a deberá tomar apuntes de

las opiniones y puntos de vista de los jóvenes. La idea es que los apuntes tomados sean lo más literales posibles de acuerdo a la capacidad de transcribir que tenga.

Finalmente, de los apuntes registrados, deberá consignar en la Ficha de Registro hasta 4 citas que manifiesten los puntos de vista que se propusieron durante la plenaria y que se consideren más relevantes.

E) Cierre

Para cerrar el foro, se debe presentar la última lámina del Recurso Didáctico de Implementación:

4.- CIERRE

Principios de Yogyakarta, Organización de Naciones Unidas, Art. 1, 2006

- "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Los seres humanos de todas las orientaciones sexuales e identidades de género tienen derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos"

Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer, 1993

- "La mujer tiene derecho, en condiciones de igualdad, al goce y la protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil y de cualquier otra índole"

Se les debe pedir a los estudiantes que lean lo que señala la lámina y lo reflexionen personalmente después de la sesión, indicando que se trata de convenios y acuerdos internacionales que respaldan ciertos puntos de vista en torno a la noción de derechos humanos vinculados al tema del foro.

Una vez que lo han leído, se deben pronunciar las siguientes palabras de cierre:

“Le queremos dar las gracias a cada uno/ de los/as participantes, sus opiniones y puntos de vista serán registrados y utilizados anónimamente en la elaboración de los informes finales de la actividad. Además, les haremos llegar prontamente una pequeña encuesta a sus correos electrónicos en la que podrán evaluar la actividad realizada, lo que servirá para afinar y mejorar su futura realización”.

Por parte del profesor/a y del facilitador/a, una vez concluido el cierre, deberán completar la Ficha de Registro indicando los disensos o consensos más relevantes que en su opinión se manifestaron durante la plenaria final. Aquí no es necesario que anoten citas literales, sino cuáles fueron los aspectos en los que, a su juicio, lo jóvenes mostraron un punto de vista similar, y cuáles fueron aquellos en los que hubo más de un punto de vista. Pueden anotar dos disensos y dos consensos máximo.

“La mujer tiene derecho, en condiciones de igualdad, al goce y la protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil y de cualquier otra índole”, de la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, ONU, 1993.

6. Post cierre.

Una vez que ha concluido el foro, el/la profesor/a deberá cargar a la Plataforma Moodle la Ficha de Registro en formato Excel llenada durante la realización de la actividad. Para ello, puede encontrar las instrucciones generales en la presentación de capacitación disponible en el sitio web y enviado a sus respectivos correos.

RECURSO DIDÁCTICO PARA IMPLEMENTACIÓN “GÉNERO Y SEXUALIDAD”

1.- MOMENTO INICIAL

Exhibir Video Disparador proporcionado como parte de los recursos audiovisuales desde la plataforma Moodle.



https://www.youtube.com/watch?v=Vu_iFAPORNY





SOBRE EL VIDEO DISPARADOR

3

¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con integrar la identidad de género al interior de las comunidades educativas y aprender del tema?:

1) Muy de acuerdo
2) De acuerdo
3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4) En desacuerdo
5) Muy en desacuerdo



2.- TRABAJO GRUPAL

4

A partir de las siguientes imágenes y enunciados, deben reunirse en 4 o 5 grupos equitativos en cuanto cantidad y género, y elaborar una consigna que sintetice su visión grupal sobre cada una



Imagen 1: ¿Que es ser mujer en la sociedad actual?



Imagen 2: Propuestas y acciones que contribuyan al ejercicio de los derechos de la comunidad LGTBI+

3.- PLENARIA

Reflexionar en torno al material presentado y las consignas generadas. Proponer y debatir puntos de vista individuales de los/as jóvenes.

4.- CIERRE

Principios de
Yogyakarta,
Organización
de Naciones
Unidas, Art.
1, 2006

- “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Los seres humanos de todas las orientaciones sexuales e identidades de género tienen derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos”

Declaración
sobre la
Eliminación
de la
Violencia
Contra la
Mujer, 1993

- “La mujer tiene derecho, en condiciones de igualdad, al goce y la protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil y de cualquier otra índole”

TEXTO I: Orientaciones para la inclusión de las personas LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES, TRANS E INTERSEX en el sistema educativo chileno.

Por: Ministerio de Educación, 2017.

La entrega de las “Orientaciones para la Inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex (en adelante LGBTI) en el Sistema Educativo”, da una guía concreta, dirigida a todas y todos los miembros de la comunidad educativa, para avanzar en el fortalecimiento de una cultura respetuosa de los derechos humanos.

La elaboración de estas orientaciones para el sistema educacional cobra especial relevancia al haber sido construidas con la participación de niños, niñas y estudiantes trans; madres, padres y apoderados; organizaciones de la sociedad civil de personas LGBTI; equipos de establecimientos educacionales; académicos; el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); y profesionales del Ministerio de Educación y de la Superintendencia de Educación. La participación de cada uno de estos actores fue vinculante en el diseño del presente documento, utilizando distintas metodologías participativas que nos han permitido incorporar sus conocimientos y experiencias a través de la elaboración de lineamientos y recomendaciones.

Agradecemos enormemente la colaboración de todas las instituciones y organizaciones sociales en la elaboración de estas orientaciones, en especial por mantener viva la urgencia respecto a la erradicación de la violencia y la discriminación que viven las personas LGBTI en el sistema educacional. Esperamos con este documento, reforzar la

responsabilidad del Estado en promover, proteger y garantizar los derechos humanos de todas las personas, y en especial, difundirlo como una medida de reparación dedicada a todos los niños, niñas y estudiantes que han sido vulnerados en el ejercicio de su derecho a la educación debido a su orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características sexuales.

Existen diversas instancias e instituciones que han cuestionado la realidad educativa nacional en términos de aulas seguras, inclusivas y libres de discriminación. Los tratados y convenciones internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile, han ido fortaleciendo un marco normativo, producto de la necesidad de contar con instrumentos que resguarden los derechos de las personas pertenecientes a diferentes grupos históricamente vulnerados, entre los que se ha ido reconociendo a lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex -LGBTI-, mediante una estrategia global para la eliminación de toda forma de discriminación en nuestros espacios educativos.

La siguiente sección tiene tres partes: la primera presenta los principios rectores que guían estas orientaciones; la segunda, presenta el marco normativo internacional; y la tercera, el marco normativo nacional.

Lo anterior en conjunto, permite conocer los derechos que resguardan los sistemas internacionales (sistemas Universal e Interamericano de Derechos Humanos) y la normativa nacional. Es importante mencionar que, para el desarrollo de estas orientaciones, se seleccionaron solo algunos de los instrumentos normativos internacionales y nacionales vigentes, existiendo otras convenciones, principios y leyes que refuerzan la obligación del Estado de Chile en promover, respetar y garantizar los derechos humanos de las personas LGBTI.

I. Principios orientadores

a. Dignidad del ser humano

El sistema educacional chileno, tiene como principio rector el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a su dignidad. La dignidad es un atributo de todos los seres humanos, sin excepción, que subyace a todos los derechos fundamentales. La negación o el desconocimiento de uno, de algunos o de todos estos derechos, implican la negación y el desconocimiento de la dignidad humana en su ineludible e integral generalidad. En consecuencia, tanto el contenido como la aplicación de los diversos instrumentos educativos deberán siempre resguardar la dignidad de todas y todos los miembros de la comunidad educativa.

b. Interés superior del niño, niña y adolescente

La Convención de los Derechos del Niño en su Art. 3º, párrafo I, señala: “en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.”

El objetivo del concepto de interés superior de niños, niñas y adolescentes es garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social.

El concepto “interés superior del niño” requiere de algunas consideraciones para su correcta comprensión y desarrollo de acciones y procesos:

- Los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos y de protección especial.
- El Estado debe garantizar el goce de todos los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes sin distinción por características individuales o de su grupo social.
- Ante la colisión de derechos entre los niños, niñas y adolescentes y otros intereses (De la comunidad educativa, de una administración territorial, de los padres, madres y/o apoderados, del proyecto educativo institucional, etc.) siempre ha de prevalecer el interés superior del niño.
- Requiere de análisis y evaluación, por parte de las autoridades educativas, caso a caso, teniendo en cuenta las necesidades, recursos personales, familiares y sociales del niño, niña o adolescente de acuerdo al contexto en el cual se desenvuelve; tales como la edad, género, grado de madurez, experiencia, pertenencia a un grupo vulnerado, existencia de una discapacidad física, sensorial o intelectual, el contexto social y cultural, entre otros; por ejemplo, la presencia o ausencia de padre o madre, el hecho de que viva o no con ellos, o la calidad de la relación con su familia.

c. El desarrollo pleno, libre y seguro de la sexualidad, la afectividad y género

La sexualidad, la afectividad y el género, son una parte integral de la personalidad de todo ser humano. Su desarrollo pleno depende de la satisfacción de necesidades humanas básicas como el deseo de contacto, intimidad, expresión emocional, placer, ternura y amor. La sexualidad se construye a través de la interacción entre el individuo y las

estructuras sociales. El desarrollo pleno de la sexualidad es esencial para el bienestar individual, interpersonal y social.

Los derechos sexuales, son aquellos que permiten a todas las personas ejercer plenamente su sexualidad como fuente de desarrollo personal y decidir autónomamente sobre su vivencia, sin discriminación, violencia o coerción por su orientación sexual, identidad de género, expresión de género y/o características sexuales.

d. Autonomía progresiva

La Convención de Derechos del Niño, en su art. 5º, señala que “los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.”

De lo anterior se desprende que los niños, niñas y estudiantes, tendrán progresivamente la facultad de ejercer sus derechos de acuerdo a la evolución de sus facultades, edad y madurez, y en base al acompañamiento y guía que realicen sus padres, madres, apoderado/a o tutor legal, confiriéndoles progresivamente cada vez un mayor protagonismo en la definición de su identidad.

e. Derecho a participar y a ser oído

Las niñas, niños y estudiantes, como sujetos de derecho, y en base al principio anteriormente mencionado, han de ser considerados de manera progresiva en las decisiones que afecten su vida, facilitando los espacios para la expresión de su opinión y su participación en todas las instancias que ello suponga.

El derecho a ser oído comprende la posibilidad de expresarse libremente y, del mismo modo, asegurar la entrega de la información necesaria a niños, niñas y estudiantes para que se formen su propia opinión en los asuntos que les afecten, consignado en la Convención de Derechos del Niño, art. 12°, párrafo 1,：“Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.”, y en el art. 13°, párrafo 1:“El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.”

f. No discriminación arbitraria

El Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas, órgano que supervisa la aplicación del Pacto Internacional de derechos civiles y políticos, y que interpreta contenido respecto a las disposiciones de derechos humanos, en su observación general N°18 define: “La no discriminación, junto con la igualdad ante la ley y la igual protección de la ley sin ninguna discriminación constituye un principio básico y general relativo a la protección de los derechos humanos. Así, el párrafo 1 del artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

establece la obligación de cada Estado Parte de respetar y garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción, los derechos reconocidos en el Pacto, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”.

La no discriminación arbitraria en la normativa educacional chilena, se erige a partir del principio de inclusión, que propende eliminar todas las formas de discriminación arbitraria producto de diversas realidades culturales, religiosas y sociales de las familias, que obstaculicen el acceso, trayectoria y egreso del sistema educacional; y el aprendizaje y participación de los niños, niñas y estudiantes. Así, la Ley General de Educación consagra el derecho de los y las estudiantes a no ser discriminados arbitrariamente, la prohibición a los establecimientos educacionales de hacerlo con cualquier miembro de la comunidad educativa, y la obligación de resguardar el principio de no discriminación arbitraria en el Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno de acuerdo a la Política de Convivencia Escolar, en el Plan de Mejoramiento Educativo, en el Plan de Gestión de la Convivencia y en los espacios garantizados de participación.

2. Marco normativo internacional

a. Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Constitución Política de la República de Chile reconoce y ratifica en su Artículo 5º esta declaración, estableciendo que “(...) el ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del

Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes”.

b. Convención Americana de Derechos Humanos

En 1969, se aprobó la Convención Americana sobre Derechos Humanos, ratificada por Chile el 8 de octubre del año 1990. La Convención define los derechos humanos que los Estados partes se comprometen a respetar y garantizar que sean respetados. En esta instancia además, se crea la Corte Interamericana de Derechos Humanos, y se definen las atribuciones y procedimientos tanto de la Corte como de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

c. Convención de los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989 por Naciones Unidas. Chile adscribe y ratifica esta convención el 14 de agosto de 1990. La Convención reconoce que los niñas, niños y adolescentes (seres humanos menores de 18 años), son individuos con el derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones, cambiando definitivamente la concepción de la infancia.

La Convención se rige por cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten.

d. Principios de Yogyakarta

Son principios que emanan del derecho internacional de los derechos humanos que tienen por objetivo guiar con mayor claridad y coherencia las obligaciones de los Estados respecto a la protección, respeto y promoción de los derechos humanos de las personas LGBTI.

Surgen luego de que el sistema internacional de derechos humanos detectara que los Estados presentaban acciones fragmentadas e ineficientes, no cumpliendo con medidas de protección, respeto y promoción, de los derechos humanos de las personas LGBTI. Estos principios relevan las normas legales que todos los Estados deben cumplir, para eliminar la discriminación y violencia basada en la orientación sexual e identidad de género. Cada principio se acompaña de recomendaciones dirigidas a los Estados y a otros actores involucrados, tales como el sistema de derechos humanos de la ONU, las instituciones nacionales de derechos humanos, los medios de comunicación, las organizaciones no gubernamentales y al sector privado.

En noviembre del año 2006, un grupo de reconocidos especialistas en derechos humanos, provenientes de 25 países, se reunió en la ciudad de Yogyakarta, Indonesia, para discutir, redactar y adoptar en forma unánime los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género.

En total son 29 principios, algunos de ellos declaran:

Principio número I:

EL DERECHO AL DISFRUTE UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Los seres humanos de todas las orientaciones sexuales e identidades de género tienen derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos.

Los Estados:

A- Consagrarán los principios de la universalidad, complementariedad, interdependencia e indivisibilidad de todos los derechos humanos en sus constituciones nacionales o en cualquier otra legislación relevante y garantizarán la realización práctica del disfrute universal de todos los derechos humanos.

C- Empezarán programas de educación y sensibilización para promover y mejorar el disfrute universal de todos los derechos humanos por todas las personas, con independencia de su orientación sexual o la identidad de género.

Principio número 16:

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas.

Los Estados:

A- Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género.

B- Garantizarán que la educación esté encaminada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada estudiante hasta el máximo de sus posibilidades y que responda a las necesidades de estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades de género.

D- Asegurarán que los métodos, currículos y recursos educativos sirvan para aumentar la comprensión y el respeto de, entre otras, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, incluyendo las necesidades particulares de las y los estudiantes y de sus madres, padres y familiares en este sentido.

G- Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar que en los establecimientos escolares se administre la disciplina de modo compatible con la dignidad humana, sin discriminación ni castigos basados en la orientación sexual, la identidad de género de las y los estudiantes, o la expresión de las mismas;

e. Otros instrumentos de los Sistemas Internacionales de Derechos Humanos

En el año 2009, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Resolución N°2504 (XXXIX-O/09) “Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género”-, en la que se solicita a los Estados parte que adopten medidas para responsabilizar internamente a quienes cometan actos de violencia en contra de personas a causa de su orientación sexual o identidad de género.

En la misma línea, el año 2009, la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos –OEA–, solicitó a la Comisión

Interamericana de Derechos Humanos –CIDH– que incluya dentro de sus preocupaciones las temáticas relacionadas con la vulneración de los derechos de personas LGBTI, creándose así, en el año 2014, la relatoría sobre derechos de las personas LGBTI. En el Informe Anual del año 1999, aparecieron los primeros casos LGBTI analizados, enviados mediante el Sistema de Peticiones y Casos de la CIDH. Todos estos corresponden a casos emblemáticos, precisamente por tratarse de los primeros documentos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos –Corte IDH– que han sancionado, o al menos apuntado como violaciones de los DD.HH., diversas formas de discriminación asociadas a orientación sexual o identidad de género.

El caso de la jueza chilena “Karen Atala e hijas vs. el Estado de Chile”, se constituye como uno de los casos en materia LGBTI más emblemáticos dentro de la jurisprudencia del sistema interamericano de derechos humanos. La Corte IDH consideró que el Estado de Chile es responsable por la violación del derecho a la igualdad y no discriminación, tanto en el caso de la jueza como en el de sus dos hijas.

f. Atala Riffo y niñas v/s Chile

El 24 de febrero de 2010, la Corte Interamericana de Derechos Humanos condenó al Estado chileno en el caso “Atala Riffo y niñas Vs. Chile” considerándolo responsable por la violación al derecho a la igualdad y no discriminación.

La jueza chilena, Karen Atala, interpuso una demanda en contra del Estado de Chile, ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, luego de que en 2004 la Corte Suprema de Chile, decidiera quitarle la tuición de sus hijas, basándose únicamente en su orientación sexual.

El fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, se basa especialmente en el reconocimiento de la orientación sexual y de la identidad de género como categorías protegidas por la “Convención Americana de los Derechos Humanos”.

El año 2010, se aprobó una nueva Resolución -AG/RES. 2600 (XL-O/10)- en la cual se reiteran los compromisos de la resolución anterior y se instruye a los Estados parte a que adopten medidas para asegurar la no repetición y el acceso a la justicia; del mismo modo, se determina que la CIDH debe estudiar la posibilidad de elaborar un informe temático al respecto, e incluya en su sesión ordinaria el tema “Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género”.

Al año siguiente, la resolución -AG/RES. 2653 (XLI-O/II)- de las Naciones Unidas, determina que los Estados parte implementen políticas públicas contra la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género; mientras que para la CIDH, la Asamblea General establece que el tema sea incluido en su plan de trabajo, que presente un informe elaborado con la ayuda de los Estados parte sobre la materia, y que en cooperación con el Comité Jurídico, haga un estudio sobre las implicaciones jurídicas y sus aspectos conceptuales y terminológicos.

En el año 2013, la Asamblea General de la OEA aprobó la Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia. En este instrumento, existe una clara referencia a la orientación sexual, identidad y expresión de género como ámbitos libres de discriminación.

El 18 de mayo de 2016, en París, Francia, Chile firma –ratificando así su compromiso con UNESCO- el documento titulado “Llamamiento

Ministerial a la Acción para una educación inclusiva y equitativa para todos los educandos en un entorno exento de discriminación y violencia”. En dicho documento, el Estado chileno se compromete, entre otras materias, a “construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”.

El 30 de junio del año 2016, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU creó la Relatoría en la materia, nombrando a un experto independiente encargado de monitorear la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. Dicho relator tendrá por misión dialogar con los Estados parte; organismos internacionales pertinentes; organizaciones de la sociedad civil; instituciones nacionales de derechos humanos; y foros académicos para promover la aplicación de medidas que contribuyan a la protección de todas las personas que sean víctimas de la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género.

3. Marco normativo nacional a. Ley N° 20.370, que establece la Ley General de Educación

Constituye el principal cuerpo legal regulatorio de todo el sistema educativo. En su Artículo N° 2 establece que la educación “tiene como finalidad alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y la valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma

plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.

Las acciones por la no discriminación de niños, niñas y estudiantes LGBTI son responsabilidad de toda la comunidad, pero sobre todo de los y las sostenedoras de establecimientos educacionales, constituyendo una vulneración de derechos el incumplimiento de deberes hacia los miembros de la comunidad educativa, dada la función pública que cumplen los y las sostenedoras.

El Estado tiene la obligación de velar por el principio de no discriminación en todos los niveles, dado que el Estado puede ser responsable por actos de particulares cuando no ha tomado medidas para erradicar prácticas que vulneran los derechos humanos.

b. Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

Elimina la discriminación arbitraria en el proceso de admisión de niños, niñas y estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado; por lo que obliga a los establecimientos educacionales a velar por la plena inclusión en el sistema educacional de todas y todos, y por extensión de los niños, niñas y estudiantes LGBTI.

Esta ley establece en su Artículo N° I, letra (k), lo siguiente: “Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes”

c. Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar

Tiene por objetivo abordar la convivencia interpersonal en los establecimientos educacionales del país, mediante el diseño de estrategias para la promoción de la buena convivencia escolar y la prevención de la violencia escolar, estableciendo un plan de gestión y protocolos de actuación ante situaciones de violencia. También crea la figura del encargado de convivencia y entrega nuevas tareas a los Consejos Escolares, como una manera de establecer aulas libres de discriminación para la eliminación de toda forma de violencia escolar.

El involucramiento de toda la comunidad escolar es fundamental para resguardar un clima de convivencia escolar positivo que erradique todo tipo de acciones de violencia. Esta ley establece en su Artículo N° 16, lo siguiente: “Los alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales deberán propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar”

d. Ley N° 20.911, que crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educacionales Reconocidos por el Estado

Establece en su Artículo 1º, que: “Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media, un Plan de Formación Ciudadana que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como

fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social”.

Del mismo modo, establece como uno de sus objetivos “Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.”

e. Ley N° 20.609 que establece medidas contra la Discriminación

Esta ley tiene por objetivo instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria. Asimismo, establece que corresponderá a cada uno de los órganos de la administración del Estado, dentro del ámbito de su competencia, elaborar e implementar las políticas destinadas a garantizar a toda persona, sin discriminación arbitraria, el goce y ejercicio de sus derechos y libertades reconocidos por la Constitución Política de la República, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes.

En el Artículo N°2 de esta ley, se define la discriminación arbitraria como: “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales sobre derechos

humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación económica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad”.

Es importante señalar que dicha ley que “establece medidas contra la discriminación” es la primera que en su articulado define la protección del ejercicio legítimo de los derechos fundamentales de las categorías de orientación sexual e identidad de género.

La diversidad sexual y de género: Definiciones básicas

La diversidad sexual y de género es una realidad sociocultural que emerge y se visibiliza cada día más en los establecimientos educacionales. Esta realidad nos insta a modificar lenguajes, actitudes y comportamientos para educar desde el respeto y generar una verdadera inclusión educacional, que valore la diversidad y fortalezca el pleno desarrollo de todas las personas.

Existen mitos y estereotipos frente a la diversidad sexual y de género, que son contruidos culturalmente desde el desconocimiento, y que conducen a prácticas discriminatorias que pueden derivar en acoso y violencia si no se trata el tema de manera informada, responsable y respetuosa.

Dado lo anterior, es necesario que toda la comunidad educativa reflexione sobre algunas conductas y comportamientos; que se acerque a fuentes de información respetuosa de los derechos de las personas

LGBTI; que conozca las vivencias de niños, niñas y estudiantes LGBTI; que resuelva inquietudes personales y de la comunidad educativa, eliminando prejuicios y estereotipos que aún se encuentren arraigados. El objetivo del presente apartado es establecer las definiciones básicas para referirse a la diversidad sexual y de género:

SEXO: Clasificación asignada al nacer de las personas como hombre, mujer o intersex, basándose en sus características biológicas y anatómicas.

GÉNERO: Se refiere a los roles, comportamientos, actividades y atributos construidos social y culturalmente en torno a cada sexo biológico; que una comunidad en particular reconoce en base a las diferencias biológicas.

ORIENTACIÓN SEXUAL: Se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual hacia otras personas, ya sean de un género diferente al suyo, de su mismo género, o de más de un género; así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.

IDENTIDAD DE GÉNERO: Se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al nacer, incluyendo la vivencia personal del cuerpo.

EXPRESIONES DE GÉNERO: Se refiere al cómo una persona manifiesta su identidad de género, y la manera en que es percibida por otros a través de su nombre, vestimenta, expresión de sus roles sociales y su conducta en general, independiente del sexo asignado al nacer.

LGBTI: Acrónimo comúnmente utilizado para denominar la diversidad de orientaciones e identidades de género. Se refiere a lesbiana, gay, bisexual, trans e intersex.

HETEROSEXUAL: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas de género distinto al propio.

HOMOSEXUAL: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo género. Por lo general, las personas se refieren con los términos gay y lesbiana para la persona homosexual hombre y mujer, respectivamente.

LESBIANA: Mujer que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia otras mujeres.

GAY: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas de su mismo sexo. Tradicionalmente se utiliza para hablar de hombres que se sienten atraídos hacia otros hombres.

BISEXUAL: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia hombres y mujeres.

TRANS: Término general referido a personas cuya identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales, tradicionalmente asociadas con el sexo asignado al nacer.

INTERSEX: Persona que ha nacido con características sexuales (incluidos genitales, gónadas y patrones cromosómicos) que varían respecto del estándar fisiológico de hombres y mujeres culturalmente vigente.

Para más información, revisa el sitio sobre Formación en sexualidad, afectividad y género del MINEDUC, escaneando el siguiente código QR o ingresando en:



http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201307221719000.PDF_formacion_sexualidad.pdf

Importancia de velar por el derecho a la educación de las personas LGBTI

La violencia y acciones discriminatorias por orientación sexual, identidad de género, expresión de género y características sexuales, pueden provocar daños a la dignidad, integridad moral, física y psicológica de las personas, especialmente en los niños, niñas y estudiantes LGBTI que la viven diariamente, entre otras consecuencias.

Este tipo de discriminación puede significar la repitencia y deserción, interrumpiendo la trayectoria educativa e impactando en el desarrollo integral y en el bienestar de niños, niñas y estudiantes. Asimismo, la discriminación hacia adultos LGBTI, en el contexto del desempeño de sus funciones en los establecimientos educacionales, afecta la dignidad

de las personas y coarta su libertad para desarrollarse en forma integral y expresarse libremente.

Si bien no existen a la fecha diagnósticos estadísticamente representativos en la materia, la Encuesta Nacional de Clima Escolar de la Fundación Todo Mejora (2016)⁴, establece que el 94,8% de los y las estudiantes encuestados declara escuchar comentarios LGBTI-fóbicos, de los cuales el 59,9% los ha escuchado por parte del personal del colegio. La misma encuesta revela que los motivos que sustentarían climas de hostigamiento guardan relación con la apariencia física, la orientación sexual, y con la mayor o menor adecuación a los estereotipos de género de los y las estudiantes; tres cuestiones centrales en el pleno desarrollo de todas y todos los niños, niñas y estudiantes.

En este sentido, es necesario revisar las estrategias que las comunidades educativas tienen para enfrentar un clima de convivencia escolar negativo o regular, pues incide directamente en el aula. Se debe comprender que el establecimiento es un espacio en el que los niños, niñas y estudiantes construyen y re construyen sus proyectos de vida, la idea que tendrán de sí mismos y mismas, la pregunta sobre qué persona serán, cómo estructurarán sus relaciones de pareja, y qué tipo de familia constituirán.

Dado que el mandato del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior, es que se torna fundamental apoyar y entregar orientaciones para hacer efectiva la inclusión de las personas LGBTI en las comunidades educativas.

Sugerencias para velar por el resguardo de los derechos de las personas LGBTI en el contexto educativo:

Sin duda que son muchas las formas en las que podemos aportar a la construcción de espacios educativos libres de violencia y discriminación. Para partir, es importante aceptar, respetar y valorar la riqueza de la diversidad presente en los establecimientos educativos y celebrarla, entendiendo que desde ella los procesos de aprendizaje se vuelven más dinámicos y fructíferos.

A continuación, se han desglosado en cuatro cuadros, una serie de acciones dirigidas a reducir las prácticas discriminatorias en contra de los niños, niñas y estudiantes LGBTI, y están dirigidas a los principales actores de la comunidad educativa:

1. Equipo de gestión

¿QUÉ HACER SI SOY PARTE DEL EQUIPO DE GESTIÓN?	
Instrumentos, instancias y espacios	Docentes Estudiantes Las/os apoderadas/os o la familia
<p>Visualizar los Estándares Indicativos de Desempeño que orientan la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores, oportunidades que permitan instalar la reflexión sobre la temática.</p> <p>Elaboración, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI), resguardando que en éste se declare la formación sobre temáticas asociadas a la promoción de la diversidad, inclusión y el resguardo de los derechos de todas y todos los estudiantes.</p> <p>Elaboración, revisión y actualización de instrumentos fundamentales para la construcción del marco formativo y normativo de la institución. Por ejemplo: Manual de Convivencia Escolar, Reglamento de Evaluación, Protocolos de Actuación, planes de gestión, plan de formación ciudadana, planes de sexualidad afectividad y género, entre otros, considerando el enfoque de derecho y la ley de no discriminación.</p> <p>Asegurar el uso del lenguaje inclusivo.</p> <p>Desde la ley de inclusión, asegurar un proceso de Admisión y una trayectoria educativa libre de discriminación, especialmente para los y las estudiantes LGBTI.</p> <p>Revisión y discusión en el establecimiento educacional de la Circular 2609 titulada "Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación".</p> <p>Celebración y/o conmemoración de los días relevantes para las personas LGBTI. Planificar las oportunidades que ofrece el calendario escolar, para efectos de reflexionar y abordar el tema de la diversidad sexual y de género.</p>	<p>Llevar a cabo jornadas de reflexión sobre cómo abordar el tema diversidad e inclusión dentro del PEI, y de los otros instrumentos que constituyen el marco normativo y formativo de la institución educativa, con todos los actores de la comunidad educativa.</p> <p>Incluir, dentro del plan de gestión o plan de mejora educativa, capacitaciones para el personal docente y otros profesionales para desarrollar competencias respecto al desafío que demanda abordar la diversidad sexual y de género. Estas capacitaciones pueden gestionarse a través del CPEIP o con instituciones externas especialistas. El vínculo con OSC (organizaciones de la sociedad civil) contribuirá en la construcción de redes significativas para el establecimiento educacional. Para este tipo de capacitaciones, es posible utilizar fondos SEP o de proyectos de mejora.</p> <p>Desarrollar procesos participativos inclusivos que consideren al centro de padres, madres, apoderados, al centro de estudiantes y al consejo escolar, entre otros.</p>

2. Docentes de todos los niveles educacionales y educadores/as de párvulos

El siguiente cuadro está pensado para que sea abordado por todos y todas las docentes desde educación parvularia a educación media, jóvenes y adultos, entendiendo que ellos y ellas son fundamentales en la construcción de aulas libres de discriminación, al estar directamente involucrados directamente en ellas.

¿QUÉ HACER SI SOY PARTE DE LAS/OS DOCENTES Y/O EDUCADORAS/ES DE PÁRVULOS?			
Oportunidades	Solicitar apoyo	Niños, niñas y estudiantes	Con la familia, madres, padres y apoderados
<p>Oportunidades curriculares: visualizar en los Objetivos de Aprendizaje, desde los distintos planes, programas y asignaturas, los contenidos que permitan potenciar la reflexión sobre la inclusión de la diversidad sexual y de género.</p> <p>Espacios para trabajar con apoderados (por ejemplo reuniones, charlas formativas, talleres, entrevistas, entre otros.)</p> <p>Transversalizar el currículum educativo en las diferentes disciplinas y ámbitos de experiencias para el aprendizaje, temas como la igualdad y no discriminación en relación a la diversidad sexual y de género.</p> <p>Asegurar el uso del lenguaje inclusivo.</p> <p>Celebración y/o conmemoración de los días relevantes para las personas LGBTI.</p>	<p>Solicitar capacitación o apoyo para abordar la diversidad sexual y género con los niños, niñas y estudiantes y padres, madres y apoderados.</p> <p>Solicitar intervenciones con profesionales, instituciones u organizaciones sociales expertos en la temática, que existan dentro o fuera del establecimiento.</p> <p>Levantar temas relevantes para visibilizar situaciones discriminatorias, bullying, u otra que pudieran afectar a sus estudiantes, ya sea por parte de sus pares o de otros miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Participar activamente en la elaboración, revisiones o actualizaciones de instrumentos (PEI, PME; Reglamentos, protocolos u otros dispositivos que regulen o normen el funcionamiento del establecimiento), para resguardar que se promueva el enfoque de derecho, la no discriminación y el trabajo de apoyo en estos temas.</p>	<p>Desde el espacio formativo de Orientación y consejo de curso, existe la posibilidad de desarrollar actividades que permitan sensibilizar, visibilizar e informar adecuadamente sobre la temática, respetando la confidencialidad y privacidad de lo que se exponga en dichos espacios.</p> <p>Promover espacios de diálogo respetuosos y protegidos con los estudiantes del curso para conversar sobre materias relativas a la diversidad sexual y de género.</p> <p>Entrevistar a niños, niñas y estudiantes que soliciten acompañamiento, o que usted considere necesario acompañar, por algún motivo asociado a la diversidad sexual y de género (identidad de género, orientación sexual, entre otros). Para ello es clave dejar los prejuicios de lado, mostrando una actitud acogedora, escuchando con respeto las historias de vida y todo lo que sus niños, niñas y estudiantes deseen contarle.</p> <p>Derivar, en caso de ser necesario, a un niño, niña y estudiante a un equipo de apoyo profesional especialista, interno o externo al establecimiento, a través de su apoderado.</p> <p>Mantenerse atento/a en el actuar cotidiano, entendiendo que los niños, niñas y estudiantes pueden ver en uno/a un potencial aliado para enfrentar situaciones de vulneración.</p>	<p>Generar espacios formativos y de diálogo en reunión de apoderados para abordar la temática, respetando la confidencialidad y privacidad.</p> <p>Entrevistarse con apoderados que necesiten conversar en privado por alguna inquietud sobre la diversidad sexual y de género, especialmente si involucra a su hijo o hija.</p> <p>Sugerir alguna derivación interna o externa al establecimiento luego de haber pesquisado alguna situación que afecte o interfiera con el bienestar físico, psicológico o social del niño, niña y estudiante. Así también, sugerir informarse sobre la diversidad sexual y de género a través de organizaciones que trabajan acompañando y apoyando a estudiantes y sus familias.</p> <p>Reforzar la idea que el apoyo familiar y social es clave y tiene una influencia positiva en la salud mental de las personas LGBTI.</p> <p>Ser un canal que facilite la comunicación entre las familias y otros actores de la comunidad educativa con quienes ellas requieran comunicarse.</p>

3. Niños, niñas y estudiantes

El siguiente cuadro está pensado para que los niños, niñas y estudiantes puedan reconocer cómo pueden influir positivamente en el resguardo, promoción y exigibilidad de sus propios derechos y el de otros niños, niñas y estudiantes LGBTI.

¿QUÉ PUEDO HACER SI SOY ESTUDIANTE?
Participar activa y responsablemente en el centro de alumnos y en los espacios garantizados por la comunidad educativa, en que se abordan estos temas, sobre todo en las horas de Consejo de Curso y Orientación, para demandar que existan espacios formativos sobre la temática.
Acudir a algún adulto con conocimiento en inclusión de personas LGBTI, para consultar e informarse.
Acudir a algún adulto con conocimiento en inclusión de personas LGBTI si eres testigo o víctima de acoso por parte de algún miembro de la comunidad educativa, también para visibilizar situaciones discriminatorias hacia algún niño, niña o estudiante o miembro de la comunidad educativa.
Asegurar el uso de un lenguaje inclusivo y evita el lenguaje ofensivo que pueda dañar o hacer sentir mal a otros.
Promover actividades que fomenten la información segura y responsable sobre el tema.
Educarse sobre la diversidad sexual y de género a través de organizaciones internacionales que trabajan de manera seria y responsable en la promoción y respeto de los derechos humanos de todas las personas.
Conocer y difundir redes de apoyo internas o externas al establecimiento educacional.
Ser acogedor y un aliado de aquellas personas que se acercan a ti para confidenciarte lo que les pasa, respeta sus tiempos, y transmiteles seguridad y confianza.
Detener todo tipo de situaciones de violencia (acoso psicológico, violencia física, etc.) hacia un compañero/a o cualquier persona de la comunidad educativa, basado en su orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características sexuales.

4. Familias, padres, madres y apoderados/as.

Todos los miembros de las familias, los padres, las madres, las y los apoderados son actores importantes en la educación de niñas, niños y estudiantes.

¿QUÉ HACER SI SOY APODERADO/A O PARTE DE LA FAMILIA?

Informarse de los espacios garantizados que dispone el establecimiento para solicitar entrevista con el o la profesional de la escuela que tenga competencias sobre inclusión de personas LGBTI, buscando orientación y toda la información necesaria para educarse en estos temas.

Participar activamente de las reuniones de apoderados para interiorizarse de los procesos que viven los niños, niñas y estudiantes.

Solicitar entrevista con el profesor o profesora jefe para manifestar preocupación, solicitar ayuda o denunciar alguna situación que afecte física, psicológica o socialmente tanto a su hijo o hija o algún otro estudiante, considerando siempre que existe la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, que promueve la buena convivencia escolar y previene toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos.

Mantener una comunicación fluida y una actitud acogedora con el niño, niña o estudiantes en todo momento, fomentando la confianza entre todas las partes.

Estar muy atento a las señales que manifiesta el niño, niña o estudiante frente a cuadros de aislamiento, depresión, retraimiento, incomodidad, desganó por asistir a clases u otra conducta poco frecuente. Siempre será motivo para hacerse más presente, manifestando amor y apoyo incondicional para que él o ella pueda expresar sus sentimientos y temores, independientemente de cuáles sean los motivos.

A la menor sospecha de que el niño, niña o estudiantes está siendo víctima de alguna forma de violencia o discriminación, debe acercarse al establecimiento educacional y activar los protocolos existentes para ello.

Si el niño, niña o estudiante le manifiesta tratos discriminatorios por alguno de los miembros de la comunidad educativa, debe acercarse al establecimiento educacional para activar los protocolos por vulneración de derechos, y en la eventualidad de no recibir una respuesta apropiada, puede recurrir a la Superintendencia de Educación para realizar la denuncia correspondiente.

Mantenerse atento/a en el actuar cotidiano -tanto propio como de su niño, niña o estudiante -, entendiendo que ellos y ellas pueden ver en uno un potencial aliado para enfrentar situaciones de vulneración.

5. Resumen

Tanto los padres, madres, apoderados y apoderadas, y todos los miembros de la familia son actores importantes en la educación de niñas, niños y estudiantes.

INSTRUMENTO U OPORTUNIDAD	EQUIPO DIRECTIVO	DOCENTES	NIÑOS, NIÑAS Y ESTUDIANTES	FAMILIAS, PADRES, MADRES Y APODERADOS/AS
PEI	*	*	*	*
Jornadas de reflexión	*	*	*	*
Capacitaciones	*	*	*	*
Revisión documentos que dan el marco normativo y formativo de la institución	*	*		
Reuniones de apoderados/as	*	*		*

Para más información revisa el sitio del Plan Nacional de Convivencia Escolar, escaneando el siguiente código QR o ingresando en:



<http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Aquellos establecimientos que a la fecha de publicación de este documento hubiesen implementado procesos avanzados de inclusión en esta materia, deben acogerse al principio de progresividad, considerando estas recomendaciones como un punto de partida en la incorporación de acciones básicas que resguarden el derecho de los niños, niñas y estudiantes LGBTI, y no como una instancia de retroceso a las acciones que se encuentren en marcha.

¿Qué hacer en caso de que la familia no apoye a un niño, niña y adolescente en el proceso de construcción de su identidad de género u orientación sexual?

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, indica que los establecimientos educacionales, en tanto cumplen una función pública, tienen la responsabilidad de definir procedimientos con el objetivo de brindar atención oportuna, pertinente y proteger a todos los niños, niñas y estudiantes; así como brindar orientación a las familias y resguardar que no se generen dinámicas de vulneración de derechos, velando por el interés superior de los niños, niñas y estudiantes.

En ese escenario, es necesario definir los conceptos a tratar de acuerdo al marco normativo existente en el país, para que tanto las familias, padres, madres y apoderados/as, como todos los miembros de la comunidad educativa, tengan conocimiento y realicen una adecuada intervención -en términos de apoyo y las acciones pertinentes, de acuerdo a su rol y facultades, para no reproducir situaciones de maltrato infantil.

El maltrato infantil es toda acción u omisión que produzca menoscabo en la salud física o psíquica de niños, niñas y estudiantes. En ese sentido, cabe destacar que cualquier tipo de maltrato vulnera los derechos del niño, niña o estudiante, pudiendo ser constitutivo de delito:

- **Maltrato Físico:** cualquier acción no accidental por parte de padres, madres o cuidadores que provoque daño físico o sea causal de enfermedad en el niño.

- **Maltrato Psicológico:** hostigamiento verbal habitual por medio de insultos, críticas, descréditos, ridiculizaciones, así como la indiferencia y el rechazo explícito o implícito hacia el niño, niña o estudiantes.
- **Abandono y negligencia:** Son situaciones en que los padres, madres o cuidadores, estando en condiciones de hacerlo, no dan el cuidado y la protección tanto física como psicológica que los niños, niñas y estudiantes necesitan para su desarrollo.

De acuerdo a lo anterior, se debe considerar que, en relación a la orientación sexual, identidad de género, expresión de género y características sexuales, son múltiples los factores que pueden crear situaciones que vayan en desmedro notable del ejercicio de derechos de niñas, niños y estudiantes LGBTI, y es en este sentido que el establecimiento educacional debe responder frente a cualquier vulneración de derecho que los niños, niñas y estudiantes sufran.

Algunos factores de riesgo en cuanto a vulneración refieren, que emanan desde el entorno familiar que pueden ser percibidos y evidenciados por el entorno educativo son:

POSIBLES FACTORES DE RIESGO ⁶

Padres, madres o apoderados/as se expresan, de manera abierta, por desinformación (o ignorancia), en base a prejuicios y reproduciendo estereotipos sobre las personas LGBTI.

Ejemplo: *"no estoy en contra de los homosexuales, pero que se den la mano en privado... uno no tiene por qué verlos".*

Este tipo de comentario fortalece la idea de que las vivencias de las personas LGBTI son vivencias indeseables y pueden llevar a que ellos y ellas se retraigan y escondan, debilitando los lazos sociales con otras personas que pudieran acompañarles en este proceso.

Cuando existe evidencia de pautas de crianza violentas o excesivamente restrictivas.

Ejemplo: *"vuelve a acercarte a esas personas raras y ya vas a ver lo que te haré".*

Este tipo de conducta promueve la cultura del miedo y generan el que las personas LGBTI se aislen aún más.

Las madres, padres o apoderados/as centran su ejercicio de la maternidad o paternidad en la reproducción de modelos binarios tradicionales de comportamiento que no responden a las necesidades de sus niños, niñas o estudiantes.

Ejemplo: *"Francisca y Gabriel son una familia ejemplar, se ven tan bonitos con sus hijos, así da gusto ver familias..."*

Este tipo de comentario promueve la idea de que las familias se construyen sólo de manera heterosexual y biparental. La realidad chilena es mucho más diversa, siendo evidente la presencia de familias monoparentales, homoparentales, entre muchos otros tipos de conformación familiar.

POSIBLES FACTORES DE RIESGO

Cuando padres, madres y apoderados/as consideran que las personas LGBTI son un mal ejemplo para sus hijos o hijas y los aíslan e impiden relacionarse con ellas.

Ejemplo: *“no te juntes con la niña esa, se nota que es rara y amachada”.*

Este tipo de comentarios es muy doloroso para niños, niñas y estudiantes LGBTI, especialmente si nace desde las familias, y puede generar aislamiento.

En el caso de niños, niñas y estudiantes que no son LGBTI, este tipo de comentarios puede generar patrones de comportamiento discriminatorios.

Ejemplo: *“no te juntes con ese niño que parece niña”.*

Este tipo de comentario refuerza la idea de que la expresión de género debe ir siempre en coherencia con el sexo asignado al nacer (cuestión que ya hemos visto no siempre es tal), y al mismo tiempo denigra el lugar de la mujer, fortaleciendo la idea de que “ser mujercita” es malo.

Al interior de la familia se perpetúan actitudes que refuerzan los estereotipos de masculinidad y feminidad.

Ejemplos:

“Siéntate (o cualquier otra acción cotidiana) como hombre”.

“Las mujeres no juegan a la pelota (o cualquier otro deporte o acción que involucre fuerza)”.

Estos comentarios promueven formas de expresión de género rígidas que normalmente no guardan relación con la vivencia personal de los niños, niñas y estudiantes. De esta forma, se crean sensaciones de culpa cuando los niños, niñas y estudiantes no concuerdan con dichos estereotipos, o no cumplen con las expectativas de sus familias.

En el interior de algunas familias se usan chistes y burlas sexistas o que denigran a las personas LGBTI

Ejemplo: *“no sabe cómo jugar a la pelota, obvio si es gay”.*

Estos comentarios suponen actividades o roles que se encuentran prohibidos para tal o cual persona, al tiempo que promueven situaciones dolorosas para las personas LGBTI y su evidente discriminación.

POSIBLES FACTORES DE RIESGO

No se habla abiertamente de las personas LGBTI; es un tema **tabú** en la familia.

Ejemplo: *"de tu tío no se habla, él hace sus cosas raras en su casa"*.

Estos comentarios generan dolor en las personas LGBTI precisamente porque promueven el que ser LGBTI es presentar algo "malo" que no debe ser compartido.

Se criminaliza e impide el acceso a información relacionada con los derechos humanos sexuales y reproductivos.

Ejemplo: *"esas son cosas de grandes, cuando crezcas lo conversaremos"*.

Estos comentarios niegan la sexualidad adolescente y/o infantil, haciendo al mismo tiempo de ésta un tema tabú del cual los niños, niñas y estudiantes no deben hablar.

Se reprimen las expresiones de afecto y solidaridad entre niños, niñas y estudiantes.

Ejemplo: *"no se besen la mejilla, eso lo hacen las niñas"*.

Estos comentarios generan barreras en el desarrollo de los niños, niñas y estudiantes LGBTI, provocando sensaciones de culpa o dolor ante las censuras que deben recurrir.

Se obliga a que las niñas asuman los roles tradicionales de cuidado hacia las otras personas.

Ejemplo: *"a retirar la mesa, niñas pónganse de pie y a ayudar"*.

Este comentario refuerza la idea de que el trabajo doméstico es un trabajo exclusivamente de mujer, en circunstancias en las que es deber de todos y todas mantener el orden, por continuar con el ejemplo, de la casa.

Se hace referencia explícita a que niños, niñas y estudiantes desarrollen proyectos de vida heterosexuales (casarse con una persona del sexo opuesto, tener hijos e hijas, trabajar en el caso de los niños, cuidar de la casa en el caso de niñas, etc.)

Ejemplo: *"cuando grande se casará con un hombre que la cuide y le haga cariño siempre"*.

Estos comentarios sostienen la construcción de un solo modelo de proyecto de vida, incluso con características machistas hegemónicas. En el caso de las personas LGBTI y de muchas otras personas heterosexuales, los proyectos de vidas son diversos, no existiendo patrones impuestos ni predeterminados.

Se usan afirmaciones como *"mejor un amigo delincuente que gay"* o *"esa gente da asco"*.

Se expresa repudio y se legitima el uso de acciones violentas contra las personas LGBTI.

Ejemplo: *"¿escuchaste que les pegaron a esos fletos? Siento un poco de pena por sus mamás, pero ellos se lo buscaron... para qué andar mostrando que son raros... si llegan a dar asco"*.

Este tipo de comentarios fomentan el que las personas LGBTI no se sientan en espacios seguros, pudiendo generar aislamiento. Al mismo tiempo promueve el odio, toda vez que hace suponer que la violencia es algo legítimo al momento de relacionarnos.

Este listado de factores de riesgo y maltrato podría estar contribuyendo a que los niños, niñas y estudiantes LGBTI manifiesten las siguientes conductas y emociones:

CONDUCTAS OBSERVADAS

- Aislamiento

- Búsqueda de espacios clandestinos para el encuentro con pares
- Ideación suicida
- Dejar el hogar a temprana edad en busca de espacios protectores
- Construir relaciones afectivas riesgosas con otras personas
- Deserción escolar
- Bajo rendimiento académico
- Consumo de drogas
- Conductas sexuales de riesgo
- Autoagresión

EMOCIONES OBSERVADAS

- Inseguridad
- Culpa y sentimientos de inadecuación consigo mismo
- Sensación de soledad
- Sensación de inadecuación en todos los espacios

Para más información revisa el estudio "Niños saludables con el apoyo familiar" hecho por la Dra. Caitlin Ryan de la Universidad de San Francisco en el siguiente código QR, o ingresa en:



<http://www.felgtb.org/temas/familias/documentacion/l/226/274/ninos-saludables-con-el-apoyo-familiar>

Glosario

Las siguientes definiciones se configuran como información básica para fortalecer una interacción sana entre los actores de la comunidad educativa. La comprensión de estos conceptos es fundamental para erradicar la discriminación a las personas LGBTI que surge desde el desconocimiento.

Bisexual: Persona que se siente atraído/a emocional, afectiva y sexualmente hacia hombres y mujeres.

Cisgénero: Se refiere a todas aquellas personas que su identidad de género coincide con el sexo y género asignado al nacer.

Diversidad sexual: Es la existencia de distintas orientaciones sexuales e identidades de género. Cuando se habla de este concepto, se hace referencia a la vida sexual de las personas en tres aspectos fundamentales: i) la genitalidad entendida como su sexo, ii) la expresión, es decir sus prácticas, y iii) la identidad, comprendida como la manera en que se sienten y piensan las personas.

Expresiones de género: Se refiere al cómo una persona manifiesta su identidad de género, y la que es percibida por otros, a través de su nombre, vestimenta, expresión de sus roles sociales y su conducta en general, independiente del sexo que se les asignó al nacer.

Familias homoparentales: Familia en la cual las funciones de crianza son realizadas por dos adultos o adultas del mismo género y que mantienen una relación homosexual.

Gay: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas de su mismo sexo. Tradicionalmente se utiliza para hablar de hombres que se sienten atraídos hacia otros hombres.

Género: Se refiere a los roles, comportamientos, actividades y atributos construidos social y culturalmente en torno a cada sexo biológico; que una comunidad en particular reconoce en base a las diferencias biológicas.

Heteronormatividad: Conjunto de relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y reglamenta en nuestra cultura. Las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano. La heteronormatividad es el régimen social y cultural que impone que la heterosexualidad sea la única sexualidad "normal", natural y aceptada, y también su correlato: la persecución y marginación de las personas no heterosexuales.

Heterosexismo: Sistema ideológico que niega, invisibiliza, denigra y estigmatiza cualquier forma de conducta, identidad, relación o comunidad diferentes de las heterosexuales.

Heterosexual: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas de sexo distinto al propio.

Homofobia/Transfobia/LGBTifobia: Temor, rechazo o aversión hacia personas homosexuales o trans, con frecuencia expresada mediante actitudes estigmatizadoras o comportamientos discriminatorios hacia personas LGBTI.

Homosexual: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo sexo. Por lo general, las personas se refieren a los términos gay y lesbiana para la persona homosexual hombre y mujer, respectivamente.

Identidad de género: Se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo y género asignado al nacer, incluyendo la vivencia personal del cuerpo.

Intersex: Persona que ha nacido con características sexuales (incluidos genitales, gónadas y patrones cromosómicos) que varían respecto del estándar de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente.

Lesbiana: Mujer que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia otras mujeres.

LGBTI: Acrónimo comúnmente utilizado para denominar la diversidad de orientaciones e identidades de género. Se refiere a lesbiana, gay, bisexual, trans e intersex.

Orientación sexual: Se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual con personas de un sexo diferente al suyo, de su mismo sexo, o de más de un sexo, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.

Sexo: Clasificación de las personas como hombre, mujer o intersex, asignada al nacer basándose en sus características biológicas y anatómicas.

Trans: Término general referido a personas cuya identidad de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales, tradicionalmente asociadas con su sexo y género asignado al nacer.

Transexual: La persona transexual es aquella cuya identidad de género, difiere de su sexo biológico (transgénero), que ha iniciado un proceso de transición biomédico y psicológico hacia el sexo con el cual se siente identificada. Estas intervenciones, por lo general, son acompañadas de un cambio permanente en el rol social del género.

Transgénero: Las personas transgénero, son aquellas cuya identidad de género difiere del sexo y género asignado al nacer; por lo que pueden transitar de masculino a femenino (identidad y apariencia femenina) o de femenina a masculina (identidad y apariencia masculina), independiente de su orientación sexual.

Transición: Se refiere a un proceso complejo, de múltiples pasos y de tiempo indefinido (de acuerdo a cada persona), mediante el cual una persona trans alinea su expresión de género y/o su anatomía con su identidad de género.

Travesti: Es aquella persona que regularmente, aunque no todo el tiempo, se viste con ropas generalmente asociadas al género opuesto del sexo asignado al nacer.

Violencia de género: [en el entorno escolar] se define como "actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder. También se refiere a las diferencias entre las experiencias de los niños y las niñas y sus vulnerabilidades ante la violencia. Incluye amenazas explícitas o actos de violencia física, bullying, acoso verbal o sexual, tocamientos sin consentimientos, coerción y agresión sexual, y violación. El castigo corporal y los actos de disciplina en las escuelas se manifiestan con frecuencia de formas discriminatorias e influidas por el género. Otros actos implícitos de violencia de género relacionada con la escuela surgen de prácticas escolares cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad entre los géneros, y fomentan entornos violentos o inseguros".

Violencia homofóbica, transfóbica, LGBTIfóbica: Es un tipo específico de violencia de género basada en la orientación sexual real o supuesta, en la identidad de género, en la expresión de género o por las características sexual del niño, niña o estudiante. La violencia homofóbica, transfóbica, LGBTIfóbica no solo afecta a los educandos que son homosexuales, bisexuales, transgénero o intersexuales, sino también a los que son percibidos como no conformes con las normas de género prevaletentes.

Propuestas de actividades

Es muy importante comprender que las actividades sugeridas a continuación, son propuestas para tratar temas de gran relevancia para niños, niñas y estudiantes. En este sentido es necesario involucrar a los distintos actores de la comunidad educativa para asumir un rol protagónico en el diseño de estos espacios, compartiendo la responsabilidad de asegurar la reflexión y el desarrollo de acciones que favorecen la protección de los derechos de las y los estudiantes LGBTI. Se proponen las siguientes actividades para ser abordadas por la comunidad educativa. Ellas pueden servir de ejemplo o ser desarrolladas tal como se presentan. Para optimizar el trabajo se sugiere la revisión y familiarización con los conceptos presentados en el Glosario.

I. Diversas formas de ser niño y niña

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD	
Objetivo de Aprendizaje	Reconocer sus principales fortalezas: habilidades, características y destrezas físicas, conocimientos y preferencias.
Dirigido a	Niños y niñas NT1.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Identidad.
Eje	Reconocimiento y aprecio de sí mismo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de cuerpo de niñas y niños diversos. - Recortes de partes del cuerpo (narices, ojo, pelo, color de pie), vestuario (faldas, vestidos, pantalones, zapatos, etc) y accesorios (pelotas, herramientas, juguetes diversos, etc). - Hojas blancas y lápices de colores.
Indicador de evaluación	Comenta sus características corporales.

Inicio: se invita a todos los párvulos a iniciar una conversación respecto de imágenes de niños y niñas diversos en sus características. Se realizan preguntas rentadas a detectar características y relevar la diferencia: ¿qué ven acá?, ¿cómo son estos niños y niñas?, ¿En qué se parecen?, ¿en qué son diferentes?, ¿se parecen a alguno o alguna de ustedes?

Desarrollo: se les pide a los niños y niñas que trabajen de manera colaborativa en grupos. A cada grupo se les presentarán imágenes de características físicas: ojos, cabello, y pieles de distintos colores, vestuarios y accesorios diversos.

Se les propone que cada uno seleccione los elementos que les permitan construir su propia imagen, utilizando como guía preguntas como: ¿cómo me veo?, ¿cómo me siento?, ¿qué me gusta más?, ¿qué me gusta menos?

Una vez que cada párvulo "se ha construido", presentará su propia imagen al grupo de trabajo.

Cierre: Se invita a los niños y niñas a comentar la experiencia, realizando preguntas como ¿Qué nos gustó?, ¿qué aprendimos?, finalmente escucharán "los niños y las niñas somos iguales", disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BUcd9v-eP2M&feature=youtu.be>

2. Lo que me dejan y tengo que hacer para ser niño o niña

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD	
Objetivo de Aprendizaje	Apreciar positivamente su identidad sexual y su género, a través de sus características corporales y el desempeño flexible de roles y funciones en diferentes situaciones de la vida diaria.
Dirigido a	Niños y niñas NT2.
Ámbito	Formación Personal y Social.
Núcleo	Identidad.
Eje	Reconocimiento y aprecio de sí mismo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes para proyectar o en papel. - Disfraces, juegos de profesiones, materiales concretos, libros, bloques, títeres.
Indicador de evaluación	Manifiesta interés por juegos de diversas características.

Inicio: Se invita a todos los párvulos a iniciar una conversación respecto de diferentes imágenes (proyectadas o en papel) de niños, niñas, mujeres y hombres en diversos roles, profesiones y funciones. ¿Qué actividades les gusta realizar?, ¿a qué les gusta jugar?, ¿qué les gustaría ser cuando grandes?, ¿a qué se dedican sus papás?, ¿los mujeres y hombres podemos hacer las mismas cosas?, ¿podremos cumplir los mismos roles y desempeñarnos en las mismas funciones?, ¿qué creen ustedes?, ¿qué les parece?

Desarrollo: Previamente el equipo pedagógico prepara el espacio con diversos rincones de juegos. Se invita a los niños y niñas a "jugar a lo diferente" y se les pide que de manera libre escojan un rincón en el que no suelen explorar. Pueden transitar por más de un rincón, intencionando que sea un espacio de juego novedoso.

Cierre: se les invita a los párvulos a compartir en círculo la experiencia realizada, realizando las siguientes preguntas guía: ¿en qué rincones jugaste?, ¿por qué elegiste esos rincones?, ¿cuál te gusto más/menos?, ¿por qué te gustó más/menos?, ¿jugaste con niños y con niñas?, ¿por qué no habías jugado antes en ese rincón?

3. Juegos, expresiones y estereotipos de género

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD	
Objetivo general	Contribuir a la formación de un ciudadano crítico, responsable, autónomo en el marco de los Derechos Humanos.
Objetivos específicos	Reflexionar sobre los modelos de masculinidad y feminidad contruidos a lo largo de la historia personal de los niños y niñas.
Contenido de la actividad	Heteronormatividad. Expresiones de género. Estereotipos de género. Modelos de masculinidad y femineidad.
Dirigido a	Estudiantes de 1 ^o a 4 ^o básico.
Tiempo estimado	75 minutos.

Inicio (10´)

Se les solicita el día previo a las y los integrantes del grupo que traigan a la escuela su juguete favorito.

Se trabaja en el aula donde las mesas y las sillas estén a un costado, dejando espacio en el centro.

Se les solicita a los niños y niñas que busquen un lugar en el aula, luego se escucha una música suave y se les pide que caminen por el aula lentamente.

Se les propone que realicen dos rondas concéntricas y se tomen de la mano.

Se los y las invita a ubicarse mirando la espalda de su compañero y se comienzan a hacer masajes en la espalda expresando lo que sienten en ese momento.

Desarrollo (50´)

Se solicita a las y los estudiantes que se coloquen en ronda y se sienten para que cada uno/a presente a su grupo "su juguete favorito" y exprese los motivos de su selección. Luego que todas/os terminaron de presentarlo se analiza cuáles fueron los juguetes más elegidos por el grupo y los motivos de esta prevalencia. A partir de los juguetes traídos se promueve pensar por qué algunos se relacionan con las niñas y otros con los varones (pelotas y autos para los varones, muñecas para las niñas), cuestionándose esta relación necesaria. Se reflexiona a partir de las situaciones cotidianas que expresan las y los estudiantes (por ejemplo, juegos que realizan en el recreo) y la/el docente si es necesario puede plantear contraejemplo: "¿las niñas no pueden jugar fútbol? ¿Los varones no pueden jugar con muñecas?"

Cierre (15´)

Cada niño y niña recibe un cartón para poder escribir una frase, palabras y/o dibujo sobre lo vivido en el taller. La consigna es "pienso de este encuentro..." Cada estudiante, cuando termina de escribir, pasa y pone su frase en un papelógrafo, lee o muestra lo registrado y se le brinda la posibilidad de que argumente sobre lo realizado a los demás".

4. Familias diversas, diversas familias

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD	
Objetivo general	Generar un tiempo para contactar y reflexionar acerca de los diferentes modelos de familias
Objetivos específicos	Reflexionar acerca de los modelos de familia que los niños y niñas tienen incorporado a sus emociones, sentimientos y pensamientos.
Contenido de la actividad	Diversidad. Modelos hegemónicos de familia y pareja. Deconstrucción de estos modelos en pos de la convivencia en diversidad.
Dirigido a	Estudiantes de 1º a 4º básico
Tiempo estimado	100 minutos (60 minutos el día 1 y 40 minutos el día 2)

La propuesta incluye **dos** instancias distintas para realizar en dos días seguidos.

PRIMERA PARTE, DÍA 1

Inicio (15´)

Exploración del espacio a través de diferentes formas de caminar. Juego de las estatuas. Posteriormente se dividirán en subgrupos.

Desarrollo (40´)

Cada subgrupo tendrá que dramatizar una escena o momento familiar (división de tareas del hogar, casamientos, mudanzas, salidas familiares, nuevos integrantes en la familia, etc.)

Se analizará lo escenificado, promoviendo la reflexión acerca de qué tipos de familia aparecieron y por qué no otros (una madre y 3 hijos, abuelos y una nieta, dos mamás y un bebé, etc.) buscando problematizar los estereotipos de familia y pareja.

Cierre (5´)

Se proyecta el video "Para ellos no hay diferencia. Familiar diversas"⁸. Se piensa así en otros modelos de familia, del respeto a las mismas y de la importancia de aprender a vivir en diversidad.

SEGUNDA PARTE, DÍA 2

(40´)

Retomando la temática del día anterior, y recordando las diferentes formas de familia, cada subgrupo realizará un dibujo colectivo proponiendo "diversos modelos de familia". Los subgrupos consensuarán los/as integrantes y roles familiares.

Finalizando los mismos se compartirán con el resto del grupo, explicando las nuevas formas de familias y lo diverso e interesante de sus roles e integrantes.

⁸ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4yBsu1CPW94>

5. Similitudes y diferencias

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD	
Objetivo general	Promover la deconstrucción de los modelos hegemónicos de pareja, valorando la riqueza de la diversidad.
Objetivos específicos	Sensibilizar e impulsar la deconstrucción de prejuicios, saberes y preconceptos sobre diversidad sexual y de género.
Contenido de la actividad	Prejuicios hacia la diversidad
Dirigido a	Estudiantes de 5º y 6º básico
Tiempo estimado	60 minutos

Inicio (15´)

Proponerles que se organicen en un círculo. Explicar que realizarán una "cacería de autógrafos": deben buscar personas del grupo que cumplan las características que son indicadas anteriormente (que sean del mismo tamaño que tú, que tenga una hermana, que tenga el mismo color de ojos que tú, que tenga el mismo largo de brazos, que esté usando zapatos, que calce lo mismo que tú; por ejemplo) y pedirles que firmen un papel en donde se indican esas características a modo "de autógrafo".

Al terminar el tiempo, invitarles a sentarse en círculo.

Promover el intercambio de ideas a partir de los ítems:

¿Todas las personas del grupo están usando zapatos iguales?

¿Cuál fue el autógrafo que les fue más difícil de encontrar?
¿Por qué creen que pasó esto?

Continuar con diferentes preguntas sobre la cacería de autógrafos para que se percaten de que pueden ser iguales y diferentes de muchas formas.

Desarrollo (40´)

Dividir el grupo en subgrupos. Cada grupo sacará una fotografía de un sobre. En todas las imágenes aparece una pareja besándose. Proponerles que creen la historia de las personas que aparecen en la foto, para luego contarla al resto del grupo. Sugerirles que piensen en quiénes son, cómo se llaman, en qué trabajan, cómo se conocieron, qué piensan y cómo se sienten en ese momento.

Cierre (10´)

Cada subgrupo muestra la fotografía y comparte la historia creada.

Problematizar los prejuicios y mitos que surjan en las mismas, encauzando el intercambio de opiniones y debate en el grupo.

Dirigir la reflexión colectiva final retomando la idea de que podemos ser iguales y diferentes en muchas formas.

¿Creen que historias como estas suceden realmente?

¿En qué se parece y en qué se diferencian las historias?

¿Por qué motivos se están besando los protagonistas de estas historias?

¿Cómo se sentirían ustedes si no los dejaran estar con las personas que quieren?

6. Alto a la discriminación

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD	
Objetivo general	Promover el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de la diversidad de formas de ser y sentir de otros individuos.
Objetivos específicos	Favorecer la reflexión acerca de los sentimientos que se sienten cuando no somos aceptados/as.
Contenido de la actividad	Casos de discriminación. Respeto a la diversidad. Estereotipos de género.
Dirigido a	Estudiantes de 5º y 6º básico
Tiempo estimado	Por definir.

Inicio

Presentar un grupo de piedras y preguntarles: ¿Qué ven aquí? ¿Cómo son? Anotar las respuestas en el pizarrón. Entregarle una de las piedras a cada uno/a. Pedirles que la observen detenidamente, tratando de conocerla con mayor profundidad.

Proponerles que piensen cómo llegó hasta aquí, cómo adquirió la forma que tiene y que le creen un nombre para luego presentarla al grupo.

Invitarles a que cada persona presente a "su amiga" al grupo, comenzando la/el docente la ronda de presentación para habilitar el espacio.

Al terminar las presentaciones, colocar las piedras en el centro de la ronda, mezclándolas.

Pedirles que, a determinada señal, cada persona encuentre a "su amiga".

Explicar que con las piedras nos pasa lo mismo que con las personas. Muchas veces a primera vista hacemos comentarios prejuiciosos sobre las personas, como lo hicimos con las piedras ("son piedras, son duras, etc."). Luego, al conocerlas nos damos cuenta de lo que se siente, lo que ha vivido, lo valioso que es como persona.

Todas las personas somos diferentes y únicas, todas tenemos nuestra historia y con todas podemos llegar a tener una amistad si dejamos atrás nuestros prejuicios.

Desarrollo

Dividir al grupo en subgrupos. Explicar que se le entregará a cada equipo el comienzo de una historia para que la lean, le inventen el final y luego la dramaticen para el resto de la clase.

Natalia tiene 11 años, no le gustan las poleras ni los vestidos. Este fin de semana la invitaron a un cumpleaños de una amiga. Le dijeron que debía ir con ropa formal. Durante la cena, su madre intenta convencerla de que use vestido en vez de pantalones...

Julio juega a las muñecas con sus compañeros y compañeras de 1º año durante el recreo. Su hermano mayor, Sebastián, que está en 5º año lo ve jugando. Le grita y le dice que deje de jugar a eso porque un varón no puede jugar a las muñecas. Un amigo de Sebastián interviene y...

Gonzalo está en 5º año "A". En la escuela se ríen de él porque va a danza y no le gusta jugar al fútbol. Sus compañeros le dicen "flete".

Disfruta mucho estar con las chicas de la clase porque con ellas puede hablar tranquilamente. En el grupo de 5º año "B" hay una chica que le gusta mucho y no sabe cómo decirselo. Piensa que ella no va a querer salir con él porque todos se burlan de su forma de ser. Hoy decidió contarle lo que siente a sus amigas y pedirles que le aconsejen...

El padre y la madre de Silvia se separaron hace varios meses. Hoy su madre le presentó a Claudia y le explicó que era su nueva pareja. Silvia le cuenta eso a sus amigas...

Cierre

Cada subgrupo presenta su dramatización.

Encauzar el intercambio de ideas al terminar todas las representaciones a partir de las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintieron cuando actuaron?

¿Qué opinan de la situación planteada?

¿Cómo se sienten las/los protagonistas de la historia?

¿Por qué se sientes así?

¿Este tipo de situaciones pasan en la realidad?

¿Conocen casos similares?

¿Qué opinan del final propuesto?

7. Lo que nos dicen los insultos, lo que no dicen los insultos

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD	
Objetivo general	Reflexionar acerca de la homofobia y expresión de la misma a través de los insultos en la escuela.
Objetivos específicos	Generar formas de resolución de conflictos y de comunicar alternativas al insulto y la estigmatización.
Contenido de la actividad	LGBTifobia. Violencia verbal. Desnaturalización de la discriminación y violencia.
Dirigido a	Estudiantes entre 4º y 6º básico.
Tiempo estimado	55 minutos.

Inicio (10´)

Armonización del grupo a través de ejercicios de senso-percepción. Ejercicios de relajación, distensión.

Desarrollo (40´)

Con los ojos cerrados -y la correspondiente preparación- se busca una visualización guiada por los espacios de la Escuela. Esta recorrida mental incluirá la hora de entrada a la institución, el recreo, los baños, la clase de educación física, la salida.

Luego se guiará nuevamente prestando atención a los insultos o "malas palabras" que se dicen y aparecen en esos lugares.

Posteriormente se deja la visualización de a poco, volviendo al salón de clase, al aquí y al ahora.

Se realizan ejercicios de estiramiento para salir del relax y se pasa a la puesta en común en círculo.

¿Qué insultos aparecieron? La/el docente escribe una lista seleccionando -en este caso- sólo aquellos insultos relacionados a la orientación erótica-afectiva.

A través del diálogo se busca desnaturalizarlos y pensar en qué realmente se está queriendo decir.

Se busca sensibilizar y empatizar con aquellas/os que -en la escuela y fuera de ella- sean homosexuales, hijos/as de parejas homosexuales o tengan un ser querido que sea homosexual.

Se elaboran estrategias para erradicar estos insultos y poder decir lo que realmente queremos comunicar.

Cierre (5´)

Se invita a cada estudiante a decir una palabra o frase que refleje lo que siente en ese momento respecto a la temática tratada, buscando cambiar los insultos por palabras y acciones que representen lo positivo, colectivo y diverso.

Algunos recursos audiovisuales

En el trabajo que se lleva a cabo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es de vital importancia comprender que, en este mundo globalizado, el uso de las tecnologías y sus recursos asociados ofrecen múltiples oportunidades para abrir espacios de conversación, reflexión, sensibilización, colaboración, entre otros.

Es por ello que a continuación se sugieren algunos links que pueden ser considerados, de acuerdo a la edad según corresponda, al momento de planificar las actividades propuestas en el apartado anterior, los cuales facilitarán el logro de los objetivos propuestos desde espacios seguros, bajo un enfoque de derechos humanos.

- Cortometraje “Vestido nuevo” que trata el tema de cómo el género se construye en el aula desde temprana edad. Se trata de un niño varón que asiste a clases con un vestido. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=JMakydiOp7o>
- Cortometraje “Stand up against homophobia” que trata el tema del bullying homofóbico en la escuela y cómo el principal recurso que tienen los y las estudiantes LGBTI es la propia aula y la Escuela en general. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=VzFfTiOSz4U>
- Video musical “It Gets Better” contra la homofobia y el bullying. Video motivacional para la comunidad LGBTI. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=N8li7rlpnkA>

- Cortometraje “Yo no quería volver solito”. Cortometraje sobre la amistad y el amor entre un niño no vidente y otro niño. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=UXU9gNjXPXs>
- Video de sensibilización de la Fundación Todo Mejora. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=_xf26rTCQag
- Material pedagógico para los colegios de América Latina para promover el dialogo sobre la diferencia y la discriminación en las aulas. Hecho para GALE, Colombia Diversa y la Octava productora Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=et8OH7tfWps&index=QF8czvbUTejQBuKkpOqASC>
- Libres e Iguales es una iniciativa de la Oficina de las Naciones Unidas para la protección de los Derechos Humanos, en español, que dispone de diferentes recursos que se pueden adaptar para el diseño de actividades <https://www.unfe.org/es>

Propuestas de preguntas que invitan a la reflexión

1. Para trabajar entre directivos, docentes, educadores y educadoras de párvulos y asistentes de la educación

TRABAJAR EN GRUPOS DE NO MÁS DE CUATRO PERSONAS LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

¿Soy capaz de diferenciar nuestras posturas personales de la responsabilidad profesional que tenemos frente a la diversidad sexual?

¿Reconozco en mí mismo, prejuicios, estereotipos o posiciones frente al tema basados en ideologías, desinformación o medios?

¿Existen conductas discriminatorias en nuestro establecimiento? ¿Considera que existen conductas inclusivas hacia la diversidad sexual y de género en nuestro establecimiento? ¿Cuáles?

¿Qué mirada tiene nuestro establecimiento acerca de la homofobia, transfobia, bifobia?

En materia de información y conocimiento, ¿qué rol juega el Establecimiento Educacional acerca de la Educación en Sexualidad y hacia la diversidad sexual y de género?

¿Qué potencialidades, fortalezas y debilidades debieran desarrollar los actores de la comunidad educativa de nuestro establecimiento para trabajar concretamente en Educación Sexual y en la disminución de la discriminación hacia la diversidad sexual y de género?

¿Qué medidas o acciones propondrán para abordar de manera adecuada la sexualidad y la diversidad sexual?

¿El Proyecto Educativo Institucional de nuestro establecimiento contiene, en sus objetivos, la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género e incluye el abordaje de la diversidad sexual y de género bajo un enfoque de derecho?

2. Para trabajar con padres, madres y apoderados y apoderadas

EN GRUPOS DE NO MÁS DE CUATRO PERSONAS, GENERAR UNA CONVERSACIÓN SOBRE:

¿Existen conductas discriminatorias en nuestro establecimiento? ¿Considera que existen conductas inclusivas hacia la diversidad sexual y de género en nuestro establecimiento? ¿Cuáles?

¿De qué manera usted contribuye a la formación de sus hijas y/o hijos en torno a la inclusión de la diversidad sexual y de género?

En materia de información y conocimiento, ¿qué rol juega la familia acerca de la educación en sexualidad y de la diversidad sexual y de género?

¿Qué potencialidades y fortalezas debieran desarrollar los actores de la comunidad educativa de nuestro establecimiento para trabajar concretamente en Educación Sexual y en la no discriminación hacia la diversidad sexual y de género?

3. Para trabajar con los y las estudiantes

EN GRUPOS DE NO MÁS DE CUATRO PERSONAS, CONVERSAR SOBRE:

¿Por qué creen que existen los miedos y prejuicios frente a personas LGBTI?

¿Existen conductas discriminatorias en nuestro establecimiento? ¿Considera que existen conductas inclusivas hacia la diversidad sexual en nuestro establecimiento? ¿Cuáles?

¿Cómo reaccionamos cuando vemos una situación discriminatoria? ¿Tenemos alguna responsabilidad?

Desde mi espacio de participación, ¿cómo puedo contribuir a generar una comunidad más inclusiva sin discriminación de ningún tipo?

Ejes y propuestas de objetivos de aprendizaje para trabajar con los y las estudiantes en la asignatura de orientación

La asignatura de Orientación, así como el espacio del Consejo de Curso, son instancias propicias para desarrollar temas que estén en sintonía con los intereses y necesidades de niños, niñas y estudiantes. A continuación, se exponen algunos de los objetivos de la asignatura de Orientación que visibilizan oportunidades curriculares para abordar la inclusión y la diversidad en todas sus formas. Así también se les invita a revisar la página web www.curriculumlineamineduc.cl/ para revisar los programas de estudio y una serie de actividades sugeridas para cada uno de estos objetivos, tanto de esta como de otras asignaturas del currículum vigente.

I. Progresión Objetivos de Aprendizaje Orientación

A continuación se presentan los objetivos según eje:

A. CRECIMIENTO PERSONAL			
7º BÁSICO		8º BÁSICO	
(OA 1)		(OA 1)	
Construir en forma individual y colectiva representaciones positivas de sí mismos, incorporando sus características, motivaciones, intereses y capacidades, y considerando las experiencias de cambio asociadas a la pubertad y adolescencia.		Comparar distintas alternativas posibles de su proyecto de vida, en los ámbitos laboral, familiar u otros, considerando sus intereses, condiciones, capacidades y la manera en que las propias decisiones y experiencias pueden influir en que estas alternativas se hagan realidad.	
(OA 2)		(OA 2)	
Analizar, considerando sus experiencias e inquietudes, la importancia que tiene para el desarrollo personal la integración de las distintas dimensiones de la sexualidad, el cuidado del cuerpo y la intimidad, discriminando formas de relacionarse en un marco de respeto y utilizando fuentes de información apropiadas para su desarrollo personal		Analizar de manera fundamentada temáticas y situaciones relacionadas con la sexualidad y los vínculos afectivos, en función de valores como el respeto hacia todo ser humano, la responsabilidad y el cuidado de sí mismo y de los demás, considerando el resguardo de la salud, la intimidad, la integridad física y emocional.	

B. BIENESTAR Y AUTOCUIDADO

7º BÁSICO

8º BÁSICO

(OA 3)

Identificar situaciones que puedan exponer a las y los adolescentes al consumo de sustancias nocivas para el organismo, conductas sexuales riesgosas, conductas violentas, entre otras problemáticas, reconociendo la importancia de desarrollar estrategias para enfrentarlas, y contar con recursos tales como la comunicación asertiva y la ayuda de personas significativas y/o especializadas, dentro o fuera del establecimiento.

(OA 4)

Integrar a su vida cotidiana acciones que favorezcan el bienestar y la vida saludable en el plano personal y en la comunidad escolar, optando por una alimentación saludable y un descanso apropiado, realizando actividad física o practicando deporte, resguardando la intimidad e integridad del cuerpo e incorporando medidas de seguridad en el uso de redes sociales, entre otros.

1º MEDIO

2º MEDIO

(OA 3)

Evaluar, en sí mismo y en su entorno, situaciones problemáticas y/o de riesgos relacionadas con el consumo de sustancias, conductas sexuales riesgosas y la violencia, entre otros, e identificar y recurrir a redes de apoyo a las que pueden pedir ayuda, como familia, profesores, instituciones de salud, centros comunitarios y fonos y páginas web especializadas, entre otros.

(OA 4)

Promover y llevar a cabo de manera autónoma acciones que favorezcan la vida saludable a nivel personal y social, manifestando interés y preocupación ante problemas y situaciones de su entorno y de sus vidas (cuidado de la alimentación, manejo adecuado del estrés, uso positivo del tiempo de ocio, prevención de riesgos y seguridad personal en situaciones cotidianas, entre otros).

C. RELACIONES INTERPERSONALES

7º BÁSICO

8º BÁSICO

(OA 5)

Analizar sus relaciones, presenciales o virtuales por medio de las redes sociales, y las de su entorno inmediato atendiendo a los derechos de las personas involucradas, considerando los principios de igualdad, dignidad, inclusión y no discriminación, identificando circunstancias en las que no se ha actuado conforme a estos derechos y reconociendo el impacto en el bienestar de quienes se vean involucrados.

(OA 6)

Resolver conflictos y desacuerdos mediante el diálogo, la escucha empática y la búsqueda de soluciones en forma respetuosa y sin violencia, reconociendo que el conflicto es una oportunidad de aprendizaje y desarrollo inherente a las relaciones humanas.

1º MEDIO

2º MEDIO

(OA 5)

Promover en su entorno relaciones interpersonales constructivas, sean estas presenciales o por medio de las redes sociales, sobre la base del análisis de situaciones, considerando los derechos de las personas acorde a los principios de igualdad, dignidad, inclusión y no discriminación.

(OA 6)

Discriminar alternativas para la resolución de conflictos en un marco de derechos que promueva la búsqueda de acuerdos que beneficien a las partes involucradas y que impliquen el compromiso recíproco.

D. PERTENENCIA Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

7º BÁSICO		8º BÁSICO	
(OA 7)		(OA 7)	
Reconocer intereses, inquietudes, problemas o necesidades compartidas con su grupo de pertenencia, ya sea dentro del curso u otros espacios de participación, y colaborar para alcanzar metas comunes valorando el trabajo en equipo y los aportes de cada uno de sus miembros.		Evaluar en su entorno social e institucional cercano, como curso, establecimiento, barrio u otro, instancias en las que pueda participar o contribuir a la resolución de problemáticas a partir del reconocimiento de sí mismo y de los demás como sujetos de derecho, considerando aspectos como el respeto por la dignidad, la diversidad, la equidad de género, la inclusión, la participación democrática, la justicia y el bienestar.	
(OA 8)		(OA 8)	
Elaborar acuerdos orientados al logro de fines compartidos por el curso utilizando los espacios de participación disponibles, como Consejo de curso, asambleas, encuentros u otros, contribuyendo democráticamente mediante el diálogo, el debate y el reconocimiento de representantes democráticamente electos, y respetando la diversidad de opiniones y el derecho de hombres y mujeres.		Desarrollar iniciativas orientadas a promover el respeto, la justicia, el buen trato, las relaciones pacíficas y el bien común en el propio curso y la comunidad escolar, participando en instancias colectivas, como el Consejo de curso, órganos de representación estudiantil u otros, de manera colaborativa y democrática, mediante el diálogo y el debate respetuoso ante la diversidad de opiniones.	

Bibliografía

Carroll, A. (2016) Homofobia de Estado 2016: Un estudio mundial jurídico sobre la criminalización, la protección y el reconocimiento del amor entre personas del mismo sexo. Ginebra: ILGA. Disponible en http://ilga.org/downloads/02_ILGA_Homofobia_De_Estado_2016_E_SP_WEB_150516.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso Karen Atala e hijas vs. Chile. Sentencia de Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, de 24 de febrero de 2012 Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/Declaracion_Universal_DDHH.pdf

Familias por la diversidad. Contra la discriminación tú haces la diferencia. España. Disponible en

<http://unaf.org/wp-content/uploads/2013/04/guia-padres-madres-familias-diversidad.pdf>

GLSEN (2014) Kit Espacio Seguro. Traducción de Todo Mejora. Chile: Todo Mejora. Disponible en

<http://www.glsen.org/content/kit-espacio-seguro-de-glsen>

Guía para directores/as: incluyendo a los/as estudiantes LGBT en las políticas de la Escuela. Disponible en

http://www.teachers.ittakesallkinds.eu/app_dev.php/es/materials/guia-paradirectores-as-incluyendo-a-los-as-estudiantes-lgbt-en-las-politicas-de-la-escuela

Gurises Unidos (2008) Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad. Disponible en

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Apuntes%20para%20el%20trabajo%20en%20sexualidad%20desde%20los%20enfoques%20de%20g%C3%A9nero,%20derechos%20y%20diversidad.pdf>

INMUJERES (2014) Guía Educación y Diversidad Sexual. Uruguay:

INMUJERES. Disponible en <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/33209/1/educacion-y-diversidad-sexual---guia-didactica---para-web-2.pdf>

Ley General de Educación. Disponible en

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley de inclusión escolar. Disponible en

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Ley sobre violencia escolar. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>

Ley que Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. Disponible en http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf

Ley de Subvención Escolar Preferencial. Disponible en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142030.Ley_N_20248_Ley_de_Subvencion_Escolar_Preferencial.pdf

Ley que establece medidas contra la discriminación. Disponible en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201311281730000.LEY-20609_no_discriminacion.pdf

Ministerio de Educación Colombia (2016) Ambientes escolares libres de discriminación. Bogotá: MEN. Disponible en <http://www.codajic.org/node/2089>

MINEDUC (2015) Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. Chile: MINEDUC. Disponible en <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

MINEDUC (2015) Educación en sexualidad, afectividad y género. Chile: Mineduc. Disponible versión 2014 en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/Educacionensexualidad.pdf

MINEDUC (s/a) Diálogos ciudadanos. Informe Nacional. Chile: MINEDUC. Disponible en <http://participacionciudadana.mineduc.cl/dialogos-ciudadanos-por-la-reforma-educacional/>

MINEDUC (2013) Discriminación en el contexto escolar, orientaciones para promover una escuela inclusiva. Disponible en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf

Principios de Yogyakarta (2007). Disponibles en https://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Principios_de_Yogyakarta_2006.pdf

Ryan, C. (2009) Niños saludables con el apoyo familiar. Ayuda para familias con hijos e hijas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero. California: Family acceptance project. Disponible en <http://www.felgtb.org/temas/familias/documentacion/i/226/274/ninos-saludables-con-el-apoyo-familiar>

Todo Mejora (2016) Encuesta Nacional de Clima Escolar. Disponible en <https://todomejora.org/encuesta-de-clima-escolar-7-de-10-adolescentes-lgbt-teme-estar-en-sus-escuelas/>

UNESCO (2016) Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. Francia: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244756e.pdf>

UNESCO (2015) La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina.

Chile: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244840s.pdf>

UNESCO (2015) El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención. Chile: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244841s.pdf>

UNESCO (2013) Cuadernillo 8. Respuestas del Sector Educación frente al Bullying homofóbico. Chile: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Educacion_bullying.pdf

UNICEF (2006) Convención sobre los derechos del niño. Disponible en http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf

TEXTO II:**ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía.**

Por: Valeria Flores, 2015.

Informamos que la publicación enviada no será valorada por no encuadrarse en la reglamentación vigente

(Nota 2172/02 de la Junta de Clasificación de Nivel Primario, 24 de octubre del 2002, en respuesta al pedido de valoración para mi legajo docente del capítulo “Destejando silencios: saberes de mujeres lesbianas, incluido en el libro “Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres”)

Qué suerte que no me buchonearon que yo hablé mal de la señora Valeria porque es tortillera

(Nota de un alumno de 7° grado a mi cargo, encontrada debajo de una mesa, 2007)

El fundamento de la denegatoria obedece a que la temática abordada no está comprendida dentro de los lineamientos pedagógicos establecidos por el CPE y no son pertinentes a las actividades de índole cultural, científica y educativa que contemplan desarrollarse en el ámbito educativo

(Nota 2739/08 de la Dirección General de Enseñanza Primaria, 17 de setiembre del 2008, como respuesta al pedido de justificación de inasistencias para participar en las IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género – Rosario- con el trabajo “El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza”).

Me dirijo a ustedes con el fin de expresar mi molestia e inquietud sobre la educación sexual que recibe mi hija del tema sexual que se trata en

clase de la señorita Valeria (del 5° grado turno mañana), siendo maestra de las áreas Matemática y Lengua.

(Nota del padre de una alumna presentada a la dirección de la escuela, 8 de mayo del 2009).

En ese momento, la mamá de M.G me dice que está en desacuerdo sobre un comentario que hice en el aula en referencia a la sexualidad, más específicamente en relación a la homosexualidad. El papá la interrumpe, se levanta de la silla y se acerca a la ronda, le pido que deje de terminar de hablar a la mamá. Él sigue hablando y en varias oportunidades me dice: “usted se pasó del la raya con lo que le dijo”... Ya casi finalizando la reunión este hombre se levantó y me dijo: “vos no te pasés de la raya, yo le voy a enseñar qué es un hombre y una mujer”

(Nota dirigida a la dirección de la escuela para informar de la primera reunión con madres y padres de alumnx de 5° grado, 12 de mayo de 2009).

La madre manifiesta su desacuerdo acerca del comentario que hizo la docente diciendo que la homosexualidad es “normal”... La madre pide que teniendo en cuenta que es una nena muy sensible, se dejen estos temas para hablarlos en familia.

(Acta N° 18 de la escuela, sobre la reunión entre la directora, la docente, la madre, 20 de mayo del 2009)

Dado que la posición de la madre se basaba en que como maestra no podía decir que la homosexualidad era algo normal, Ud. se dirige a mí diciéndome que yo no tratara explícitamente ese tema

(Nota a la Directora de la escuela, 21 de mayo de 2009, luego de la reunión con la madre de la alumna).

Se realizó la denuncia policial correspondiente, se elevó el informe a la defensoría de la Niñez como lo estipula la ley y, en mi caso personal,

efectuó la denuncia por amenazas en la Fiscalía General y de Coordinación –dado que también se profirieron amenazas por mi condición de lesbiana–.

(Nota a la Vocal Gremial Rama primaria del Consejo Provincial de Educación, 24 de noviembre del 2009, ante una situación de violencia vivida con un padre. En el año 2012 el expediente cuenta con 20 fojas y desde el CPE se solicita información sobre “la situación irregular entre docentes y el padre”).

Estos fragmentos documentales registran parte de mi historia docente, ese corpus textual y sexual que modula las prácticas y saberes sobre sexualidades y géneros en la institución educativa. Todas estas situaciones muestran que la intersección de procesos pedagógicos con sexualidades genera dilemas que son simultáneamente “personales” y “profesionales”, y nos conminan a una interrogación ética e intelectual, a la vez que nos hace deliberar acerca de quién está ubicado dónde y cómo con relación a la posibilidad de “enseñar” y “aprender” sobre sexualidades. En este sentido, les propongo considerar la ESI como un campo de problemas y de interrogaciones pedagógicas sobre los modos heterosexualizados del pensar y enseñar. En principio, me interesa destacar desde qué lugares hablo, porque siempre hablamos desde alguna posición política-pedagógica-estética. Me rehúso a contribuir y ser cómplice de los lugares esterilizados o desencarnados para hablar, algo habitual en el discurso pedagógico y mucho más en relación a sexualidades y géneros. Este opacamiento de la identidad sexual de quien enseña tiene significativos efectos epistemológicos y políticos, entre ellos, que el conocimiento de las sexualidades se muestra desencarnado y objetivado a través de una relación de distanciamiento del propio cuerpo y de los otros, además de ubicar a la

heterosexualidad como un lugar de supuesta neutralidad a través de su silenciamiento y autoinvisibilización; esto reconduce, paradójicamente, a una reprivatización de la sexualidad.

Escritora activista de la disidencia sexual tortillera feminista heterodoxa cuir masculina maestra prosexo, son términos que más que definir mis identidades que vendrían a confesar algo, por el contrario, marcan posiciones y operaciones políticas y epistemológicas. Trabajé como maestra de primaria durante 15 años en escuelas públicas de Neuquén y mi campo de intereses está cruzado por la escritura ensayística y poética como modo de intervención política y estética, el activismo y la teoría feminista y de la disidencia sexual, y las pedagogías antinormativas. Actualmente mi vínculo con la enseñanza ya no se territorializa en el sistema formal sino que encuentra en otros espacios su gesto vital.

Cuando se habla de ESI se suele imaginar un programa que designa un modelo a aplicar supuestamente dotado de una homogeneidad de formas y contenidos. No obstante, la "educación sexual" es un término que en la escuela designa un conjunto variable de prácticas y perspectivas que no responden a un diseño uniforme e incluso llegan a ser antagónicas y contradictorias entre sí. Aún así, fuera de los espacios curriculares de ESI, las sexualidades en la escuela se hablan y se hacen en todo momento y espacio, y es un asunto público y político porque a cada momento estamos transmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades, de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros, de las habilitaciones y proscipciones de la moral que nos guía, de los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad.

Entonces ¿cómo hablar de la ESI? Comparto con ustedes cuatro modos de comprender la ESI, que nos son excluyentes entre sí, pero sus formas de interconexión plantean tensiones y conflictos que marcan límites e inauguran potencialidades en la tarea educativa.

I. La ESI como marco habilitante en términos de legalidades

Podemos decir que la ESI como política pública establece derechos y obligaciones en lxs actores del sistema educativo a partir de la Ley Nacional 26150 de Educación Sexual Integral y las políticas llevadas adelante por el Programa Nacional de ESI que busca establecerlo como un asunto de derechos humanos. A través de cursos de capacitación, materiales gráficos y audiovisuales, y lineamientos curriculares específicos, las maestras y profesores estamos amparadxs y obligadxs por ley a brindar educación sexual. Frente a los fundamentalismos religiosos, la ESI funciona como un recurso legal ineludible en las escuelas.

Sin embargo, este programa estatal que incita a hablar de sexualidades y géneros, también lo hace desde un lugar que no es neutro ni imparcial. Así, en el terreno del aula también la ESI se convierte en campo de disputas entre diferentes versiones que moldean nuestra concepción de las sexualidades, los cuerpos, los deseos, las identidades.

De modo que la educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos. Ya sea desde posturas hegemónicas o minoritarias, la educación sexual en el marco escolar

puede comprender desde la enseñanza de la abstinencia hasta la correcta colocación del preservativo, desde el funcionamiento del aparato reproductor a la prevención del abuso sexual, desde la secuencia ilustrada del embarazo y el parto hasta la información sobre cómo hacerse un aborto seguro con pastillas, desde la problematización de los estereotipos de género a la reafirmación de la diferencia sexual prescrita por la anatomía genital, desde la promoción de la heterosexualidad como sexualidad única, legítima y normal a la presentación de modelos identitarios de una “diversidad” higienizada y pacificada, sólo por nombrar algunas temáticas que se hacen presente en las escuelas. De esta manera, la ESI es territorio permanente de discusión pedagógica.

2. La ESI como estrategia de interrogación sobre el conocimiento heteronormativo

Pensar la educación sexual desde una pedagogía antinormativa implica reflexionar acerca de la heterosexualidad como régimen de inteligibilidad de los cuerpos, es decir, como un modo hegemónico de conocimiento que modeliza nuestra interpretación de los cuerpos y forcluye la posibilidad de pensarlos y vivirlos de otra manera. Desde esta perspectiva se incita a reflexionar cómo la heteronormatividad estructura la institución escolar, cómo el propio conocimiento y las prácticas del conocer que gestiona la escuela producen y regulan los cuerpos, identidades, deseos, y constituye formas de subjetivación. Se trata de inscribir la ESI en una pedagogía y una estética de desheterosexualización del saber escolar en tanto política epistemológica descolonizadora.

La heterosexualidad, en este sentido, no es considerada como una práctica sexual sino como un régimen político que, a través de discursos, prácticas, instituciones, normas, formas de sentir, etc, establece formas legítimas de vivir las relaciones y los placeres, convirtiendo a otras en patológicas o anormales. El propio cuerpo heterosexual es un artefacto político de este régimen y es producto de la división del trabajo de la carne, según la cual a cada órgano le corresponde una función. De ahí se deriva la conexión normativa entre sexualidad y reproducción.

Pero como la norma no opera, en general, de forma explícita, sino de manera tácita e invisible, es necesario comprender la ignorancia no como un estado originario o natural, sino como el efecto de un conocimiento hegemónico. Sostener que no se sabe nada acerca de las vidas de lesbianas, gays, travestis, trans, intersex, por ejemplo, no es una cuestión de desinformación, de falta de conocimiento; es una lectura del mundo que ha opacado y silenciado otras perspectivas para constituirse en el único conocimiento legítimo. Esta operación nos exige entender que todo aprendizaje es también un desaprendizaje de cierto conocimiento. De esta manera, la heteronormatividad produce la normalidad como uniformidad indistinguible, como sinónimo de cotidianidad, y produce lo extraño como condición para reconocerse a sí misma como tal; así la ignorancia es un síntoma de este régimen sexual.

Cuestionar las formas heterosexualizadas de pensar la educación no refiere a la enseñanza de la diversidad. Actualmente, la única forma posible, representable, concebible, de hablar (a) las sexualidades y géneros no heteronormativos es bajo la supremacía del sentido de la “diversidad”. La diversidad es un aparato discursivo que nos hace

hablar en ciertos términos, que borra, des nombra y diluye las operatorias de la norma. Su retórica nos instala en una epistemología neoliberal y colonial, en la que la compasión, la tolerancia, el respeto, la simpatía, constituyen fórmulas medulares de su prédica victimizante y paternalista. De este modo, se pone a circular lo otro en el mercado de lo conocido y se la destituye de su heterogeneidad y su antagonismo. La “diversidad” funciona como un término paraguas que contiene lo “otro” de la heterosexualidad, cualquier tipo de diferencia, con un alto grado de ambigüedad e indefinición que podría ser cualquiera y ninguna al mismo tiempo. Muchas veces, los relatos de la diversidad reducen nuestras vidas a patéticas historias de victimización y estipulan el sufrimiento como una condición inherente a ciertas identidades, especialmente aquellas sometidas contingentemente a mayor vulnerabilidad, lo que empobrece las experiencias del imaginar, del desear, del nombrar, del celebrar, del coger. Entonces, no se trataría de enseñar qué es una lesbiana, una travesti, un/a trans, un gay, sino de desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar; un trabajo que va articulado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social y erótica.

3. La ESI como umbral de la imaginación pedagógica

¿Qué versiones de la educación sexual son posibles y construibles en nuestras escuelas y aulas, en nuestras prácticas docentes, en nuestra propia imaginación pedagógica y sexual? ¿Qué preguntas incómodas, atrevidas, arriesgadas marcan el horizonte de nuestra enseñanza? Por ejemplo, qué lugar encuentran en nuestros imaginarios estas preguntas: ¿pensamos a niños y niñas como sujetos de placer? ¿entendemos la

infancia como estado político o como estado biológico? ¿nuestra escucha está preparada para relatos de deseo y de goce de lxs niñxs o sólo para cuando son víctimas? ¿es viable hacer un taller de dildos y/o juguetes sexuales para adolescentes con el fin de explorar su autoerotismo? ¿se enseña a que las mujeres sean penetradoras de varones? ¿podemos plantear un taller para aprender a leer críticamente la pornografía mainstream? ¿creemos que el bdsm puede ser una técnica de educación popular del cuerpo? ¿reflexionamos sobre las políticas visuales de la escuela, en cómo las imágenes que portan sus carteleras, afiches, láminas, construyen representaciones y afectos? ¿nos interrogamos sobre los órdenes estéticos como modos de disponer los cuerpos que construyen (in)visibilidades? ¿se habla en la escuela de la lengua como un órgano sexual? ¿convocaríamos a las trabajadoras sexuales sindicalizadas para dar una charla sobre el 1 de mayo? ¿estableceríamos un taller de drag queen/king para re-educar nuestros cuerpos e indagar la plasticidad de nuestros géneros? ¿se podría establecer un día en la escuela para jugar a cambiarnos el género de los nombres? ¿se les enseña a los varones a abrir su ano como una forma de desprogramar su masculinidad hegemónica? ¿abandonarán los varones su derecho de matar a las mujeres por el sólo hecho de usar el femenino y el masculino al hablar? ¿qué otras economías de los dolores implican los aprendizajes y desaprendizajes de nuestras programaciones de género? ¿se les enseña a las niñas hetero, machonas y a los niños maricas técnicas de autodefensa? ¿cuando decimos ‘masculinidad’ pensamos en cuerpos con concha también? ¿cuando tenemos que trabajar sobre sexualidades, estimamos cambiar el manual de anatomía por una experiencia artística? ¿nos ejercitamos en una sensibilidad no moral que deje de emitir juicios constantes

acerca de conductas, vestimentas, deseos e identidades, señalando lo que está bien y lo que está mal? ¿podemos ensayar otros paradigmas de la felicidad que no estén atados a la conformación de una familia y al matrimonio? ¿nos parece importante invertir esa lógica que gobierna la escuela que convierte a una lesbiana, gay, travesti, trans en “el problema”, en vez de reflexionar sobre las condiciones institucionales que lo construyen como tal? ¿podemos repensar los actos escolares como escenificaciones de las leyes normativas de los géneros y las sexualidades? Las economías imaginarias que se aventuran en los desvíos de la vida y estimulan el desarrollo de nuestra capacidad para la curiosidad, suponen experiencias en las que la preocupación no es cómo estabilizar el conocimiento, sino cómo explorar sus fisuras, sus insuficiencias, sus traiciones, sus necesarias ilusiones, asunto que nos implica pensar contra la propia pedagogía que promueve una compulsiva obsesión por fijar.

4. La ESI como oportunidad para repensar nuestra práctica y trabajo docente

El trabajo pedagógico es una práctica apasionada y erótica, recorrida por nuestra propia historia sexual. Las maestras y profesoras no somos técnicxs que desarrollamos una tarea de transmisión aséptica y neutral; como trabajadoxs intelectuales y culturales realizamos un hacer artesanal y creativo donde tenemos oportunidad de subvertir los órdenes sociales, morales y políticos dominantes. Aquella pregunta de Spinoza sobre lo que puede un cuerpo para experimentar su potencia, precisa ser localizada: ¿qué es lo que puede el cuerpo lesbiano de una maestra? ¿qué es lo que puede un cuerpo trans en la escuela? Pensar en nuestras experiencias de violencia, dolor, placer y empoderamiento es

construir un relato y un saber sobre nosotras mismas como docentes, una experiencia pedagógica que nos constituye en protagonistas de nuestro propio currículum corporal.

Todas y todos conformamos a lo largo de nuestra vida un conjunto de experiencias de placer, de sufrimiento, de erotismo, de decisiones, de lo correcto/incorrecto, de lo normal/anormal, de lo sano/enfermo, de deseos, de formas de gestionar el tacto, de imágenes, fantasías, miedos y ansiedades, de herencias de los saberes familiares, de vergüenzas, de secretos, que van configurando nuestros modos particulares de pensar las sexualidades, propias y ajenas. Aquí la escritura es un arma y una modulación crítica del pensamiento, tal como expresan los fragmentos iniciales de este trabajo.

¿Cuál es la historia sexual y la memoria de género del cuerpo docente? En esta dirección, una de las preguntas perturbadoras e inexploradas que señalan un atisbo de lo que requiere ser abordado se hace presente: ¿cuál es la relación de lxs propios docentes con la pornografía, esa poderosa y vigente pedagogía de la sexualidad? La pornografía es un asunto absolutamente silenciado en los debates sobre la educación sexual, aunque asistimos a una saturación pornográfica (en la representación, en los modos de consumo y distribución de la imagen) que, sin embargo, viene acompañada por una rigurosa opacidad discursiva.

La pornografía es uno de los más eficaces discursos reguladores de la subjetividad, del cuerpo, del género y del deseo; y actúa como una forma de enseñanza que fija unas identidades a través de tareas y programas de heteronormatividad, delimitando unas prácticas sexuales y modelos corporales como aceptables y otros como patológicos y

perversos. Tiene carácter de pedagogía cotidiana altamente codificada, a la que las/os jóvenes acuden en busca de “la verdad del sexo”. No obstante, el propio activismo feminista y queer se ha apropiado de esta tecnología de género, y contra-produce narrativas e imágenes que dan lugar a otras pedagogías antinormativas de la sexualidad.

Entonces, el propio significado de “conocimiento” se ve desafiado al incluir cuestiones de sexualidades en nuestra práctica docente. Enseñar sexualidades requiere giros epistemológicos radicales, comprendiendo que la identidad del /la docente constituye una “herramienta” en el propio proceso, con frecuencia en formas incómodas o impredecibles.

Desheterosexualizar la pedagogía: un proyecto político-pedagógico

La ESI se presenta con una urgencia por hacer y no hay hacer más insumiso que construir un campo de problemas para pensar desde la propia práctica, porque altera la posición subordinada que ocupan lxs docentes en la escala jerárquica del saber institucionalizado.

Pensar la práctica pedagógica como intervención política y descolonización intelectual, subjetiva y afectiva, construyendo conocimiento desde la propia tarea educativa es una forma de interrumpir y transformar las “normalidades” deliberadas y restrictivas de las pedagogías informales. Por eso, para el tratamiento de la sexualidad en la escuela, no hay una receta, fórmula o planificación que sea aplicable de manera universal en cualquier contexto. Por el contrario, cualquier abordaje requiere una perspectiva situacional y localizada.

Pensar la ESI desde una pedagogía antinormativa nos incita a una transacción de saberes que comprenda la variada y rica producción

teórica, política y literaria del activismo de la disidencia sexual y feminista, evitando reducir las sexualidades a un monolingüismo sexual que medicaliza y patologiza identidades al saturar la lengua de consideraciones biomédicas, diagnósticos, vocabularios técnicos y glosarios.

Un proyecto político-pedagógico que trabaje contra la normalización requiere combinar un discurso del cuidado del propio cuerpo y un discurso del placer, del disfrute y el deseo, y un compromiso con la justicia erótica que sea al mismo tiempo justicia pedagógica, es decir, que asuma el saber como una construcción degenerada, inacabada y apasionada de deseos proliferantes.

Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada" - Escuela Normal Superior n°1. 27 de mayo del 2015. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego.

TEXTO III: FEMINISMO PARA PRINCIPIANTES.

Por: Nuria Varela, 2008.

¿QUÉ ES EL FEMINISMO?

La metáfora de las gafas violetas

Me declaro en contra de todo poder cimentado en prejuicios aunque sean antiguos.

MARY WOLLSTONECRAFT

El feminismo es un impertinente —como llama la Real Academia Española a todo aquello que molesta de palabra o de obra—. Es muy fácil hacer la prueba. Basta con mencionarlo. Se dice feminismo y cual palabra mágica, inmediatamente, nuestros interlocutores tuercen el gesto, muestran desagrado, se ponen a la defensiva o, directamente, comienza la refriega.

¿Por qué? Porque el feminismo cuestiona el orden establecido. Y el orden establecido está muy bien establecido para quienes lo establecieron, es decir, para quienes se benefician de él.

El feminismo fue muy impertinente cuando nació. Corría el siglo XVIII y los revolucionarios e ilustrados franceses —también las francesas—, comenzaban a defender las ideas de «igualdad, libertad y fraternidad». Por primera vez en la historia, se cuestionaban políticamente los privilegios de cuna y aparecía el principio de igualdad. Sin embargo, ellas, las que defendieron que

esos derechos incluían a todos los seres humanos —también a las humanas—, terminaron en la guillotina mientras que ellos siguieron pensando que el nuevo orden establecido significaba que las libertades y los derechos sólo correspondían a los varones. Todas las libertades y todos los derechos (políticos, sociales, económicos...). Así, aunque existen precedentes feministas antes del siglo XVIII, podemos establecer que, como dice Amelia Valcárcel, «el feminismo es un hijo no querido de la Ilustración». Es en ese momento cuando se comienzan a hacer las preguntas impertinentes: ¿Por qué están excluidas las mujeres? ¿Por qué los derechos sólo corresponden a la mitad del mundo, a los varones? ¿Dónde está el origen de esta discriminación? ¿Qué podemos hacer para combatirla? Preguntas que no hemos dejado de hacer.

El feminismo es un discurso político que se basa en la justicia. El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. Partiendo de esa realidad, el feminismo se articula como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social. Con tres siglos de historia a sus espaldas, ha habido épocas en las que ha sido más teoría política y otras, como el sufragismo, donde el énfasis estuvo puesto en el movimiento social.

Pero además de impertinente, o precisamente por serlo, el feminismo es un desconocido. «Del feminismo siempre se dice que es recién nacido y que ya está muerto», dice Amelia Valcárcel. Ambas cuestiones son falsas. El trabajo feminista de los últimos años ha proporcionado material suficiente como para rastrear la historia escondida y silenciada y recuperar los textos y las aportaciones del feminismo durante todo este tiempo. Ha sido tan beligerante el ocultamiento del trabajo feminista a lo largo de la historia que sabemos que este libro, con el paso del tiempo, se quedará viejo no sólo por las nuevas aportaciones, cambios, éxitos sociales o nuevas corrientes que irán apareciendo, sino porque el trabajo de recuperación de nuestra historia añadirá a la genealogía del feminismo nombres, acciones y textos desconocidos hasta ahora.

Sobre la segunda afirmación, que «ya está muerto», mucho nos tememos que corresponde más a un deseo de quienes lo dicen que a una realidad. Todo lo contrario. A estas alturas de la historia lo que parece incorrecto es hablar de feminismo y no de feminismos, en plural, haciendo así hincapié en las diferentes corrientes que surgen en todo el mundo. De hecho, podemos hablar de sufragismo y feminismo de la igualdad o de la diferencia, pero también de ecofeminismo, feminismo institucional, ciberfeminismo..., y podríamos detenernos tanto en el feminismo latinoamericano como en el africano, en el asiático o en el afroamericano. Como se cantaba en las revoluciones

centroamericanas del siglo XX: «Porque esto ya comenzó y nadie lo va a parar.» Y es que uno de los perfiles que diferencian al feminismo de otras corrientes de pensamiento político es que está constituido por el hacer y pensar de millones de mujeres que se agrupan o van por libre y están diseminadas por todo el mundo. El feminismo es un movimiento no dirigido y escasamente, por no decir nada, jerarquizado.

Además de ser una teoría política y una práctica social, el feminismo es mucho más.² El discurso, la reflexión y la práctica feminista conllevan también una ética y una forma de estar en el mundo. La toma de conciencia feminista cambia, inevitablemente, la vida de cada una de las mujeres que se acercan a él. Como dice Viviana Erazo: «Para millones de mujeres [el feminismo] ha sido una conmoción intransferible desde la propia biografía y circunstancias, y para la humanidad, la más grande contribución colectiva de las mujeres. Removió conciencias, replanteó individualidades y revolucionó, sobre todo en ellas, una manera de estar en el mundo.»

Ángeles Mastretta explica esta aventura personal con trasfondo poético en su libro *El cielo de los leones*: «Las puertas que bajan del cielo se abren sólo por dentro. Para cruzarlas, es necesario haber ido antes al otro lado con la imaginación y los deseos. [...] Una buena dosis de la esencia de este valor imprescindible tiene que ver, aunque no lo sepa o no quiera aceptarlo un grupo grande de mujeres, con las teorías y la práctica de una corriente del

pensamiento y de la acción política que se llama feminismo. Saber estar a solas con la parte de nosotros que nos conoce voces que nunca imaginamos, sueños que nunca aceptamos, paz que nunca llega, es un privilegio de la estirpe de los milagros. Yo creo que ese privilegio, a mí y a otras mujeres, nos los dio el feminismo que corría por el aire en los primeros años setenta. Al igual que nos dio la posibilidad y las fuerzas para saber estar con otros sin perder la índole de nuestras convicciones. Entonces, como ahora, yo quería ir al paraíso del amor y sus desfalcos, pero también quería volver de ahí dueña de mí, de mis pies y mis brazos, mi desafuero y mi cabeza. Y pocos de esos deseos hubieran sido posibles sin la voz, terca y generosa, del feminismo. No sólo de su existencia, sino de su complicidad y de su apoyo.»

La disputa sobre el feminismo comienza con su propia definición. Por un lado, como dice Victoria Sau: «Atareadas en hacer feminismo, las mujeres feministas no se han preocupado demasiado en definirlo.»⁵ Y por otro lado, sabido es que quien tiene el poder es quien da nombre a las cosas. Por ello, el feminismo desde sus orígenes ha ido acuñando nuevos términos que histórica y sistemáticamente han sido rechazados por la «autoridad», por el «poder», en este caso, por la Real Academia Española (RAE), cuya «autoridad» hace décadas que está cuestionada por el feminismo. Así, dice el Diccionario de la RAE en su vigésima segunda edición del año 2001!: «Feminismo: doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y

derechos reservados antes a los hombres. Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres.» Tres siglos y los académicos aún no se han enterado de que exactamente eso es lo que no es el feminismo. La base sobre la que se ha construido toda la doctrina feminista en sus diferentes modalidades es precisamente la de establecer que las mujeres son actoras de su propia vida y el hombre ni es el modelo al que equipararse ni es el neutro por el que se puede utilizar sin rubor varón como sinónimo de persona. ¿Pensará la Academia que las mujeres no tenemos derecho al aborto, por ejemplo, puesto que los hombres no pueden abortar? Siguiendo a Victoria Sau, «el feminismo es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquélla requiera».

En la definición se hace hincapié en el primer paso para entrar en el feminismo: «la toma de conciencia». Imposible solucionar un problema si antes éste no se reconoce. De hecho, para Ana de Miguel, «como ponen de relieve las recientes historias de las mujeres, éstas han tenido casi siempre un importante protagonismo en las revueltas y movimientos sociales. Sin

embargo, si la participación de las mujeres no es consciente de la discriminación sexual, no puede considerarse feminista».⁷ Por eso nos gusta utilizar la metáfora de las gafas violetas que ya dejó por escrito Gemma Lienas en su libro *El diario violeta de Carlota*,⁸ un estupendo manual para jóvenes. El violeta es el color del feminismo. Nadie sabe muy bien por qué. La leyenda cuenta que se adoptó en honor a las 129 mujeres que murieron en una fábrica textil de Estados Unidos en 1908 cuando el empresario, ante la huelga de las trabajadoras, prendió fuego a la empresa con todas las mujeres dentro. Ésta es la versión más aceptada sobre los orígenes de la celebración del 8 de marzo como Día Internacional de las Mujeres. En esa misma leyenda se relata que las telas sobre las que estaban trabajando las obreras eran de color violeta. Las más poéticas aseguran que era el humo que salía de la fábrica, y se podía ver a kilómetros de distancia, el que tenía ese color. El incendio de la fábrica textil Cotton de Nueva York y el color de las telas forman parte de la mitología del feminismo más que de su historia, pero tanto el color como la fecha son compartidos por las feministas de todo el mundo.

Dice la Real Academia en su tercera acepción de impertinente: «Anteojos con manija, usados por las señoras.» Así que, trayéndonos los impertinentes a la moda del siglo XXI, la idea es comparar el feminismo con una gafas violetas porque tomar conciencia de la discriminación de las mujeres supone una manera distinta de ver el mundo. Supone darse cuenta de las

mentiras, grandes y pequeñas, en las que está cimentada nuestra historia, nuestra cultura, nuestra sociedad, nuestra economía, los grandes proyectos y los detalles cotidianos. Supone ver los micromachismos —como llama el psicoterapeuta Luis Bonino a las pequeñas maniobras que realizan los varones cotidianamente para mantener su poder sobre las mujeres—, y la estafa que supone cobrar menos que los hombres. Ser consciente de que estamos infrarrepresentadas en la política, que no tenemos poder real, y ver cómo la mujer es cosificada día a día en la publicidad. Supone conocer que la medicina —tanto la investigación como el desarrollo de la industria farmacéutica—, es una disciplina hecha a la medida de los varones y que las mujeres seguimos pariendo acostadas en los hospitales para comodidad de los ginecólogos, una profesión en España copada por varones. Supone saber que, según Naciones Unidas, una de cada tres mujeres en el mundo ha padecido malos tratos o abusos y que en España son más de un centenar las mujeres asesinadas cada año por sus compañeros, maridos, novios o amantes. Supone, en definitiva, ser conscientes de que nos han robado nuestros derechos y debemos afanarnos en recuperarlos si queremos vivir con dignidad y libertad al tiempo que construimos una sociedad justa y realmente democrática. Es tener conciencia de género, eso que a veces parece una condena porque te obliga a estar en una batalla continua pero consigue que entiendas por qué ocurren las cosas y te da fuerza para vivir cada día. Porque el feminismo hace sentir el aliento de nuestras abuelas, que son todas las mujeres que

desde el origen de la historia han pensado, dicho y escrito libremente, en contra del poder establecido y a costa, muchas veces, de jugarse la vida y, casi siempre, de perder la «reputación». De todas las mujeres que con su hacer han abierto los caminos por los que hoy transitamos y a las que estamos profundamente agradecidas.

En eso consiste la capacidad emancipadora del feminismo. El feminismo es como un motor que va transformando las relaciones entre los hombres y las mujeres y su impacto se deja sentir en todas las áreas del conocimiento. El feminismo es capaz de percibir las «trampas» de los discursos que adrede confunden lo masculino con lo universal, como explica Mary Nash. Ésa es la revolución feminista. No es una teoría más. El feminismo es una conciencia crítica que resalta las tensiones y contradicciones que encierran esos discursos.

Asegura Amelia Valcárcel que el feminismo «compromete demasiadas expectativas y demasiadas voluntades operantes. Incide en todas las instancias y temas relevantes, desde los procesos productivos a los retos medioambientales. Es una transvaloración de tal calibre que no podemos conocer todas sus consecuencias, cada uno de sus efectos puntuales, ya sea la baja tasa de natalidad, la despenalización social de la homofilia, la transformación industrial, la organización del trabajo...». Y añade: «Nada nos han regalado y nada les debemos. [...] Ya que

hemos llegado a divisar primero, y a pisar después, la piel de la libertad, no nos vamos.»

Ése es el espíritu del feminismo: una teoría de la justicia que ha ido cambiando el mundo y trabaja día a día para conseguir que los seres humanos sean lo que quieran ser y vivan como quieran vivir, sin un destino marcado por el sexo con el que hayan nacido. «Educar seres humanos valientes, dueños de su destino, tendría que ser la búsqueda y el propósito primero de nuestra sociedad. Pero no siempre lo es. Empeñarse en la formación de mujeres cuyo privilegio, al parejo del de los hombres, sea no temerle a la vida y por lo mismo, estar siempre dispuestas a comprenderla y aceptarla con entereza es un anhelo esencial. Creo que este anhelo estuvo y sigue estando en el corazón del feminismo. No sólo como una teoría que busca mujeres audaces, sino como una práctica que pretende de los hombres el fundamental acto de valor que hay en aceptar a las mujeres como seres humanos libres, dueñas de su destino, aptas para ganarse la vida y para gozarla sin que su condición sexual se lo impida.»

El feminismo es la linterna que muestra las sombras de todas las grandes ideas gestadas y desarrolladas sin las mujeres y en ocasiones a costa de ellas: democracia, desarrollo económico, bienestar, justicia, familia, religión...

Las feministas empuñamos esa linterna con orgullo por ser la herencia de millones de mujeres que partiendo de la sumisión forzada y mientras eran atacadas, ridiculizadas y vilipendiadas,

supieron construir una cultura, una ética y una ideología nuevas y revolucionarias para enriquecer y democratizar el mundo.

La llevamos con orgullo porque su luz es la justicia que ilumina las habitaciones oscurecidas por la intolerancia, los prejuicios y los abusos. La llevamos con orgullo porque su luz nos da la libertad y la dignidad que hace ya demasiado tiempo nos robaron en detrimento de un mundo que sin nosotras no puede considerarse humano.