

**“NUESTRAS MANOS SON NUESTROS GRITOS DE LUCHA”. UNA
EXPERIENCIA DE FORMACIÓN POLÍTICO-EDUCATIVA SOBRE LA
DESAPARICIÓN FORZADA DE PERSONAS PARA PERSONAS SORDAS.**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE “LICENCIADO EN
CIENCIAS SOCIALES”**

JHAN SEBASTIÁN GONZÁLEZ SÁNCHEZ

CÓDIGO 2015260025

TUTOR:

DOUGLAS GIOVANNY RODRÍGUEZ HEREDIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

**LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO FORMACIÓN POLÍTICA Y
RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA SOCIAL**

BOGOTÁ D.C.

2022

“A quienes lo vivieron y saben que así ocurrió. A quienes, con su muerte, se llevarán parte de su historia. Al pueblo colombiano, para que hoy conozca su verdad”

Olga Behar “Noches de Humo”

Dedicado a:

*A mí madre y a mis hermanas Alejandra y Yesica por su amor, paciencia y apoyo
incuestionable...*

*A Jimmy Aldana y Luisa Escobar por enseñarme el enorme valor de las letras y de la
educación como forma de liberación...*

*A Jessica Marín, Michelle Salamanca Laura Valencia, Luis Osorio, Jeison Forero,
Alejandro Munevar, Ibonne González, Alexander Ramírez, Natalia Fernández, Christian
Suescun y Paula Bernal por su amistad entrañable y eterna benevolencia...*

*A Daniela “Ela” González por enseñarme sobre el amor propio, la autoestima y por su
infinito apoyo...*

*A John “Capi” Viveros, Oscar Rodríguez, Joan “Mago” Cortes, Alejandro “Bigotes” Ruiz
y Miguel Ángel “Cachorro” Torres por su apoyo y por abrirme sus puertas en su familia y
en sus vidas...*

*A Christian Castillo, Alejandro Villamil, Juan Camilo Flórez y Fabián Rivera quienes son
una gran fuente de inspiración y de lucha y porque gracias a sus experiencias de vida es
posible la realización de este trabajo de grado...*

*A Magda Fernanda Torres por su cariño, comprensión, amistad, ternura, apoyo y
acompañamiento en este último semestre académico...*

*A mis maestros Orlando Cubillos, Alexis Pinilla, Camilo Ortiz, Jonathan Caro y Douglas
Rodríguez por sus enseñanzas, su paciencia y sus conocimientos...*

*A las y los desaparecidos de Colombia porque nuestro pueblo reclama verdad, justicia,
reparación y no repetición...*

*A los Sordos de Colombia porque merecen una educación de calidad que les permita
empoderamiento, participación política y libertad...*

Contenido

Introducción.....	8
Capítulo I: Una aproximación teórico-conceptual sobre la Desaparición forzada de Personas en Colombia.....	12
1.1. Sobre los textos consultados ¿Qué tipo de textos tenemos y por qué son importantes?.....	12
1.2. Propuesta de periodización histórica de la Desaparición Forzada de Personas.....	14
1.2.1. Centro Nacional de Memoria Histórica y sus apuntes sobre Desaparición Forzada de Personas.....	14
1.2.1.1. Etapa de la irrupción (1970-1981).....	15
1.2.1.2. Etapa de la generalización (1982-1990).....	16
1.2.1.3. Etapa de la contención (1991-1995).....	19
1.2.1.4. Etapa de la explosión (1996-2005).....	21
1.2.1.5. Etapa del decrecimiento (2006-2015).....	24
1.3. Desaparición Forzada de Personas como hecho jurídico: apropiaciones y respuestas en el ámbito nacional e internacional.....	28
1.3.1. El Estatuto de Roma, la ONU y la Corte Penal Internacional.....	29
1.3.2. El Sistema Interamericano de Derechos Humanos y la CIDH.....	47
1.3.3. La Desaparición Forzada de Personas en el ordenamiento jurídico colombiano.....	67
1.4. Desaparición Forzada de Personas como fenómeno social: Aproximaciones teóricas de la Desaparición Forzada de Personas desde las Ciencias Sociales.....	81
1.4.1. La Desaparición Forzada de Personas desde las Comisiones de la Verdad: aportes de las Ciencias Sociales a la Justicia.....	82

1.4.2. El “detenido-desaparecido” y otras maneras de nombrar la Desaparición Forzada en las Ciencias Sociales.....	86
1.4.3. La Desaparición Forzada de Personas desde la lógica del biopoder: Apuntes desde la arqueología de la represión y la lógica del dispositivo desaparecedor.....	91
1.5. Desaparición Forzada de Personas a nivel psicosocial: la incertidumbre y el dolor por saber ¿Dónde están?.....	100
Capítulo II: “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”: Una propuesta de construcción de herramientas para la enseñanza de los Derechos Humanos con personas en situación de discapacidad auditiva.....	119
2.1. La población en situación de discapacidad auditiva en Colombia: Retos y desafíos de ser un estudiante y ciudadano con sordera.....	122
2.1.1. Contexto General: ¿Qué sabemos de la población Sorda colombiana? Datos básicos y primeras apreciaciones.....	124
2.1.2. Contexto educativo: Dificultades, prácticas y propuestas pensadas para la población sorda en Colombia.....	128
2.1.2.1. Bilingüismo y biculturalidad: una propuesta educativa reivindicativa para la población sorda.....	132
2.1.2.2. Imaginarios individuales y colectivos: las Representaciones Sociales y su importancia dentro de la Persona Sorda.....	148
2.2. Ciudadanía, democracia e inclusión: un panorama sobre la Educación en Derechos Humanos en Colombia.....	165
2.2.1. Normatividad sobre la población sorda en Colombia y el Mundo.....	167
2.2.2. Construcción de ciudadanía, identidad, comunidad y lucha por los derechos.....	183
2.2.3. Ética y Cultura Sorda en Colombia.....	195
2.2.3.1. La Ética en la cuestión Sorda y su relación con la justicia.....	195
2.2.3.2. La Cultura Sorda en Colombia: aproximaciones teóricas sobre la Lengua de Señas como un transmisor de cultura.....	200

2.2.3.3. El caso de ASORCALI: la Cultura Sorda en acción por la reivindicación del pueblo Sordo colombiano.....	212
2.2.4. La Educación en Derechos Humanos: una breve visión sobre la importancia de educar/educarnos en DD. HH para el fortalecimiento de los procesos de memoria.....	218
2.3. Consideraciones didácticas y pedagógicas para la elaboración de nuestro material educativo “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”.....	224
2.3.1. Unidades Didácticas: aspectos clave para el proceso de construcción y enseñabilidad de los Derechos Humanos y los crímenes de lesa humanidad.....	225
2.3.2. Memoria en el aula de clase: enseñar-aprender-comprender para el fortalecimiento de la memoria colectiva dentro de la identidad nacional.....	228
2.3.3. Sobre la pedagogía de los Derechos Humanos: ¿Enseñanza o adoctrinamiento? un aprendizaje significativo para el reconocimiento y la apropiación de los Derechos Humanos por parte de las personas Sordas.....	231
Capítulo III: Resultados de la implementación del material educativo “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”: sobre los balances, límites, experiencias y resultados.....	236
3.1. Nuestra experiencia: sobre el proceso de implementación, ajustes, límites y correcciones del “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”.....	237
3.1.1. Socializando y aprendiendo: La interacción con la otredad en el descubrimiento de un mundo nuevo.....	238
3.1.2. Sobre los nuevos conocimientos: el proceso de construcción de nuevas señas para el enriquecimiento de la LSC.....	242
3.1.3. Los límites del lenguaje: obstáculos, tropiezos y limitantes que se presentaron durante el proceso de implementación.....	246
3.1.4. Los Derechos Humanos en la cotidianidad del Sordo: Análisis y observación de la percepción de la población Sorda en materia de Derechos Humanos.....	248

3.1.5. La Desaparición Forzada de Personas en Colombia: apropiación e identificación de los crímenes de lesa humanidad por parte de la población Sorda.....	254
3.2. Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales: el caso de las personas Sordas en Colombia.....	260
3.3. Reflexiones en clave de la construcción del material educativo: sobre los aprendizajes obtenidos del binomio maestro-estudiante durante el proceso de implementación.....	263
3.4. Reflexiones y aportes a la memoria y la formación política: Las personas Sordas como constructoras de memoria, conocimiento e identidad nacional.....	264
Conclusiones.....	270
Bibliografía.....	274
Anexos.....	283

Introducción

La monografía de grado suele ser ese proceso por el cual el estudiante universitario inicia su camino como investigador, es aquí en donde este observa sus primeros retos y desafíos en el campo de la investigación social. Por ello, el presente trabajo de grado es producto de una reflexión bastante estructurada a lo largo de tres años de investigación, recolección y análisis de fuentes primarias y secundarias; entrevistas, asesorías y muchos otros aspectos que observaremos de forma detallada a lo largo del presente escrito con el fin de resaltar la evidencia encontrada y su alcance en la profesión docente.

Primero que todo algo que nos debe quedar claro es que Colombia es un país de desigualdades en muchos aspectos como por ejemplo el social, económico, político e incluso el cultural, y la educación no es una excepción, pues en muchas ocasiones para tener acceso a una educación de calidad depende del estrato socioeconómico o del capital cultural del educando. En ese sentido, nuestro trabajo de grado también pretende tomar una población con necesidades educativas especiales

Al ser maestros de Ciencias Sociales es obvio que los problemas actuales de Colombia y del mundo son parte de nuestro interés, tanto como pedagogos como científicos sociales. En ese orden de ideas, nuestra investigación se centra en tres ejes muy importantes que intentamos relacionar con resultados muy particulares que evidenciaremos en nuestro documento. Dichos elementos son: la enseñanza de los Derechos Humanos, los crímenes de lesa humanidad en Colombia representados en la desaparición forzada de personas y la Cultura e Identidad Sordas.

El presente trabajo también es producto de diversas charlas de pasillo, debates con nuestros pares académicos, dudas sobre el proceso educativo de la población Sorda, la necesidad de encontrar temas nuevos y frescos para la investigación, entre otros. Resulta interesante, observar que durante estos tres años ese cúmulo de factores fueron los que le fueron dando forma a este producto final. Es más, de no haber surgido todo lo anteriormente mencionado quizá el resultado de nuestra investigación hubiera cobrado un matiz muy diferente al que presentaremos a lo largo de nuestro documento.

Así pues, nuestra investigación cuenta con un objetivo general y tres objetivos específicos que se irán desarrollando a lo largo del presente documento, además, estos objetivos son

elementales pues es gracias a ellos que nuestra investigación se encuentra organizada de forma clara y detallada desde su parte teórica hasta llegar a su parte práctica. En esa lógica nuestro *objetivo general* es desarrollar una propuesta crítica y coherente de Formación Política sobre Crímenes de Lesa Humanidad para la población Sorda en edad estudiantil.

Por otro lado, para el cumplimiento de nuestro objetivo general, en el proceso investigativo hemos construido tres objetivos específicos cuidadosamente detallados que fueron puestos en práctica en todas las fases del proceso investigativo, es decir, fueron estos objetivos nuestro mayor insumo metodológico ya que al aplicar estos objetivos de forma escalonada pudimos observar los avances y retrocesos en nuestra investigación con el fin de ir mejorando los resultados de nuestra investigación de forma que lo resultante aquí pueda ser un insumo a futuro para el desarrollo de este tema con personas Sordas, con la ventaja de que pueda ser usado tanto por personas Sordas como por personas oyentes.

Dicho pues nuestro *primer objetivo específico* se centra en reforzar el conocimiento de los Derechos Humanos y de los Derechos de las Personas Sordas. Por otra parte, el *segundo objetivo específico* radica en reconocer la importancia de los Crímenes de Lesa Humanidad en Colombia. Además, nuestro *tercer objetivo específico* tiene como eje el empoderar al Sordo y a la Cultura Sorda en la construcción de memoria y ciudadanía. Una vez reflejados nuestros objetivos específicos ya tenemos una idea clara sobre cómo vamos a realizar nuestra investigación.

En cuanto a la estructura, el presente trabajo de grado se encuentra dividido por *capítulos* para una mayor rigurosidad, organización, contraste y comprensión de las fuentes encontradas. Un *primer capítulo* dedicado al análisis de como problema social, un segundo capítulo dedicado al estudio del Sordo y la Sordera en el plano educativo, social, político, etc., y un tercer capítulo que es dedicado a la implementación del material educativo y la posterior recolección de información. Así pues, este primer capítulo se dedicó a la realización de un barrido bibliográfico bastante extenso sobre el tema. Aquí, la idea es mostrar que los Crímenes de Lesa Humanidad y en este caso la Desaparición Forzada de Personas como un problema social, aparte de tener un componente jurídico también contiene un fuerte componente sociológico y otro psicosocial, los cuales se complementan y nos dan como

resultado una aproximación teórica y conceptual de manera detallada y precisa acerca de este fenómeno social.

Por otra parte, en el *segundo capítulo*, el presente trabajo de grado se centrará en el análisis de la situación del pueblo Sordo colombiano, analizando aspectos claves como por ejemplo su situación en el plano nacional, su acceso a diferentes servicios, la cuestión educativa en la Comunidad Sorda y su grado de formación política. Además, en este capítulo se trabajarán conceptos clave para entender la educación para personas Sordas como el bilingüismo y la biculturalidad. Cabe destacar que, una vez hecho este análisis sobre el colectivo Sordo colombiano se pretendió la construcción de un material educativo que tendrá un enfoque pedagógico dirigido y proyectado hacia los espacios educativos formales y no formales.

Avanzando en nuestro tema, en el *tercer capítulo*, se centrará en resaltar el diseño y la elaboración de material educativo que le permita al docente un mejor dominio de los contenidos correspondientes a esta temática a investigar. Además, mostraremos los aspectos finalizados del material educativo, las implicaciones y retos que se presentaron durante su correspondiente elaboración. Sumado a esto, este capítulo también hará una descripción sobre la experiencia acerca del trabajo de dicho tema, se estudiará la reacción del grupo de voluntarios Sordos con el que se realizó la investigación, se tendrán también en cuenta los materiales que fueron usados para estas jornadas.

El trabajo de grado también pretende analizar en este capítulo el resultado del abordaje educativo de la Desaparición Forzada y los Crímenes de Lesa Humanidad en relación con la educación en Derechos Humanos para la población Sorda. En síntesis, este capítulo será abordado como una sistematización de experiencias para así poder realizar una recolección de conclusiones y observaciones que hagan a este trabajo de grado un referente a la hora de estudiar y aprender en el aula de clase sobre la desaparición forzada en nuestro país.

Para finalizar esta pequeña introducción queremos hacerles la invitación a los lectores a que disfruten con la lectura de este trabajo de grado de la misma forma en la que disfrutamos escribirlo. Además, también pretendemos que este trabajo de grado brinde un nuevo panorama epistemológico para poder abrir las Ciencias Sociales hacia otros escenarios educativos que permitan el análisis, la reflexión, el fomento del pensamiento crítico y la reivindicación de la memoria colectiva en nuestro país. Por último, este trabajo también debe

ser tomado a manera de homenaje y reivindicación en dos flancos. Un primer flanco dedicado al pueblo Sordo colombiano y a su lucha por la igualdad y la equidad con sus pares oyentes, y un segundo flanco dedicado a la construcción de la memoria colectiva como ciudadanos colombianos, pues al saber lo que pasó, solo así tendremos verdad, justicia, reparación y no repetición.

Capítulo I: Una aproximación teórico-conceptual sobre la Desaparición forzada de Personas en Colombia

Sin duda alguna la Desaparición Forzada de Personas en Colombia y en el mundo es uno de los crímenes más atroces que existen en contra de la humanidad, en gran parte a la brutalidad y salvajismo de su conducta y la gran variedad de víctimas que este genera. Claramente la persona que es desaparecida no es la única que resulta afectada por este acto, puesto que su situación lacera también los derechos de los familiares del desaparecido. En ese orden de ideas, la sociedad en general sufre las consecuencias de este delito, debido al carácter general y sistemático de esos crímenes ya que muchas veces no distingue de condición política o socio-económica, a la nula información disponible sobre los desaparecidos y al clima de terror, zozobra, temor e incertidumbre que se expande dentro del tejido social.

En ese orden de ideas encontramos como objetivos específicos: revisar los avances y dificultades que se han evidenciado en el proceso de formulación del concepto de Desaparición Forzada en Colombia y en Nuestra América, evidenciar los progresos y limitantes que se encuentran presentes a la hora de definir y conceptualizar los mecanismos de la Desaparición Forzada de Personas, identificar desde el marco legal vigente de nuestro país, las posibilidades de una reparación integral y la garantía de no repetición para los familiares de víctimas de Desaparición Forzada.

Bajo esa lógica, este primer capítulo a modo de *propuesta de periodización histórica* mostrará una visión que nos da como resultado una propuesta muy detallada para el abordaje de la Desaparición Forzada de Personas en Colombia que da el precedente para que se configure la problemática desde los puntos de vista jurídico y social. En ese sentido, mostraremos la propuesta de la periodización dada por el Centro Nacional de Memoria Histórica que tiene en cuenta la perpetración del delito por parte de los diferentes actores armados, además de la elaboración de sus informes con base en el número de víctimas.

1.1. Sobre los textos consultados ¿Qué tipo de textos tenemos y por qué son importantes?

En cuanto a la metodología para este barrido investigativo sobre la Desaparición Forzada de Personas en Colombia y en el mundo es preciso señalar la importancia que cumple la matriz metodológica ya que permitió la organización de los textos encontrados por tipo de

documento y por categoría de análisis. Dicho esto, para este primer capítulo se hizo un análisis total de 26 textos entre los que encontramos artículos de investigación, revistas indexadas, libros, capítulos de libro, leyes, jurisprudencia, monografías de grado y tesis de maestría y doctorado. En ese orden de ideas, se organizan los textos bajo tres categorías de análisis. La primera categoría son los *textos de tipo jurídico* los cuales permiten ver la historia y la tipificación de la Desaparición Forzada de Personas como un delito tanto a nivel nacional como internacional y la respuesta de gobiernos y organismos no gubernamentales ante tal flagelo, también cuentan con la normativa y los protocolos que se deben manejar para este caso en particular. Estos textos de tipo jurídico también son muy valiosos en la investigación porque contienen estudios de caso en diversos países de América Latina que dan un bosquejo sobre la normativa de este delito en diversas latitudes.

Por otra parte, la segunda categoría hace referencia a los *textos de fenómeno social*, que son aquellos que muestran el delito de la desaparición forzada como un fenómeno sociológico que debe ser estudiado ya que hace parte de determinadas sociedades y al mismo tiempo ha configurado unas relaciones sociales y de poder en las comunidades y países a donde llega esta conducta punible, debido a que esta práctica coacciona a las personas, corta sus relaciones sociales y por último pero no menos importante, modifica la relación con sus semejantes. Como tercera y última categoría de análisis, tenemos los *textos de orden psicológico* que se encargan de estudiar el papel de las víctimas y de sus familiares al momento de enfrentar las fases que acarrea este delito y el cómo asimilan o rechazan la pérdida y/o desaparición física de su ser o seres queridos.

Por ello, este barrido investigativo es muy importante, pues en él se evidencia el uso de diferentes herramientas investigativas que nos permiten describir una realidad y al mismo tiempo ser propositivo para el contexto escolar. El desarrollo de este trabajo será de corte complementario ya que intenta poner mediante una relación dialéctica entre la exploración, la revisión documental de fuentes secundarias y el trabajo de campo elaborado con estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional. En un trabajo de carácter crítico-social. Es menester resaltar que, dicho trabajo de grado marca como propósito el análisis de la Desaparición Forzada a través de las distintas organizaciones sociales en la búsqueda de justicia, para lograr obtener la captura y el juzgamiento de los responsables y sin obviar la reparación integral por todos los daños sufridos. Por esas razones,

en Colombia los procesos judiciales y administrativos y el marco normativo vigente, no representan una respuesta a las necesidades reales y sentidas de los afectados. Hecho esto, el presente capítulo intentará responder a la pregunta. *¿Cuáles son las perspectivas de análisis a partir de las cuales se ha analizado la Desaparición Forzada de Personas desde los puntos de vista jurídico, psicoanalítico y sociológico?*

Al mismo tiempo, es menester resaltar que la perpetración de este delito ha sido en su mayoría en contra de hombres principalmente debido a que estos son los que integran en su mayoría los grupos en armas y son los que más intervienen en la política de nuestro país. Dicho factor ha afectado indirectamente a un alto número de colombianos, en su mayoría mujeres debido a que, en su calidad de madres, hermanas, hijas, cónyuges, nietas, sobrinas, etc. deben continuar trabajando por su familia, en un escenario desalentador de desprotección de sus derechos fundamentales y los de sus familiares cercanos como lo es el escenario colombiano.

Por otra parte, la desaparición forzada es un delito reconocido en Nuestra América, el fenómeno de la Desaparición Forzada de Personas se ha manifestado en territorios de Centro y Sudamérica en países como El Salvador, Guatemala, Chile, Uruguay, Argentina, Brasil, Honduras, Bolivia, y Haití, países que en su mayoría, se caracterizaron por tener gobiernos dictatoriales en donde el Estado de Derecho tenía muy poca aplicación en la práctica, En cambio, existen países como Colombia, México y Perú, con gobiernos elegidos popularmente y, que han distado de tener una dictadura como las del Cono Sur, han sido la excepción a la regla y la comisión de este delito se ha presentado presumiblemente bajo la responsabilidad del Estado y/o de grupos al margen de la ley (principalmente paramilitares) que, con su consentimiento o por omisión, causaron graves daños a la sociedad civil.

1.2. Propuesta de periodización histórica de la Desaparición Forzada de Personas

1.2.1. Centro Nacional de Memoria Histórica y sus apuntes sobre Desaparición Forzada de Personas

Para el caso de Colombia, se han podido identificar cinco periodos que dan cuenta de la evolución de la desaparición forzada, los cuales son puestos en contexto para comprender las continuidades y las transformaciones de sus dinámicas en el marco del conflicto armado interno que la población colombiana hizo parte de su historia durante cinco décadas. Dicha

contextualización busca aportar claves que puedan interpretar y explicar la ocurrencia de la desaparición forzada, razón por la cual cada periodo estructura sus postulados teniendo en cuenta la función de la distribución de la participación de los actores armados implicados, en la perpetración del delito, teniendo en cuenta sus dimensiones espaciales, el perfil de las víctimas y su estado actual.

1.2.1.1. Etapa de la irrupción (1970-1981)

La irrupción de la desaparición forzada de personas se da desde el año 1970 hasta el año 1981, en un periodo de once años caracterizado por:

“El tránsito de la marginalidad de la práctica a su regularidad. Se registran en el periodo 485 víctimas dentro de una tendencia que se torna marginal entre 1970 y 1977, pero que se vuelve regular en 1978 y 1981. De 114 casos en el primer lapso se pasa a 371 en el segundo, con el agravante de que este último tiene la mitad del tiempo del primero. Esta tendencia de la desaparición forzada se inscribe en una trama de violencia del periodo en la que irrumpen los secuestros y crecen los asesinatos selectivos, pero las masacres siguen siendo marginales”. (CNMH, 2016, pp. 92-93).

Con esto se empieza a revelar en qué momento específico comienza la inserción de la desaparición forzada en Colombia. A continuación podemos observar que el comportamiento del fenómeno de la desaparición forzada de personas en Colombia, los territorios nacionales donde se manifiesta la desaparición forzada aquí muestran la particularidad de la aplicación del Estatuto de Seguridad Nacional expedido durante el Gobierno Turbay Ayala en diversas regiones en las cuales hacía presencia la guerrilla nacionalista del M-19 como en el Caquetá, el Cauca y Valle del Cauca, además de las principales ciudades capitales como Bogotá, Medellín y Cali. En ese sentido podría entenderse para otro tipo de insurgencias como el EPL y las FARC en la región del Urabá, el Alto Sinú y San Jorge, o las FARC en el Magdalena Medio, el Ariari-Guayabero y el Caguán. Es menester recordar que en esta última zona la persecución se centró en los militantes políticos del Partido Comunista que convergían en la UNO o Unión Nacional de Oposición.

Por otra parte, los perpetradores de crímenes de desaparición forzada son contabilizados de la siguiente manera: el 48,7% son casos cometidos por agentes desconocidos. Entre los casos

conocidos que suman un total de 249.104 corresponden a grupos paramilitares lo que da un 41,8%, 83 casos corresponden a agentes del Estado el 33,3% del total, 31 desapariciones son atribuidas a las guerrillas sumando así un 12,4%, 30 a grupos armados no identificados lo que nos da como resultado el 12% y 1 solo caso a un grupo armado no dirimido lo que da como resultado el 0,5% de desaparecidos de dicha época.

Podemos inferir que esta primera fase de la desaparición forzada en Colombia tiene como principal explicación la puesta en práctica del Decreto 1923 de 1978 o más conocido como el Estatuto de Seguridad. Dicho decreto pone de manifiesto el interés del gobierno de aquel entonces por poner en práctica los postulados de la Doctrina de Seguridad Nacional impuesta a las naciones latinoamericanas bajo tutela de los Estados Unidos. De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica, en este punto es preciso recordar que:

“Este marco normativo ampliaba las facultades de procedimiento de las Fuerzas Militares, restringiendo derechos y libertades en las garantías procesales de quienes fuesen capturados, además de que introdujo la penalización de derechos y libertades como el derecho a la protesta, a la reunión y a la movilización. Las facultades extraordinarias concedidas a las Fuerzas Militares les permitieron expandir su poder dentro del Estado y la sociedad mediante la intervención militar en los medios de comunicación y las universidades”. (CNMH, 2016, pp. 98)

Debido en gran parte a la percepción que las Fuerzas Armadas tenían sobre los centros de enseñanza y la posible infiltración comunista que había dentro de estos lugares y actividades. A diferencia de otros Estados nacionales de Nuestra América, en Colombia algunos hechos particulares de la historia de nuestro país condujeron a que el influjo de la Doctrina de Seguridad Nacional tuviese desarrollos distintos a los de las dictaduras del Cono Sur, lo que llevó a que la desaparición forzada transitara de la marginalidad a la regularidad, pero sin adquirir visos de generalización ni de masividad como se registró en las dictaduras de Chile y Argentina.

1.2.1.2. Etapa de la generalización (1982-1990)

Otro momento de la desaparición forzada de personas se puede identificar en el período de 1982-1990, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016) determina este período como la “etapa de generalización” debido a que la Desaparición Forzada registrada en esa época es llevada a cabo en una trama de explosión de violencias de nuevos actores y diversos flancos

pues se debe añadir que en esta época se da un auge en el negocio del narcotráfico. Evidencia de ello es el crecimiento de los asesinatos selectivos, las masacres y los secuestros, mientras que las detenciones y las torturas pierden la centralidad que registraron en el periodo anterior. Es preocupante el aumento significativo de casos de Desaparición Forzada de Personas en nuestro país cuando el crimen sale de su etapa marginal. En otras palabras, “el periodo registra 6.528 víctimas de desaparición forzada que se inscriben en una tendencia creciente entre 1982 y 1990. Se pasa de 269 desapariciones en 1982 a cinco veces más en 1990 con 1.388 casos”. (CNMH, 2016, pp. 103). En consecuencia, el mapa N°2 describe cómo cambia la situación en materia de desaparición forzada ya que si bien es cierto que se da un aumento significativo en estos casos es porque esta práctica se expande a nuevas zonas del país a raíz de diversas causas que explicaremos en las siguientes líneas.

Los territorios aquí estudiados nos muestra que la desaparición forzada de personas no solo crece de manera exponencial, también en este período, la desaparición forzada tiende a expandirse territorialmente abarcando nuevos lugares en donde se hace el ejercicio de dicho crimen, en este período se destaca la irrupción en regiones como el Putumayo, el Piedemonte Llanero, el Sarare, el Magdalena Medio y el Nordeste Antioqueño. Por otra parte, dicho fenómeno también se concentra en las ciudades y mayor escala, pero teniendo mucho cuidado de no exponerse de manera pública. En otras palabras, “en las áreas metropolitanas de Bogotá, Cali y Medellín, lo que revela la intencionalidad de ocultamiento de los perpetradores respecto a la ocurrencia de los hechos en las ciudades, pues se aprovecha el anonimato de los conglomerados humanos urbanos, pero se tiene la precaución de no exhibir públicamente la violencia en las ciudades para evitar la movilización de la opinión pública.” (CNMH, 2016, pp. 105)

En cuanto a quienes cometieron los crímenes de desaparición forzada podemos afirmar que los perpetradores en esta etapa de la historia de la desaparición forzada en Colombia son desconocidos en 3.050 de los 6.528 casos registrados en el periodo, lo que equivale a un 46,7% de todos los casos registrados. Dicho esto, se puede suponer que se tiene amplio conocimiento del responsable en el 53,3% de casos restantes, esto deja en clara evidencia una importante labor de denuncia en relación con los perpetradores. En ese sentido, de los 3.478 con presunto agresor identificado, las fuerzas paramilitares son responsables del 38,8% de los casos del periodo con un total de 1.348 víctimas, seguidos de las guerrillas con el

26,2% sumando a la cuenta 911 víctimas desaparecidas por su mano, los agentes del Estado aparecen en esta lista con un 21,8%, es decir, 759 víctimas, los grupos armados no identificados registran un 10,5% con 368 desaparecidos, y como caso particular, en este período se empiezan a registrar las acciones conjuntas entre agentes de Estado y grupos paramilitares con el 1,9% de víctimas registradas, en resumidas cuentas, unas 66 personas.

El aumento de la desaparición forzada en Colombia puede explicarse en gran parte porque muchas de las regiones que fueron afectadas con este crimen son aquellas en las cuales se registraron movilizaciones sociales de gran magnitud o la izquierda política logró avances electorales, siendo la Unión Patriótica el ejemplo más claro de ese entonces. Recordemos que en este período también se dan las primeras negociaciones de paz con las FARC-EP y se logran los Acuerdos de La Uribe en el Departamento de Meta, dando el Estado de esta manera un reconocimiento político a las guerrillas por primera vez en su historia. De esos acuerdos se da la génesis del movimiento político que intentaría recoger los ideales bolivarianos y socialistas en el espectro de la institucionalidad, cuestión que atrajo a un nutrido grupo de militantes a las filas de este movimiento. El establecimiento colombiano y el sector militar al percibir dichos cambios políticos agudizan la estrategia contrainsurgente lo cual pone en evidencia que la desaparición forzada en combinación con otras modalidades de violencia buscaba disuadir a las poblaciones del territorio nacional de sus preferencias electorales o de su derecho a la protesta ante el temor generalizado de las elites de una insurrección general.

En esta época el auge del narcotráfico también recrudeció las lógicas del conflicto armado interno ya que estos carteles de la droga empiezan a participar de lleno en la estrategia contrainsurgente como represalia ante el secuestro de Marta Nieves Ochoa a manos del M-19. Además también es menester recordar que en este lapso:

“El recurso de las motosierras para descuartizar cuerpos y su lanzamiento al agua o la incineración en pilas de llantas o las fosas clandestinas, son parte del repertorio de las mafias que se empezó a usar desde los años ochenta con la irrupción del narcotráfico, que se ha prolongado hasta nuestros días en una trama confusa en la que la violencia del narcotráfico no pocas veces es utilizada para invisibilizar la violencia del conflicto armado, reconociendo que ambas se suceden simultáneamente e incluso se superponen en el tiempo y el espacio.” (CNMH, 2016, pp. 115).

La masificación del delito de desaparición forzada en este período también tiene como responsables a las diversas insurgencias que operaban en el país debido a que esta práctica de violencia les era muy funcional para encubrir su crecimiento militar y su expansión territorial en medio de un proceso de paz con vigencia de una tregua y cese del fuego. Las desapariciones forzadas en el caso de las guerrillas vienen sucedidas de reclutamientos ilícitos o de secuestros que posteriormente se convierten en desapariciones forzadas, las insurgencias colombianas se inscriben en esa lógica de crecimiento militar y expansión territorial, sumado a la incorporación de la práctica en su repertorio de violencia para la consolidación del control territorial en zonas que han sido olvidadas e ignoradas por el Estado.

1.2.1.3. Etapa de la contención (1991-1995)

Un tercer momento en la historia de la desaparición forzada en Colombia se desarrolla entre 1991 hasta el año de 1995, etapa denominada por el Centro Nacional de Memoria Histórica como la “etapa de contención”. Esta etapa recibe este nombre porque aquí se registra un leve decrecimiento en el nivel de ocurrencia, en comparación con la coyuntura crítica del periodo anterior (1988-1990), pero que indica una tendencia hacia el estancamiento y la contención dentro del periodo. En resumidas palabras, el período comprendido debe ser entendido como una etapa de transición entre la distensión y el reacomodo de los actores del conflicto armado debido en gran parte a los cambios geopolíticos reflejados a nivel internacional. Según datos del Centro Nacional de Memoria Histórica (2016) para este período son reportados 6.155 casos de desapariciones forzadas. Existen datos de desapariciones forzadas en 638 municipios, de los cuales 70 de ellos concentran la mitad de los casos. Podemos inferir que hay un precedente geográfico que no se desdibuja a pesar de que hay un mayor número de municipios afectados. Un 20 por ciento de las desapariciones forzadas se concentran en 10 municipios, entre los cuales aparecen nuevamente Bogotá, Medellín y Cali, cinco municipios de Urabá.

El territorio nacional examinado nos muestra que las regiones con el mayor impacto de este flagelo continúan siendo el Urabá, el Magdalena Medio, Alto Sinú y San Jorge, Ariari-Guayabero, Piedemonte Llanero, la Sierra Nevada de Santa Marta, Sur y Centro del Valle del Cauca, Valle de Aburrá, oriente Antioqueño y otra vez hay registros de desapariciones

forzadas en el Área Metropolitana de Bogotá. Con esta información consignada, se evidencia que las “diez subregiones registraron 3.272 desapariciones forzadas, lo que equivale a un 57,3% de los casos en que se conoce el lugar de ocurrencia del hecho, es decir, cerca de 2 de cada 3 desapariciones del periodo.” (CNMH, 2016, pp.119).

Sumado a esto en nuevas regiones como el Bajo Cauca Antioqueño y el Suroeste de Antioquia se empiezan a registrar prácticas relacionadas con el delito de desaparición forzada teniendo como resultado altos niveles de ocurrencia. Dado lo anterior, cuando hablamos de los autores de las desapariciones forzadas registradas en ese lapso descubrimos que, de las 6.155 desapariciones forzadas, 3.062 tienen como presunto autor a desconocidos lo que da un índice del 49,7%. Por otra parte, encontramos que de los 3.093 casos con responsable identificado, 1.061 fueron presuntamente perpetradas por grupos paramilitares un 34,3% de víctimas totales, 793 desaparecidos por parte las guerrillas, un 25,6% de personas identificadas como desaparecidas, 593 desapariciones son responsabilidad de agentes del Estado sumando a la cuenta el 19,2% de víctimas, se contabilizan 588 víctimas de desaparición forzada por grupo armado no identificado registrando el 19%, 42 personas fueron desaparecidas por grupos paramilitares junto con agentes de Estado siendo el 1,4% de las víctimas, 15 desaparecidos por otros grupos armados, como por ejemplo la delincuencia común con un total del 0,4% y 1 por grupo armado no conocido.

Cabe destacar que, si bien hubo un decrecimiento muy leve en la desaparición forzada en este período por parte de los paramilitares y de los agentes estatales, esto no quiere decir que la práctica del delito haya disminuido. Al contrario, en este lapso se puede decir que el aumento de casos se dio a manos de las insurgencias. Una vez hecha esta aclaración, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016) nos muestra hay seis factores de contexto que contribuyen a comprender esta dinámica en la modalidad de violencia, porque desincentivan, o porque desorganizan. En ese sentido, dichos factores se analizan porque restringen, razón por la cual el equilibrio es precario y su impacto es limitado, respondiendo a las necesidades impuestas por la coyuntura política de ese entonces. Dichos factores son, la crisis del paramilitarismo en el Magdalena Medio y su recomposición desde el Urabá antioqueño, la derrota de los grandes carteles del narcotráfico como los de Medellín y Cali, el cambio de la carta magna nacional con la Constitución Política de 1991 y la paz parcial con la insurgencia reflejada en los Acuerdos de Santo Domingo y Tacueyó, la caída de la Unión Soviética y el

posterior colapso del comunismo internacional, y el sonado fracaso de los diálogos de paz de Caracas y Tlaxcala con las FARC-EP y el ELN agrupados en la Coordinadora Guerrillera y el reacomodo de los actores armados para el relanzamiento de la guerra. En síntesis, los diálogos de paz y la recomposición de las fuerzas paramilitares se dieron bajo un contexto que fue potenciado por el retorno a la privatización de la estrategia contrainsurgente con la promoción de las cuestionadas cooperativas de seguridad privada conocidas como las Convivir. Este reacomodo de los actores armados en el conflicto preparó las condiciones idóneas para la explosión de la desaparición forzada de personas en nuestro país.

1.2.1.4. Etapa de la explosión (1996-2005)

Nos encontramos con el período comprendido entre 1996 al 2005, denominado como la “etapa de la explosión” denominada así por Centro Nacional de Memoria debido a que la etapa de la explosión registró 32.249 víctimas de desaparición forzada. Dicha cifra que equivale aproximadamente a la mitad de los casos documentados entre 1970 y 2015, con una tendencia bastante preocupante en gran parte a la elevada cifra y al ritmo tan rápido en el que se estaban llevando a cabo las desapariciones ya que de “los 1.951 casos registrados en 1996 se pasa a 5.124 en 2002, lo que significa que en el momento más crítico del fenómeno se llegó a registrar una persona desaparecida cada dos horas. La tendencia de la desaparición forzada durante el periodo tiene dos momentos diferenciados: uno creciente entre 1996 y 2002, otro decreciente entre 2003 y 2005.” (CNMH, 2016, pp. 127). En efecto, algo característico de este período radica en que las desapariciones forzadas y las masacres tienden a fortalecerse, lo que permite demostrar que el ocultamiento de la desaparición forzada está relacionado con la invisibilización de las masacres en la estrategia de los actores armados de diversa índole inmersos en el conflicto armado.

En este lapso comprendido entre 1996-2005, la desaparición forzada empieza a superar a los asesinatos selectivos, durante todo el año 2001. A esto se agrega que, pese a su decrecimiento, las desapariciones forzadas continúan superando a los secuestros, las masacres y, en menor medida, los asesinatos selectivos. Antes de continuar en la explicación de este punto se debe recalcar que en este punto que muchos de los hechos de desaparición forzada no ocurren dentro de lo que conocemos como la cabecera municipal de las ciudades capitales sino en los corregimientos y veredas de su jurisdicción. Un claro ejemplo de eso son varias de las

ciudades de la costa Caribe como por ejemplo Montería, Santa Marta y Valledupar lugares que se caracterizan por una fuerte influencia del paramilitarismo. Además, también se debe recalcar que 8 ciudades capitales incluyendo a Bogotá tuvieron casos registrados de desapariciones forzadas.

El territorio de la desaparición forzada que observamos nos muestra una expansión mucho más fuerte del fenómeno de la desaparición forzada que en el período anterior puesto que si se compara con los mapas anteriores nos damos cuenta que en este periodo una gran parte del país sufre dicho fenómeno en su territorio, llegando a afectar 920 municipios. De estos lugares, 101 municipios concentran el 50% de las víctimas del periodo. Por ello, factores como la impunidad aumentaron e hicieron de la desaparición forzada de personas una práctica muy común dentro del territorio colombiano. En ese sentido, en este período comprendido entre 1996-2005 al hablar de los perpetradores de las desapariciones forzadas en este período podemos observar que unas 15.546 desapariciones forzadas tienen como autor a grupos desconocidos, lo que equivale a un 48,2% del total de casos.

En este período es evidente el ocultamiento del perpetrador ya que continúa siendo bastante alto. No obstante, el nivel de esclarecimiento de los paramilitares en el marco de la Ley 975 de 2005 no es irrelevante ya que muchos paramilitares confesaron sus crímenes en el marco de dicha ley. Por otra parte, poco más de la mitad de los casos registra un claro responsable plenamente identificado con un total de 16.703 víctimas. Hecha esta salvedad, se contabilizan cerca de 10.425 desapariciones forzadas a manos de los grupos paramilitares, siendo equivalente al 62,4% de los casos, por otra lado, 2.861 tienen como responsable a las guerrillas siendo el 17,1% de víctimas del período, tan solo 2.713 son responsabilidad de grupos armados no identificados, un 16,2% del total de víctimas, 534 a agentes del Estado con el 3,2% de los crímenes y finalmente 94 desapariciones son atribuidas a acciones conjuntas entre agentes de Estado y grupos paramilitares siendo el 0,6% del total de desapariciones.

El aumento, expansión y posterior explosión de la desaparición forzada de personas puede encontrar su explicación en la expansión territorial de las Autodefensas Unidas de Colombia puesto que gracias a esta expansión se consolidan los territorios donde el paramilitarismo ha tenido una presencia histórica significativa, además, la consolidación fue hecha mediante una

estrategia de cooptación de territorio expandiéndose así hacia nuevos territorios. El objetivo de este grupo paramilitar era lograr la unión del noroccidente hasta el nororiente del país, es decir, las AUC en este período se expanden desde el Urabá hasta el Catatumbo, el corredor mencionado anteriormente permitía separar al norte con el centro del país asegurando de esa manera una zona estratégica de retaguardia. Al consolidar esta zona la expansión paramilitar apunta a crecer hacia el suroriente y suroccidente del país para disputar las zonas de retaguardia que pertenecían a las FARC-EP.

Otra causa que explica esta explosión de la desaparición forzada en el país se radica en el cambio de la geografía de la cocaína puesto que desde esta etapa el negocio del narcotráfico empieza a desplazarse hasta el suroccidente del país a través de nichos territoriales en donde el olvido estatal es un precedente histórico, todo esto con el fin de abaratar costos y aumentar las utilidades del negocio de la droga. De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica “la consolidación de nichos territoriales en los que el circuito de cultivo, procesamiento y exportación de cocaína tiende a condensarse territorialmente, razón por la cual se busca consolidar corredores de movilidad o fortalecer la presencia territorial sobre las costas caribe y pacífica para optimizar los flujos de exportación y reducir los riesgos y las posibilidades de una intervención estatal exitosa en las diferentes fases y territorialidades del ciclo productivo de la coca.” (CNMH, 2016, pp. 132).

Dado el fortalecimiento militar y territorial de la insurgencia y el abrupto repliegue de las Fuerzas Armadas causó que se intensificara el asedio guerrillero a las élites regionales y a la clase media de la sociedad colombiana, por esa razón la privatización de la estrategia contrainsurgente con las Convivir da como resultado que los particulares asumieran gran parte del peso de su desarrollo e implementación, con esta afirmación, los grupos paramilitares obtienen legitimidad política y carta abierta para operar libremente por el territorio nacional. Asimismo, diversos sectores sociales del país legitimaron el accionar paramilitar al verlo como un mal necesario para acabar con el creciente brote guerrillero.

Dicho de otra manera, “el proceso se consolidó definitivamente con la polarización social y política generada por el proceso de paz entre el gobierno Pastrana y la guerrilla de las FARC, contexto que reforzó la proyección política de los paramilitares y que incrementó su respaldo social en amplios sectores de la opinión pública.” (CNMH, 2016, pp. 140). Con los Diálogos

del Caguán en marcha y con la unificación de las fuerzas paramilitares en 1997 a partir del año 2001 la desaparición forzada empieza a prevalecer sobre las masacres en el amplio repertorio de la violencia paramilitar dentro del conflicto armado. La política de guerra contra el terrorismo del gobierno norteamericano dio un duro golpe a las estructuras armadas de Colombia al darles a todas, el apelativo de grupo terrorista sin excepción alguna. La alta cúpula de las Autodefensas Unidas de Colombia vio su declaración como grupo terrorista como un claro obstáculo para el reconocimiento político que tanto buscaban, por ello, desde ese momento se volvió prioritario reforzar el ocultamiento de la violencia, pero también empezar a considerar la opción de la negociación política y la desmovilización de sus elementos.

Teniendo en cuenta que una de las claves de la explosión de la desaparición forzada en Colombia radica en la disputa y la expansión territorial de los grupos armados puesto que la expansión paramilitar disputa territorios bajo el control de las guerrillas, provocando de esa manera profundos cuestionamientos de las poblaciones atacadas hacia las guerrillas. Las manifestaciones de inconformidad que las insurgencias deben atender y controlar para no perder el territorio conquistado no se hacen esperar, las guerrillas quedan expuestas ante el dilema de las demostraciones de fuerza para recuperar su autoridad y restituir la confianza de la población civil bajo su control o evitarlas para no producir el efecto contrario, pues en la lógica de las poblaciones afectadas resulta intolerable que además de la ausencia de protección frente a los paramilitares, ahora empiecen a sufrir ataques de la guerrilla.

En esas condiciones, el recurrir a la desaparición forzada se usa como incentivo para castigar a quienes sospecha sean informantes de los paramilitares o en su defecto del Estado en su territorio, con esta práctica los grupos armados se dan cuenta que puede reducirse el costo político del uso de la violencia ante las poblaciones afectadas. En conclusión, la desaparición forzada en este período se puede ilustrar como una mutación de la práctica del secuestro usada por los actores en conflicto hacia la población civil, en el caso de los paramilitares fue practicada con el fin de obtener información u objetivos, mientras que, en el caso de la insurgencia, la desaparición forzada en algunos casos degeneró en reclutamiento forzado.

1.2.1.5. Etapa del decrecimiento (2006-2015)

El último período que tomaremos en cuenta es la etapa del decrecimiento, denominada así por el Centro nacional de Memoria Histórica porque durante el lapso comprendido entre 2006-2015 debido al leve decrecimiento de las diversas prácticas de violencia asociadas al conflicto armado interno que se registra en estos 9 años puesto que el período “registra 9.595 víctimas de desaparición forzada, lo que representa una tercera parte de las víctimas reportadas en el periodo anterior. Esta disminución del número de víctimas se inscribe en una tendencia decreciente, primero lenta y con altibajos entre 2006 y 2011, luego rápida y acelerada entre 2012 y 2015.” (CNMH, 2016, pp. 145).

Existen dos factores fundamentales que pueden explicar este comportamiento tan particular dentro de la historia de la desaparición forzada de personas en Colombia, por una parte, la desaparición forzada sigue como tendencia dominante sobre todas las demás prácticas de violencia hasta el año 2012, consolidando de esa manera el cambio iniciado en los años 2001 y 2004 que mencionábamos anteriormente. Por otra parte, el ritmo de decrecimiento es mucho menor en comparación con las demás prácticas de violencia, lo que provoca una brecha cada vez más amplia entre sus niveles de ocurrencia y los de las demás violencias, lo que pocas palabras se traduce como un descenso en prácticas como el secuestro, pero una prevalencia a cometer actos de desaparición forzada.

Bajo esa lógica, la perpetración de la desaparición forzada no cambia, pues su modalidad prevalente continúa siendo los eventos con una sola víctima. Las desapariciones colectivas se reducen abruptamente en el periodo. En ese sentido, todo lo anterior coincide con los territorios consolidados de los grupos posdesmovilización, como por ejemplo las denominadas Bandas Criminales, la continuación de la política de seguridad democrática del presidente Uribe profundizando en el Plan Patriota y en el Plan Consolidación y los reacomodos geoestratégicos del narcotráfico a raíz de las negociaciones de paz de La Habana entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional. Por ello, las desapariciones forzadas colectivas que mencionábamos en la etapa anterior también registran una abrupta caída puesto que los grupos armados regresan a la práctica tradicional de la desaparición forzada de una sola persona.

La geografía de la desaparición forzada que se nos presenta en este período muestra ciertas características que la diferencian claramente de las etapas anteriores. Por ejemplo, se reporta

una reducción en el número de municipios aquejados por esta práctica, aunque persiste con mayor intensidad en los municipios donde se mantuvo. En ese orden de ideas, el número de municipios del territorio nacional afectados asciende a 722, 198 municipios menos que el periodo anterior. No obstante, en 47 municipios se concentran la mitad de las víctimas del periodo, lo que nos hace pensar en una localización geográfica de la desaparición forzada que contrae las dimensiones espaciales de la práctica de violencia en esta etapa del conflicto armado, en pocas palabras, aunque disminuye territorialmente, la práctica de la desaparición forzada de personas aún se mantiene vigente.

Por otra parte, al momento de hablar de los perpetradores que cometieron el delito, es menester recalcar que de acuerdo al Centro Nacional de Memoria Histórica encontramos un total de 5.024 casos que tienen como presunto autor a desconocidos, lo que equivale a un 52,4% del total de víctimas del periodo. De esos casos registrados, de los 4.571 casos en los cuales se tiene información, 2.631 casos corresponden a los grupos posdesmovilización lo equivale al 57,5% de casos registrados, por otra parte 1.112 se le contabilizan a las guerrillas eso es un 24,3% de víctimas registradas, 379 víctimas de desaparición forzada son responsabilidad de agentes del Estado, un 8,3%, 393 personas desaparecidas se le atribuyen a grupos armados no identificados lo que sería el 7,8% de víctimas, 16 desaparecidos se deben a acciones conjuntas entre agentes de Estado y grupos posdesmovilización un 0,4% del total de víctimas, entre otros.

La lógica de la desaparición forzada en su mayoría es debido al crecimiento de los grupos posdesmovilización sucesores de los grupos paramilitares en el país. Resulta también interesante el aumento de la desaparición forzada que se da a manos de los agentes del Estado ya que con una participación del 8 por ciento prácticamente su participación se incrementa con relación a los períodos anteriores. Esto se puede explicar en gran parte al perfeccionamiento que se manifiesta en la práctica de la desaparición forzada y a los intereses de dichos agentes en inflar las cifras de la política de Seguridad Democrática. Por ello, algo que debe ser resaltado en este periodo es el hecho de que la práctica de la desaparición forzada se liga a la práctica de las ejecuciones extrajudiciales, siendo esta una de las modalidades en las que era hecha por unidades del ejército colombiano.

En otras palabras, “el crecimiento en la participación de los agentes del Estado está directamente asociado con las ejecuciones extrajudiciales (falsos positivos) y se inscribe en una sofisticada estrategia de ocultamiento, que indujo a que muchos familiares no pusieran denuncias por desaparición forzada, en la medida en que el mecanismo prevaleciente fue el engaño y no la retención de la víctima en su entorno cotidiano, además de su traslado a un lugar distante del de su residencia, la presentación de la víctima como guerrillero o delincuente dado de baja en combate y su inhumación como persona no identificada. Es importante aclarar en este punto que la ejecución extrajudicial en concurso con la desaparición forzada es solo una de las modalidades de los “falsos positivos”, razón por la cual el número de casos documentados no son iguales a las dimensiones públicamente conocidas sobre esta práctica criminal.” (CNMH, 2016, pp. 153). Si bien es cierto que se registra un decrecimiento en varias partes del país, eso no quiere decir que la práctica de desaparición forzada de personas haya mermado o haya desaparecido, sino que se registran nuevas formas de desaparición forzada.

Bajo esa lógica, el crimen de la desaparición forzada tiende a volverse perversamente más sofisticado, además de adaptarse y evolucionar rápidamente ante las nuevas dinámicas y lógicas del conflicto armado, además de ponerse al servicio de incentivos siniestros en el desarrollo de la confrontación armada, muchas veces elaborados desde arriba. Es por esas razones que este es un período muy particular pues básicamente puede ser explicado a través de tres aspectos. El primero radica en la emergencia de los grupos posdesmovilización y las fracturas del proyecto paramilitar, en gran parte por el malestar de los diálogos entre paramilitares bajo la denominada ley de Justicia y Paz, además del escándalo de la Parapolítica el cual había dejado bastante diezmada la imagen del Estado ante la opinión pública, como segundo factor encontramos los incentivos perversos¹ de la Política de Seguridad Democrática y su materialización en los “falsos positivos” cometidos por elementos de las fuerzas armadas principalmente del ejército, y como tercer elemento mencionamos el debilitamiento estratégico de las guerrillas tras sucesivos golpes que mermaron su capacidad logística y el proceso de paz entre el gobierno Santos y las FARC en

¹ Directiva Número 029 de 2005: Consistía en un sistema de prebendas que premiaba resultados operativos exitosos medidos por número de bajas

La Habana que culminó con la firma del Acuerdo Final en septiembre del 2016. Para terminar, hemos podido descubrir que la historia de la desaparición forzada de personas en Colombia tiene una serie de etapas bien definidas y claras que permiten una marcada diferenciación para el abordaje de este delito en el país lo que nos permite conocer de primera mano información relevante como el número de desaparecidos, quienes fueron los perpetradores en la mayoría de casos, cuáles fueron los motivos políticos, económicos y sociales que motivaron a cometer actos de desaparición, entre otros.

1.3. Desaparición Forzada de Personas como hecho jurídico: apropiaciones y respuestas en el ámbito internacional y nacional.

La Real Academia de la Lengua Española define la palabra delito como la “*acción o conducta típica, antijurídica, y culpable que, por ello, es normalmente punible*” (DRAE, 2001). Dicha palabra viene del vocablo latino *delinquere*, que básicamente significa abandonar, apartarse del buen camino, alejarse del sendero señalado por la ley. Bajo ese orden de ideas, el presente apartado mostrará cómo se ha manejado el delito de la Desaparición forzada de Personas desde algunas instituciones internacionales dedicadas a la administración de la justicia. Al mismo tiempo, mostraremos las respuestas y avances que se han dado en materia de la lucha contra este fenómeno,

Autores como Sferraza (2014) y Citroni (2003) establecen los patrones característicos de la desaparición forzada. En síntesis, en los dos procesos explicados posteriormente (**Tabla #1**) se evidencia la participación de un nutrido grupo de personas desempeñando diferentes papeles en la cadena que caracteriza a la Desaparición Forzada de Personas

Metodología de la Desaparición Forzada de Personas	
Según Sferraza	Según Citroni
Etapa #1: Privación de la Libertad	Etapa #1: Fase de captura
<ul style="list-style-type: none"> • Captura en hogar o en sitio de trabajo • Vehículos sin placas • Miembros de seguridad encapuchados o de civil • Poca comunicación verbal • No existe una orden de detención • Detención secreta e incomunicada 	<ul style="list-style-type: none"> • Arresto en domicilio • Vehículos sin placas • Grupos de secuestradores de 2-20 personas • Poca intervención de los cuerpos de seguridad legales
Etapa #2: Denegación y desconocimiento del paradero de la víctima	Etapa #2: Fase de interrogatorio
<ul style="list-style-type: none"> • Traslado al Centro de detención clandestino • Omisión de controles legales y del debido proceso • Traslados continuos de víctimas • Sometimiento a la tortura • Ejecución extrajudicial • Desaparición de la evidencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Traslado a centros de detención o batallones • Debilitamiento de la moral física y psicológica de las víctimas • No existe contacto alguno con el Poder Judicial • Uso de la tortura para información • Tratos inhumanos y degradantes
	Etapa #3: Desaparición verdadera
	<ul style="list-style-type: none"> • Alejamiento del mundo por parte de la víctima • Pérdida de cualquier tipo de rastro • Ejecución extrajudicial • Desaparición de la evidencia

Tabla #1: Comparación de metodología sobre la Desaparición Forzada de Personas

Fuentes: Citroni (2003) y Sferraza (2014)

1.3.1. El Estatuto de Roma, la ONU y la Corte Penal Internacional

Un muy valioso instrumento internacional para la lucha contra la desaparición forzada de personas lo encontramos en la llamada Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones forzadas (DPPDF) aprobada como tal el 18 de diciembre de 1992 mediante la Resolución 47/133 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En palabras de Sferraza "este instrumento ha tenido y sigue teniendo una importancia fundamental, porque consagró una primera definición de la desaparición y reguló un conjunto de estándares generales para la prevención, sanción y reparación de este crimen". (Sferraza, 2015, pp. 160)

La Declaración es un instrumento internacional que nace a raíz del contexto regional en la década de los 70 debido al gran número de desapariciones forzadas. No obstante, la tipificación del delito de desaparición forzada en el continente estuvo plagada de obstáculos “debido a las presiones ejercidas por algunos Estados, el proceso de gestación de un instrumento interamericano contra las desapariciones, iniciado a mediados de los 80, fue muy accidentado e incluso estuvo a punto de fracasar debido a la falta de acuerdo sobre ciertos puntos considerados fundamentales.” (Sferraza, 2015, pp. 163). Una vez más observamos como la falta de voluntad política muchas veces impide la materialización de un acuerdo.

En relación a la problemática expuesta la Declaración, es un importante instrumento porque nos presenta cuatro grandes mejoras en la tipificación del delito de desaparición forzada. En primera instancia es menester afirmar que la Declaración consagró la desaparición forzada como un crimen de lesa humanidad, como segunda mejora, encontramos que la Declaración es enfática en prohibir las amnistías con el fin de acortar la impunidad, la tercera medida que la Declaración adopta es la concerniente a la proscripción de la “obediencia debida” por parte de agentes del Estado sospechosos de cometer actos de desaparición forzada y finalmente, como cuarta medida se contempla la improcedencia del asilo político para los autores materiales e intelectuales de este crimen, es decir, los agentes del estado o personas que hayan cometido delitos de desaparición forzada no pueden acceder a ningún tipo de asilo con el fin de que puedan responder ante la justicia por sus actuaciones.

De la misma forma, “este tratado presenta muchas novedades de cara a la prevención, sanción y reparación de las desapariciones. Consagra por primera vez el derecho de toda persona a no ser sometida a desaparición forzada, un derecho absoluto e inderogable que debe servir como un criterio guía para la interpretación ‘pro homine’ derechos del tratado. También prohíbe absolutamente la detención secreta y plasma otros derechos que no habían gozado de una positivación internacional a nivel convencional; a saber: el derecho a la verdad y el derecho a la búsqueda y restitución de los restos mortales de las personas desaparecidas” (Sferraza, 2014, pp. 163). De la misma forma, con esta Declaración se pone a la mesa el concepto de víctima, el cual se concibe en términos amplios porque engloba a las personas desaparecidas y a todas las personas que han sufrido un perjuicio directo a consecuencia de la desaparición, como, por ejemplo, el cónyuge o los hijos.

En concordancia con lo anterior, el marco normativo de la desaparición forzada se termina de configurar al recoger elementos aportados del Derecho Internacional Humanitario (DIH) y el Derecho Penal Internacional. Resulta interesante el observar que los Convenios de Ginebra de 1949 no se refieren ni hablan expresamente sobre el delito de desaparición. Sin embargo, el Derecho Internacional Humanitario (DIH) consuetudinario prohíbe esta práctica en cualquier caso de conflicto armado sea regular o irregular. Es necesario tener presente que esta Declaración es muy importante porque en su definición sobre la Desaparición Forzada de Personas se deja de lado la premisa de que los únicos responsables de actos de desaparición forzada son las autoridades del Estado y se amplía el panorama al incluir a las personas o grupos armados que cometen estos actos bajo la tutela o la omisión del Estado. De esta manera:

“La definición más reciente de la desaparición Forzada ha sido consagrada en el artículo 2 de la CIPPDF, que la define como el arresto, la detención, el secuestro o cualquier o cualquier otra forma de privación de libertad que sean obra de agentes del estado o por personas que actúan con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o del ocultamiento de la suerte o el paradero de la persona desaparecida, sustrayéndola a la protección de la ley.” (Sferraza, 2015, pp. 164).

En ese sentido, existen tres elementos definitorios de la Desaparición Forzada que hacen a este crimen algo tan particular, la privación de la libertad, la denegación de la información y el sujeto activo. En relación a la idea anterior, la privación de la libertad es básicamente la acción por la cual se impide o restringe el derecho a la libertad personal del ser humano. Con ello, la privación de la libertad no solamente debe limitarse al acto aislado en sí, sino también debe entenderse por el período de tiempo durante el cual una persona permanezca privada de la libertad. Un dato que se debe resaltar es que dicha conducta puede llevarse a cabo sin que sea necesaria una modalidad específica de comisión. No obstante, la manera en la que se comete la privación de la libertad puede variar según la situación. En esta perspectiva:

“La privación de la libertad puede ser ‘ab initio’ de forma legal. Esto significa que el acto por medio del cual se despoja a la víctima de su libertad puede ser legal, siempre que se cumpla con los requisitos formales y sustantivos plasmados en el

ordenamiento jurídico. Pese a lo anterior, la configuración de la desaparición forzada requiere que la privación de libertad se torne ilegal en un momento posterior, específicamente, cuando se deniega la información sobre el destino y paradero de la víctima.” (Sferraza, 2014, pp. 165).

Por otra parte, el segundo de los elementos definitorios en la Desaparición Forzada de Personas lo encontramos en la denegación de la información, y precisamente es este elemento lo que hace que la desaparición forzada sea un crimen de lesa humanidad tan particular diferenciándolo de otros crímenes como el secuestro. En pocas palabras es el ocultamiento o negativa a brindar información sobre la suerte o el paradero de la persona desaparecida. Ahora bien, “en la práctica la denegación de la información puede ser cometida mediante un comportamiento activo, cuando deliberadamente se oculta o se destruye la información o cuando se deniega ante un requerimiento formulado por un legítimo interesado. También es posible que esta conducta sea cometida de una manera omisiva, cuando la autoridad no cumple con su deber de comunicar a los legítimos interesados que una persona se encuentre detenida.” (Sferraza, 2015, pp. 164). Por lo tanto, la Desaparición Forzada de Personas con la denegación de la información adquiere un carácter de hecho ilícito permanente reconocido internacionalmente.

En efecto, al ser un ilícito permanente es supervisado por varios países del mundo y de Nuestra América, pues es “un hecho que consiste en la violación continua de una obligación internacional mediante la comisión de una acción u omisión que se prolonga en el tiempo. Este aspecto, además de ser relevante para la conceptualización de la desaparición forzada, genera implicaciones enormes en múltiples dimensiones siendo la más relevante, la atribución de competencia a tribunales y órganos de supervisión internacionales, respecto de desapariciones que comenzaron con anterioridad a la fecha de ratificación del tratado o de aceptación de la competencia y se prolongaron con posterioridad.” (Sferraza, 2014, pp. 167).

De cualquier manera, la denegación de la información sobre la suerte o paradero de una posible víctima solo se puede evitar si la autoridad competente informa la privación de libertad de una persona, señala claramente el destino de su paradero, esto vendría siendo el lugar exacto en el que se encuentra y comunica si la persona se encuentra con vida o no. En el caso del fallecimiento de la persona retenida debe ser informada la localización de sus

restos mortales. Sin duda alguna, el sujeto activo es el tercer elemento definitorio de la desaparición forzada de personas, su característica principal es ser el más polémico de todos los elementos a raíz del profundo debate que suscita en determinar quién es o no sujeto activo de un caso de desaparición forzada. En otras palabras:

“El tema del sujeto activo es muy polémico en el debate actual sobre la desaparición forzada. Si bien este crimen ha sido considerado tradicionalmente como un delito de Estado², un sector de la doctrina contemporánea ha planteado que en la realidad los agentes no estatales pueden cometer, y de hecho cometen este crimen.” (Sferraza, 2015, pp. 166)

Como resultado de este debate, se logra comprobar que muchos de los instrumentos internacionales sobre la Desaparición Forzada de Personas son un fiel reflejo de la concepción un poco tradicionalista de la desaparición forzada como un delito de Estado. Sin embargo, con la ampliación del panorama la desaparición forzada no solamente se limita a agentes estatales, también se tienen en cuenta a los agentes armados no estatales que cuentan con cierta aprobación del Estado, tal es el ejemplo de los grupos paramilitares en diversos países de América latina. Con ello, el artículo número 3 de la CIPPDF al hacer una revisión de la jurisprudencia disponible también decide hacer alusión a los agentes no estatales que actúan de manera desvinculada con el Estado. Sobra decir que este es un precepto muy ambiguo que solo puede ser aclarado por la manera en que los Estados lo lleven a cabo. Aun así, según Sferraza (2014) es posible inferir dos cuestiones. “Primero, los agentes no estatales desvinculados del Estado pueden cometer desapariciones, y segundo, los Estados pueden ser internacionalmente responsables si no cumplen al menos, con los deberes de investigar esos crímenes y procesar a los responsables”. Una vez vistos los elementos definitorios de una desaparición forzada, es menester resaltar el papel de la sustracción de protección de la ley. Esta sustracción es definida como el efecto de suspender el disfrute de todas las garantías y derechos de la víctima de desaparición forzada y al mismo tiempo de colocar a la persona en una situación de indefensión completa. En ese sentido, cuando existe una denegación de la

² De acuerdo con Ambos (2009) un delito de Estado es aquel delito cometido por agentes estatales, o por particulares (como los grupos paramilitares) que actúan en complicidad o por tolerancia (omisión) del Estado. Algunos de estos crímenes son el asesinato, el exterminio, la esclavitud, la desaparición forzada, el desplazamiento forzado, la deportación o las persecuciones contra cualquier población civil por motivos sociales, políticos, económicos, raciales, religiosos o culturales.

información sobre la situación del desaparecido cualquier recurso judicial o garantía procesal se torna ineficaz ya que la persona afectada y sus familiares no pueden hacer valer sus derechos debido a su situación de desaparecido. Por lo tanto:

“La cuestión no deja de ser problemática ya que habiéndose incluido la sustracción a la protección de la ley en las definiciones internacionales es necesario interpretar cuál es su sentido. De hecho, durante los trabajos preparatorios de la Convención Internacional este problema fue objeto de un arduo debate que quedó irresuelto, ya que la sustracción fue incorporada en la definición, pero como una ‘ambigüedad constructiva’, otorgándose a los Estados partes cierta libertad interpretativa a la hora de incorporar el tratado al Derecho Interno.” (Sferraza, 2015, pp. 167).

Dentro de ese orden de ideas, muchos penalistas que tienen como objeto de estudio el crimen de Desaparición Forzada de Personas se encuentra divididos en lo que se refiere a la interpretación de la norma ya que el debate que ha surgido no es exclusivamente académico debido a que influye de manera directa en la actividad probatoria que debe ser desarrollada en el marco de un proceso sobre la responsabilidad penal individual o la responsabilidad internacional de un Estado. Por consiguiente, dicha ambigüedad nos muestra dos tipos de interpretación: “la interpretación subjetiva donde debe acreditarse la concurrencia de ese elemento, cuestión esencialmente compleja, y la interpretación objetiva, la cual implica que solo debería probarse la concurrencia de los otros elementos conceptuales, que tienen una naturaleza objetiva.” (Sferraza, 2014, pp. 200). Dentro de este marco, para determinar la responsabilidad parcial o total de un Estado en materia de Desaparición Forzada de Personas debe recurrir principalmente a dos instrumentos internacionales: la Convención Americana sobre Derechos Humanos y la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas.

Hay que hacer notar que para la Convención el autor del delito de desaparición forzada solamente puede ser cometido por un agente estatal o una persona que obre con su autorización u apoyo. No obstante, con el interés hacía esta problemática, la jurisprudencia en este tema se ha ido ampliando en los últimos años a tal punto que el Estatuto de Roma define como autores de la desaparición forzada, “al Estado u ‘organización política’; por lo tanto, pareciera prever la posibilidad de que miembros de una organización subversiva

enfrentada al Estado pudiera cometer este hecho punible” (Modolell, 2009, pp. 140). De ese modo el instrumento internacional jurídico que combate la Desaparición Forzada de Personas muestra una gama más amplia de los posibles perpetradores del crimen.

En este punto es preciso recordar que el Estatuto de Roma según Ambos (2009) es un instrumento constitutivo de la Corte Penal Internacional. Fue adoptado en la ciudad de Roma, Italia, en julio de 1998, durante la "Conferencia Diplomática de plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el establecimiento de una Corte Penal Internacional". Cabe destacar que el Estatuto entró en vigor el 1 de julio del 2002. Por otra parte, si nos remitimos a la definición dada por el Estatuto de Roma encontramos que se “prevé la circunstancia de dejar al margen de la ley al detenido como un elemento subjetivo del injusto, es decir, como un fin perseguido por el autor del delito que, sin embargo, no es necesario lograr” (Modolell, 2009, pp. 141). Dicho de otra forma, si la intención de los perpetradores de la detención ilegal es aparecer al detenido en un lapso determinado como algunos días u horas después, no se podría hablar de una Desaparición Forzada de personas ya que en este tipo de casos faltaría el fin de sacar el del amparo de las leyes a la víctima por un lapso mucho más largo.

En esa perspectiva para la Corte no es suficiente con penalizar esta conducta igualándola a delitos como la tortura, el secuestro o el homicidio ya que en palabras de la Corte la Desaparición Forzada de Personas constituye en un “fenómeno diferenciado caracterizado por la violación múltiple y continuada de varios derechos consagrados en la Convención, pues no solo produce una privación arbitraria de la libertad, sino viola la integridad y la seguridad personal y pone en peligro la propia vida del detenido, colocándolo en un estado de completa indefensión y acarreado otros delitos conexos” (Modolell, 2009, pp. 141). En otras palabras, la desaparición forzada es un delito de especial cuidado por las implicaciones que conlleva para las víctimas debido al gran número de delitos que se desprenden de dicha práctica.

Hecha esta aclaración, es momento de resaltar la importancia del interés protegido en la Desaparición Forzada de Personas porque ayuda a precisar el alcance que puede llegar adquirir la conducta para la configuración de este delito y el momento en que el delito es consumado. En consecuencia:

“Estos aspectos obligan a analizar si el delito de Desaparición Forzada de Personas supone una presunción de que la conducta previa de privación ilegítima de libertad acarrea per se un peligro para la vida, integridad física, etc., del detenido, o si más bien, una vez afectada la libertad personal, habría que comprobar si los demás bienes jurídicos fueron realmente puestos en peligro por dicha privación de libertad” (Modolell, 2009, pp. 145).

Otro factor de suma importancia para entender la Desaparición Forzada de Personas radica en la conducta típica. La Corte pone énfasis en la afectación de la libertad como la conducta central de la Desaparición Forzada de Personas, esto es perjudicial porque le impide a la víctima ejercer el control de la detención. Sin embargo, sobre la legalidad o ilegalidad de la detención, la Corte ha expresado mediante su jurisprudencia que la detención no necesariamente debe ser ilegal “ab initio”, es decir, que existen casos donde las víctimas de desaparición forzada fueron detenidas en un principio bajo todos los protocolos institucionales para un arresto.

Con esto nos queda claro que cuando nos referimos a conducta típica estamos hablando de la privación de la libertad, la cual debe darse en la modalidad de ejecución de la privación, en otras palabras, nos referimos a la manera en que se ejecuta una privación de libertad, en modo alguno al carácter ilegal que de cierta manera se encuentra sobreentendido. Acto seguido “no puede existir este delito sin una privación ilegítima de libertad previa o concurrente. Es obvio que la privación de libertad legítima puede convertirse posteriormente en una privación ilegal, pero solo cuando la ilegalidad de la detención comienza es cuando estrictamente podrá hablarse, si concurren en el resto de elementos, de una Desaparición Forzada de Personas.” (Modolell, 2009, pp. 147). En esta cuestión de la conducta típica se añade como característica fáctica de la desaparición forzada, la prolongación del delito entendido como el aislamiento prolongado y la comunicación coactiva a los que se ve sometida la persona simbolizan por si mismas formas de tratamiento crueles e inhumanas. Por consiguiente, esta característica nos puede llevar a pensar que la prolongación en el tiempo es un elemento central dentro de la lógica de esta conducta típica, por esto, si la conducta de desaparición forzada se aborta a los pocos días de haberse privado de manera ilegal la libertad del individuo, solamente se podría hablar de tentativa de delito. En otro sentido, el concepto de alargamiento de la privación de la libertad entra en conflicto con el

artículo 2 de la Convención ya que esta nunca hace una alusión al referido alargamiento. Por ello, resulta más conveniente apearnos a la definición contenida en el Estatuto de Roma puesto que en su artículo 7 indica que tanto la privación de libertad como la posterior falta de información sobre las víctimas deben haber sido hechas con la finalidad de dejarlas fuera del amparo de la ley por un período prolongado. Bajo esa lógica, lo anteriormente dicho se trata de un fin que debe perseguir el autor cuando comete el delito, pero que no es necesario lograr para la consumación del delito.

Como contrapartida tenemos al sujeto activo como tercer elemento definitorio de la Desaparición Forzada de Personas, si apelamos a un ejemplo varia de la jurisprudencia emitida por la CIDH muestra que los autores de este delito pueden ser agentes estatales o personas que actúan con la autorización, apoyo o aquiescencia del Estado. La Convención sobre Desaparición Forzada es clara al restringir al sujeto activo de este crimen a los agentes del Estado y a las personas que obren con su ayuda. Por esa razón, según la anterior premisa, un miembro de una organización sublevada contra el Estado, como por ejemplo una guerrilla, nunca podría ser un sujeto activo de este delito. Resulta interesante lo limitada que es esta apreciación y por lo tanto hay que recurrir al Estatuto de Roma ya que “al definir el crimen de Desaparición Forzada de Personas, va más allá al concebir que el sujeto activo pueda pertenecer a una ‘organización política’, término que abarcaría cualquier grupo organizado que actué contra el poder constituido.” (Modolell, 2009, pp. 150).

Característica de la desaparición	Convención Americana	Estatuto de Roma
Perpetrador	Estado Persona o grupo que obre con su apoyo o autorización	Estado "Organización política" que confronte al Estado
Duración	La tipificación de la convención no implica la permanencia en el tiempo de la conducta, ni siquiera como intención ulterior perseguida por el autor	El estatuto si bien no requiere que dicha permanencia se realice realmente, si exige que el autor persiga la misma

Tabla #2: Comparación de Jurisprudencia CIDH – Estatuto de Roma

Fuente: Modolell (2009)

Se sobreentiende que la persona que lleva a cabo la privación de la libertad tiene el deber jurídico de informar sobre el paradero de las personas detenida y de permitirle a este el control de su detención.. Este deber restringe la autoría a las personas que están obligadas a cumplirlo. La anterior posición se consolida en la definición que hace el artículo 2 de la Convención, la cual hace referencia al impedimento de ejercer las garantías procesales y los recursos legales pertinentes. Dichos deberes solo pueden concurrir en órganos del Estado y no en los grupos armados sublevados contra este.

Llegados a este punto, podemos decir con total naturalidad que la Desaparición Forzada de Personas es un fenómeno grave y complejo que requiere una comprensión integral de su naturaleza. Es más, la complejidad de esta problemática ha impedido que, a pesar del esfuerzo de las diferentes organizaciones supranacionales por conceptualizarlo, se pueda alcanzar una definición universal aceptada por los diversos instrumentos y organizaciones jurídicas internacionales que se ocupan de estudiar e impartir justicia ante este delito que sin duda alguna deja una huella negativa en cualquier sociedad.

Con la literatura revisada se puede señalar que la característica distintiva de la Desaparición Forzada de Personas y de la que deriva su gravedad, es que en este delito el Estado no solamente priva de la libertad e incluso la vida de la persona, sino que también lo hace de una forma clandestina, sin dejar algún tipo de rastro, ni de la víctima ni de su paradero. Y, lo más relevante, sin que exista una posibilidad o prueba fehaciente de siquiera demostrar que la persona se encuentra desaparecida. Por lo tanto, el crimen de desaparición forzada fue diseñado para borrar y anular la protección de la ley y de las instituciones y asimismo para dejar a las víctimas en un estado absoluto de indefensión.

Podemos encontrar cinco elementos comunes cuya presencia es tendencia y al mismo tiempo permiten entender la lógica del fenómeno desde el punto de vista jurídico, además, permiten anticipar la magnitud de su gravedad. En ese orden de ideas, los elementos son: privación de la libertad, participación del Estado (o grupo político), ocultamiento de la víctima, la coparticipación y la intencionalidad. Al hablar de la privación de la libertad, nos debe quedar presente que “toda desaparición forzada se caracteriza por la existencia de una privación de la libertad de la persona. Independientemente de la forma que adopte esta privación, la misma

siempre será el elemento típico e indispensable para que se presente una desaparición forzada.” (Gómez, 2010, pp. 31). Aunque en otro sentido este primer momento de la privación de la libertad puede manifestarse de forma legal del estado, en la que se hayan cumplido todos los protocolos que requieren las leyes de un país para la detención de una persona, camuflándola, así como un acto legítimo de la autoridad.

Al mismo tiempo, “un ejemplo muy claro es la ejecución de órdenes de aprehensión en contra de los presuntos delincuentes o la detención en flagrancia de algunas personas, tal como lo presentan algunos casos tramitados ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en los cuales las víctimas de la desaparición eran individuos que en un primer momento se encontraban legalmente detenidos.” (Gómez, 2010, pp. 32). Otro elemento común dentro de la desaparición forzada lo encontramos en la participación del estado lo cual hemos ido ratificando como uno de los elementos más característicos de la violación, aunque asimismo debemos ratificar que se puede dar el caso de que la desaparición sea efectuada por agentes no estatales como nos lo indica el Estatuto de Roma y de la Convención de las Naciones Unidas que mencionamos anteriormente. También se da por entendido que la participación del Estado puede ser de forma directa cuando sus propios agentes son quienes cometen el arresto o detención, o de forma indirecta cuando personas u organizaciones armadas paraestatales llevan a cabo el delito con la autorización o apoyo del Estado.

La simbología y la uniformidad de los agentes estatales también juegan un papel fundamental en un caso de desaparición forzada ya que por su misma naturaleza orgánica es difícil identificar o reconocer en un primer momento la participación directa de militares o policías. Sin embargo, según la jurisprudencia consultada existen indicios de la participación de las fuerzas armadas cuando “en ocasiones, la participación de agentes del Estado en la privación de la libertad es poco clara, en tanto la misma se realiza sin que los perpetradores se presenten con símbolos o emblemas que permitan distinguir su pertenencia a algún cuerpo de seguridad del Estado.” (Gómez, 2010, pp. 32)

En casos como estos, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha determinado la participación estatal a través de indicios que permiten suponer la participación de agentes en la desaparición.” (Gómez, 2010, pp. 33). Dicho esto, podemos decir que son tres los indicios principales de la participación de los agentes estatales. Por una parte, las personas se

encontraban previamente detenidas, asimismo, testigos presenciales afirman que las personas fueron vistas por última vez mientras eran interrogadas o detenidas por agentes estatales como la policía o el ejército, y finalmente, los secuestradores emplean armas o herramientas de uso privativo de las fuerzas de autoridad y, al ser detenidos por alguno de sus presuntos colegas, estos pudieron continuar libremente su camino al identificarse ante ellos.

En oposición a lo anteriormente planteado, el desarrollo del Derecho Internacional en materia de desaparición forzada en los últimos años, ha declarado de manera muy enérgica que una Desaparición Forzada de Personas puede ser y de hecho es cometida por organizaciones no estatales cuando estos grupos operan ejerciendo un control efectivo sobre una población civil en específico que al mismo tiempo es un objetivo del ataque. Es menester tener presente que “este novedoso desarrollo del Derecho Internacional es sumamente positivo para la causa, ya que se enfoca primordialmente en los hechos, en la víctima y en el resultado de la acción delictiva, la que en definitiva amplía el marco de protección de la persona.” (Gómez, 2010, pp. 33). Demostrando que la tipificación del delito de desaparición forzada de personas cada vez está más cerca de ser aceptada y puesta en práctica de manera universal al aumentar el alcance y buscar una protección más adecuada para los familiares de la víctima.

El tercer elemento común que debe entrar al debate hace referencia al ocultamiento de la víctima lo cual también puede interpretarse como la negación a dar información sobre su suerte y paradero. Sin embargo, este concepto de ocultamiento es un poco problemático porque:

“Si bien algunos instrumentos internacionales profundizan poco en la negativa gubernamental a brindar información acerca del paradero de la víctima, nosotros consideramos que limitar la desaparición a la sola existencia de una negativa de la autoridad de la autoridad acarrea problemas subsecuentes tanto para la protección de las personas como la precaución y persecución exhaustiva del delito.” (Gómez, 2010, pp. 34)

Teniendo en cuenta la protección en contra de las desapariciones, también es problemático que la negativa de reconocer la desaparición presupone una acción por parte de alguna persona a favor de la víctima. Por otra parte, al incorporar esa negativa como un elemento de tipo penal implica dificultades técnicas que hacen muy complicada la prevención,

persecución y sanción de este delito. En ese sentido, es conveniente hablar de la negativa o del ocultamiento solo como una acción del propio perpetrador del crimen, que se lleva a cabo con la intención de que se desconozca el paradero de la persona privada de la libertad.

Con respecto a estos elementos característicos de la Desaparición Forzada de Personas es momento de enfocarnos en el aspecto de la coparticipación ya que la desaparición forzada de personas es un delito único en su clase porque requiere la participación de un nutrido grupo de personas ya que es imposible que solo un perpetrador se encargue del arresto, secuestro, traslado, tortura y posterior muerte de la víctima puesto que “dada la complejidad en la comisión del delito, resulta prácticamente imposible que sea una misma persona la que realiza todos los actos necesarios para su consumación. Esto es especialmente relevante cuando se trata de tipificar la desaparición como delito grave.” (Gómez, 2010, pp. 34). Por ello, si al momento de legislar sobre la desaparición forzada no se tiene en cuenta la imposibilidad de que sea una sola persona la que comete el delito y que por necesidad se requiere la participación de más agentes, se corre el riesgo de que sea casi imposible sancionar a una persona por este crimen, en gran parte porque su conducta en particular no logra cubrir todos los elementos del tipo penal.

Como contrapartida, el último elemento característico de la Desaparición Forzada de Personas lo encontramos en la intencionalidad el cual es un común denominador en las definiciones dadas por los instrumentos internacionales anteriormente mencionados. La intencionalidad también se resalta porque la gravedad y complejidad del delito de desaparición forzada hacen que sea imposible que la conducta sea realizada por omisión. Se puede señalar que “en estos casos, es cuando hablamos de la aquiescencia del Estado, estamos hablando de una omisión deliberada que tiene como objetivo permitir o facilitar la desaparición de la víctima.” (Gómez, 2010, pp. 35)

En relación a la problemática expuesta, podríamos preguntarnos ¿Qué consecuencias trae la Desaparición Forzada de Personas teniendo en cuenta los cinco elementos característicos mencionados anteriormente? Una de las más graves la encontramos cuando la víctima queda completamente imposibilitada para ejercer sus derechos porque al estar presente la desaparición no solamente se limitan los derechos a la defensa sino también se limita cualquier tipo de acción legal que tenga como objetivo proteger la identidad e integridad de

la víctima ya que así se vulnera por completo su seguridad jurídica. Bajo esa lógica “en los diversos casos de desaparición forzada, tramitados ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, se da cuenta de las torturas y vejaciones que viven las víctimas de desaparición, las cuales muchas veces terminan con la muerte de la persona desaparecida y el ocultamiento de los restos.” (Gómez, 2010, pp. 36). De esta manera nos damos cuenta que el crimen de desaparición forzada pone a la víctima en una especie de limbo jurídico ya que al no poderse conocer su estado actual es muy difícil que esta pueda defenderse usando los canales institucionales de justicia.

Otra consecuencia de la desaparición forzada se encuentra explícita cuando logramos entender que la privación de la protección de la ley debe ser abordada como una consecuencia de la violación y no como un elemento para determinarla. De este modo, desde los primeros casos en los que se alegaba la existencia de desapariciones forzadas, los Estados implicados en estos casos han insistido en que bajo ninguna circunstancia las personas desaparecidas han dejado de gozar de la protección de la ley, y que su derecho de ser representados en cualquier procedimiento ante los tribunales del estado nunca había sido vulnerado. Sin duda, “en forma adicional, al incluir esta privación de la protección de la ley como un elemento de intencionalidad, se dificulta la persecución del delito, ya que la intención en este tipo de violaciones no es privar a una persona de la protección de la ley sino, como su nombre lo indica, desaparecerla.” (Gómez, 2010, pp. 37)

Resulta interesante ver que la Declaración de las Naciones Unidas menciona todos los aspectos que hemos ido señalando, pero por su propia naturaleza, no genera ningún tipo de responsabilidad directa a los Estados. En otro orden de ideas, hay que analizar otro tipo de jurisprudencia ya que:

“El Estatuto de Roma, se refiere únicamente a las desapariciones que constituyen crímenes de lesa humanidad, es decir, aquellas desapariciones que se cometen en el contexto de un ataque generalizado o sistemático contra la población civil y con conocimiento de dicho ataque.” (Gómez, 2010, pp 40).

Además, es menester recordar que el Estatuto se refiere únicamente a la responsabilidad individual como persona y no a los aspectos de la responsabilidad internacional del Estado frente a este tipo de delitos. Podemos adicionar que al tener un alcance limitado y un carácter

no vinculante surge la necesidad de construir un instrumento jurídicamente vinculante y de carácter universal. Por ello, se impulsó dentro de la Comisión de Derechos Humanos, la elaboración del mencionado instrumento.

Como todo delito de lesa humanidad, la Desaparición Forzada de Personas posee ciertas particularidades que lo hacen único en el concurso de delitos. En ese sentido, la Convención no solamente se limitó a ampliar el marco de protección en contra de la desaparición forzada, sino que también estableció en un tratado, jurídicamente vinculante para el Estado que lo firma y ratifica, una serie de bases y principios que fueron desarrollados en la práctica y la jurisprudencia internacional, pero que no habían sido trabajados por un cuerpo normativo de corte internacional. “Para efecto de claridad, dividiremos los aspectos más relevantes en cuatro temas: la persecución y sanción, la reparación del daño, la prevención y el órgano de seguimiento.” (Gómez, 2010, pp. 41). En las siguientes líneas nos dedicaremos a explicar brevemente cada uno de los aspectos mencionados.

En cuanto a la persecución y sanción lo primero que se debe tener en cuenta es si la Desaparición Forzada de Personas es un delito permanente o continuado, una diferencia que nos debe quedar presente ya que si tenemos claro cuando es un delito permanente y continuado sabremos cuando un delito debe ser considerado como un Crimen de Lesa Humanidad y cuando no. Por ello, aunque sonemos un poco repetitivos esta diferenciación siempre la debemos tener clara para evitar confusiones. De cualquier forma, observamos que el artículo 8 de la Convención Interamericana fija con mucha claridad el carácter permanente o continuado del crimen.

Por ello, por la misma naturaleza de la desaparición forzada es calificada como un delito continuado³ por diversos tribunales internacionales o nacionales. No obstante, algunos Estados ya habían reconocido el carácter permanente y continuado del delito de desaparición forzada. Un ejemplo de ello lo encontramos en México, “en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, la cual estableció que, si bien el delito se consume en un momento determinado, ‘dicha consumación sigue dándose y actualizándose hasta que aparecen los sujetos pasivos o

³ Para Ambos (2009) el delito continuado es aquel que se considera como un único delito, sancionándose con una pena superior a la de un delito común, es una serie de acciones delictivas, que guardan semejanza por el tipo de hecho o del modo de realizarse, y que por constituir cada una de ellas distintos delitos, la pena que habría que aplicar, de no recurrirse a este instituto, sería la suma de todos los delitos realmente cometidos.

se establece cuál fue su destino” (Gómez, 2010, pp. 42). La prescripción del delito de Desaparición Forzada de Personas también juega un papel muy importante debido a la naturaleza y gravedad del crimen. Por consiguiente, la Convención sobre Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y el mismo Estatuto de Roma son muy enfáticos en establecer que los delitos de lesa humanidad no están sujetos a prescripción alguna. No obstante, la desaparición forzada no suele ser considerada en todos los casos como un crimen contra la humanidad, sino que adquiere ese carácter cuando, se logra comprobar que el estado implicado lo comete de forma sistemática o generalizada.

Uno de los aspectos más relevantes es el concerniente a la reparación del daño ya que es por este aspecto por el cual se logra incluir la definición del término víctima, esta inclusión es sin duda alguna uno de los mayores avances en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, debido a que ni la Declaración de las Naciones Unidas ni la Convención Interamericana habían logrado definir este término. Por ello, “la Convención califica como víctima a la persona desaparecida y a toda persona física que haya sufrido un perjuicio directo como consecuencia de la desaparición” (Gómez, 2010, pp. 44). Lo interesante aquí es el hecho de que esta definición no se limita a la persona desaparecida, sino que se extiende a la persona víctima, sus familiares y cualquier allegado con el que se haya tenido contacto en momentos previos a la desaparición, lo que sin temor a equivocarnos complementa y clarifica el papel de las víctimas en este crimen de lesa humanidad.

La reparación del daño también es importante porque refleja la lucha por el derecho a la verdad, al preocuparse por las circunstancias de la desaparición forzada y la suerte y paradero de la persona desaparecida. Además, contempla el daño moral y psicológico para efectos de reparación a la víctima de una desaparición forzada y de sus familiares. Paulatinamente, esta reparación del daño también establece que los Estados Parte de la Convención adopten las medidas necesarias para la búsqueda, localización y puesta inmediata de la libertad de las personas desaparecidas, y en el caso de que se encuentren fallecidas, la obvia restitución de sus restos mortales.

Como resultado de esto, el derecho a la verdad adopta una muy especial importancia sobre todo a lo que se refiere a la integridad psicológica y mental de los familiares del desaparecido o desaparecida. Cabe destacar que algunos órganos internacionales, reconocen la existencia

de este derecho dada su estrecha relación con la protección de algunos derechos consignados dentro de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. No obstante, ningún instrumento internacional establece de manera explícita el derecho a la verdad. Por lo cual:

“La evolución del Derecho Internacional ha llevado a un reconocimiento explícito de este derecho como norma del Derecho Consuetudinario. El artículo 18 de la Convención estipula por primera vez, en un documento vinculante, que toda persona con un interés legítimo tiene derecho a conocer información sobre la desaparición, la autoridad que realizó la privación de libertad, la fecha, hora y lugar en donde la persona fue privada de libertad, la autoridad que controla la privación de libertad, el lugar donde se encuentra la persona privada de libertad, la fecha, hora y lugar de su liberación, los elementos relativos a la integridad física de la persona privada de libertad. En el caso de fallecimiento, las circunstancias y causas de la muerte, y finalmente el paradero de los restos” (Gómez, 2010, pp. 46).

Es necesario resaltar que una de las inclusiones más importantes que fueron introducidas en la Convención es la referente a la protección de los niños, niñas y adolescentes ya que una de las obligaciones internacionales del Estado consiste en tomar las medidas que sean necesarias para regresar a los niños apropiados o secuestrados a sus verdaderas familias, con el fin de proteger el interés de estos. Asimismo, gracias a la lucha de organizaciones como las Abuelas de la Plaza de Mayo se incluyó el derecho de los niños a conservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de parentesco establecidas y reconocidas por la ley.

Esta serie de derechos para la infancia son coloquialmente conocidos como los “derechos argentinos” precisamente por el contexto donde surge esta preocupación por los niños ya que en el caso del Proceso de Reorganización Nacional muchos de los hijos de los detenidos-desaparecidos fueron víctimas a las que se le negaron los derechos anteriormente mencionados.

La prevención de la Desaparición Forzada de Personas es un elemento que también se debe tener muy presente ya que la Convención comprende una serie de medidas preventivas que dificulten en la medida de lo posible la comisión del delito de desaparición forzada. Destacamos, por ejemplo, las salvaguardas contenidas en el artículo 17 para tener un estricto

control de las detenciones y poder garantizar que la persona detenida siempre se mantenga en comunicación con sus seres queridos. Por esas razones, “debe destacarse la obligación del Estado de asegurarse de que las formas y modalidades en que pone en libertad a una persona estén diseñadas de tal modo que pueda verificarse fácilmente que ésta fue puesta en libertad.” (Gómez, 2010, pp. 47). Dicha afirmación, nos muestra que se establecen y ratifican una serie de obligaciones a cargo del Estado Parte para capacitar al personal encargado de hacer cumplir las leyes, y en general a todas las personas que intervengan en la custodia de las personas privadas de la libertad.

Finalmente, otro de los aspectos relevantes de una Desaparición Forzada de Personas lo encontramos en el órgano de seguimiento puesto que fue uno de los temas con mayor debate dentro de las negociaciones de la Convención debido a que los Estados firmantes propusieron la creación de un nuevo comité que hiciera el seguimiento a las disposiciones tomadas por el instrumento. En relación a esto, “se entendió que esta alternativa presentaba importantes ventajas en términos del grado de protección para todas las personas contra las desapariciones forzadas, dada la preservación de la especificidad de los procesos de supervisión y protección.

La creación de un órgano específico de seguimiento significaría una mayor eficacia y eficiencia en la supervisión de un tratado.” (Gómez, 2010, pp. 48). En ese sentido, las funciones que el tratado concede al órgano de seguimiento hacen que sea muy complicado que dichas atribuciones sean asumidas por un órgano que ya existe. En sentido contrario, dado el caso de que el órgano de seguimiento fuera un comité ya existente, se corre el riesgo de tener dificultades con los Estados que fueran parte solamente de la Convención y no del instrumento que crea el órgano, tanto para la elección de los miembros del comité como para el mismo rango de operación del comité puesto que el tratado por medio del cual se hubiera establecido tendría que ser reformado de manera inmediata para que exista estabilidad jurídica entre los Estados Parte del mencionado órgano.

Las funciones del comité son otro punto para tener en cuenta debido a que es menester resaltar la inclusión de un artículo por medio del cual, si el mencionado Comité recibe información que contiene algún indicio de que la desaparición forzada se practica por un Estado en forma generalizada y sistemática en su respectivo territorio, y después de haber solicitado la

información correspondiente al Estado, éste podrá llevar el caso ante la Asamblea General de las Naciones Unidas, por medio del Secretario General. Entonces, podemos concluir en este apartado que:

“La obligación de cooperar con el resto de los organismos del sistema de protección de Derechos Humanos, ya que, una mayor coordinación y colaboración con organismos, así como con instituciones nacionales y regionales, se traduciría en una mayor eficiencia de los trabajos conjuntos.” (Gómez, 2010, pp. 48)

1.3.2. El Sistema Interamericano de Derechos Humanos y la CIDH

Cuando hablamos del Sistema Interamericano de protección de los Derechos Humanos hacemos referencia al complejo de mecanismos y procesos que están previstos por la Carta de la Organización de Estados Americanos y otros instrumentos relacionados a esta, como, por ejemplo, aquellos contemplados en la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Dicha convención es el resultado del desarrollo y fortalecimiento del sistema regional anteriormente mencionado. Al realizar un análisis detallado de la evolución que ha existido dentro del Sistema Interamericano de protección de los Derechos Humanos podemos percibir que existen cuatro etapas que son fundamentales para entender la lógica de la protección de los Derechos Humanos en Nuestra América.

Dicho esto, dentro de las cuatro etapas fundamentales encontramos: “a) la fase de los antecedentes de dicho sistema, que comprendería la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, y de otros instrumentos jurídicos que la precedieron o que la siguieron, b) el período de formación del sistema, con la creación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la gradual expansión de sus competencias, c) la fase de consolidación del sistema, a partir de la entrada en vigencia de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, y d) la etapa de perfeccionamiento del sistema, producto de la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, y de la adopción de protocolos adicionales a la Convención Americana, o de nuevos tratados que sirven de complemento.” (Faúndez, 2004, pp. 32). Para efectos del capítulo analizaremos el papel y funcionamiento de la CIDH ya que estos son los que nos permiten comprender el entramado jurídico de las violaciones a los Derechos Humanos, en especial del delito de la Desaparición Forzada de Personas.

Para el año de 1959, se da a lugar la creación de una Comisión Interamericana de Derechos Humanos cuya función principal sería la promoción del respeto a los Derechos Humanos. En ese sentido, es interesante observar como la Comisión no se deriva de ningún tratado, sino que se produce de una resolución de uno de los órganos de la OEA, la cual fue aprobada por la mayoría de sus Estados miembros. También, se debe subrayar la condición jurídica ambigua que la Comisión tuvo en sus primeros años puesto que no había bases constitucionales sólidas para actuar en contra de la voluntad de los Estados. De modo idéntico, se debe señalar que “la Comisión fue concebida como una entidad autónoma de la OEA cuyo mandato se limitaba estrictamente a promover entre los Estados parte el respeto de los Derechos Humanos, entendiendo por tales los derechos consagrados en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, pero careciendo de competencias explícitas para asegurar su protección.” (Faúndez, 2004, pp. 35).

De esta forma se fundamenta el Sistema Interamericano de protección de los Derechos Humanos. Por otra parte, la sede permanente de la Comisión es la misma de la antigua Unión Panamericana situada en Washington D.C, la cual fue reemplazada por la Secretaría General de la Organización de Estados Americanos. La Comisión se encuentra integrada por siete miembros, electos por el Consejo de la OEA de ternas sometida para tales efectos por los gobiernos de los Estados parte, en los cuales pueden ser incluidos nacionales suyos o de otros estados. El proceso de elección de los miembros también debe tomarse en consideración puesto que:

“La elección debe recaer en personas de alta autoridad moral y de reconocida competencia en materia de Derechos Humanos, nacionales de los estados miembros de la OEA; en todo caso, para asegurar la participación de nacionales del mayor número posible de Estados, se ha dispuesto que entre los miembros de la Comisión no puede haber dos nacionales de un mismo Estado.” (Faúndez, 2004, pp. 37).

Dicho esto, nos queda por decir que los miembros de la Comisión son electos para sesionar por un período de cuatro años, pudiendo ser reelectos. Los mismos miembros de esta Comisión tienen como misión designar, dentro de sus miembros, al presidente y vicepresidente de la Comisión, quienes duran dos años en esos cargos.

El procedimiento con el que se aceptan las demandas en la CIDH data del año de 1966 pues tras la invasión estadounidense a República Dominicana el reglamento de la CIDH sufre una actualización al separar las situaciones o atribuciones generales, que en otras palabras son las violaciones generalizadas de los Derechos Humanos, de las denuncias sobre casos individuales. Además con este nuevo reglamento también se dispuso una serie de reformas como por ejemplo:

“a) el deber de la Comisión de verificar si se han agotado los recursos internos, b) un lapso de seis meses para presentar la queja ante la Comisión, contados desde el momento en que se adoptó la última decisión interna, o desde que el peticionario haya llegado a la conclusión de que sus recursos internos han sido arbitrariamente obstaculizados o que la decisión final ha sido indebidamente retardada, c) el establecimiento de un lapso de 180 días, contados a partir del momento en que la denuncia ha sido comunicada al gobierno involucrado, para que este pueda proporcionar la información pertinente, permitiendo asumir la veracidad de los hechos alegados en la denuncia si el gobierno no proporciona esa información en el plazo estipulado, d) la preparación por la Comisión de un informe sobre el caso con las recomendaciones apropiadas para el gobierno del Estado involucrado, si se confirma la existencia de una violación de los Derechos Humanos, e) la posibilidad de que la Comisión formule las consideraciones que estime apropiadas en el informe anual que debe someter a la Asamblea General o a la Reunión de Consulta de los Ministros de Relaciones Exteriores, si el gobierno no ha adoptado las medidas recomendadas por la Comisión dentro de un lapso razonable, y f) la posibilidad de que la Comisión decida publicar su informe, si la Asamblea General o la Reunión de Consulta no hace ninguna observación a las recomendaciones de la Comisión, y si el gobierno no adopta las medidas que le hayan sido recomendadas.” (Faúndez, 2004, pp. 48-49).

En ese sentido, la Comisión ha decidido aplicar este mismo proceso a las comunicaciones o informes que denuncien represalias en contra de las personas que hayan firmado documentos o información dirigidas a la Comisión, o en contra de cualquier persona mencionada como víctima en dichas evidencias.

A lo largo de los años la desaparición forzada de personas en Nuestra América se ha ido consolidando hasta convertirse en sistemática, tomando de esa manera grandes magnitudes y abarcando amplias dimensiones. Por otra parte, en primer momento lo que hizo tan problemático este delito fue una primera situación de carencia de tutela legislativa y jurisdiccional que no permitía una codificación del crimen como tal. Así en estas líneas observaremos como en América Latina y en Colombia se han hecho intentos y han existido precedentes de codificación del delito de desaparición forzada ya que se ha elaborado codificación mediante instrumentos internacionales y a nivel nacional en los países de la región no sin antes reconocer que existe una falta de previsión de una figura criminal autónoma de desaparición.

En este entramado sobre la Desaparición Forzada de Personas en Nuestra América encontramos muchos casos en diversos Estados Nacionales del continente. Un primer ejemplo de estos intentos de la tipificación de un delito de desaparición forzada lo encontramos en Guatemala tras la firma del Acuerdo de Esquipulas II y el subsecuente fin de la guerra civil que azotó al país durante 30 años. Con la reforma política y judicial hecha en Guatemala, este país centroamericano se convierte en el primero en la región en colocar explícitamente el delito de desaparición forzada en su código penal, siendo este uno de los precedentes del manejo de la desaparición forzada de personas en materia de jurisprudencia. Así pues:

“El 22 de mayo de 1996 el Congreso aprobó el decreto 33-96, mediante el cual se introdujeron una serie de modificaciones al código penal guatemalteco, entre las cuales existe también la creación del artículo 201-TER que, finalmente introduce una tipificación del crimen de desaparición forzada, inspirándose en la Convención de 1994 de Belem do Para sobre el mismo problema” (Citroni, 2003, pp. 375)

Debemos recordar que la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas (1994) define el flagelo de la desaparición forzada como:

“La privación de la libertad a una o más personas, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúen con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o de informar

sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes”. (CIDFDP, 1994)

También resulta muy particular el hecho de que los abogados que se atreven a tomar partido en estos casos exponen su integridad física y psicológica por parte de personas interesadas en que no existan avances en la investigación ya que al asumir la representación jurídica de los familiares de la víctima se convierten automáticamente en “blancos” de varias acciones de represalia imaginable, lo mismo sucede con aquellos testigos que aceptan dar su testimonio en cualquier procedimiento concerniente a un caso de desaparición forzada.

Ahora bien, desde la óptica de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) se han logrado avances significativos puesto que fueron labrando el camino para el establecimiento de una disciplina jurídica que permita identificar, condenar y castigar con rigidez y más aún permita recordar lo sucedido. Cabe destacar que la CIDH ha intervenido en varios países de su jurisdicción puesto que en la mayoría de los casos las medidas tomadas a nivel nacional han sido verdaderamente insuficientes, demostrando de esa manera que en un primer momento no hubo un verdadero interés político por parte de los estados americanos por luchar contra este delito. Por tal motivo:

“De esta manera alimentan por lo menos ciertas dudas las leyes de amnistía de Guatemala, El Salvador, Honduras o la de Uruguay en cuando a la obediencia debida, o la del “punto final” de Argentina; no han hecho más que institucionalizar los crímenes y dejar a los culpables sin castigo. Estas leyes se han puesto al lado de la tipificación de la figura criminal de la desaparición forzada en la mayoría de países mostrando cierta ambigüedad en la manera de afrontar el problema” (Citroni, 2003, pp. 380)

Por esa razón, al momento de la intervención de la CIDH se inicia una lucha desde los tribunales de justicia para obtener respuestas para los familiares de casos de desaparición forzada. De esta manera con tres casos procedentes de Honduras se empieza a tipificar el delito de la desaparición forzada de personas en América Latina, dichos casos se caracterizan porque ocurre la violación de tres artículos de la Convención Interamericana de Derechos

Humanos puesto que hubo violación al derecho a la vida, al derecho a la integridad personal y al derecho a la libertad personal⁴

El primero de estos casos es el que lleva como rotulo “Caso Velásquez Rodríguez contra el Estado de Honduras” y se caracteriza por el ser el primer caso de desaparición forzada del cual la CIDH toma parte activa. El secuestro fue llevado a cabo por personas vinculadas con las Fuerzas Armadas o bajo su dirección. Se interpusieron tres recursos de exhibición personal y dos denuncias penales. No obstante, los tribunales de justicia no efectuaron las investigaciones necesarias para encontrar a Manfredo o sancionar a los responsables de este delito. Sobra decir que en este caso el Estado de Honduras intentó por todos los medios defenderse de tales acusaciones usando varias excusas y dilatando el proceso de investigación. Por ejemplo, en este caso:

“El Estado hondureño negó sus responsabilidades, invocando que hubo un cambio radical en las personas y el partido de gobierno; pero la corte rechazó dicha teoría considerando que tales cambios políticos fueron totalmente indiferentes en lo que concierne a la responsabilidad internacional por violaciones a los Derechos Humanos” (Citroni, 2003, pp. 383)

Con esto en mente, se empieza a configurar uno de los elementos centrales del crimen de desaparición forzada desde el punto de vista jurídico: la imprescriptibilidad del delito, factor que se analizará en líneas posteriores. Además, el caso es relevante para la problemática de la desaparición forzada en el grado de intervención de la CIDH puesto que después de un proceso jurídico de 9 años la Corte sometió este caso con el fin de que la CIDH decida si hubo o no violación, por parte del Estado involucrado, de los artículos 4, 5 y 7 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en perjuicio de Ángel Velásquez Rodríguez, fallando a favor de los demandantes del caso, la familia de Manfredo, sentando de esta manera un nuevo precedente en la lucha contra la Desaparición Forzada de Personas en Nuestra América.

Por otra parte, el segundo caso que sienta un referente dentro de la jurisprudencia sobre la Desaparición Forzada de Personas en América Latina es el relacionado al “Caso Godínez Cruz contra el Estado de Honduras” ocurrido en el año 1982 siendo la víctima Saúl Godínez

⁴ Se hace referencia a los artículos 4, 5 y 7 de la Convención Interamericana de Derechos Humanos

Cruz, un dirigente magisterial de aquella época, presuntamente desaparecido por las fuerzas del estado a raíz de su activismo político desde las acciones políticas que históricamente ha emprendido el magisterio en aquel país de Centroamérica. Este caso es relevante porque, aunque el Estado hondureño se haya declarado imposibilitado para investigar a los responsables, la Corte actuó con base en el indicio de que los funcionarios del Estado tenían conocimiento de los hechos, puesto que como se había visto en los párrafos anteriores la práctica de la Desaparición Forzada de Personas en la década de los 80 fue constante y sistemática en Centroamérica. También, es importante de abordar porque en este caso por primera vez se habla de una sanción económica para los familiares de la víctima de desaparición forzada cumpliendo con el postulado de la reparación en términos económicos, un aspecto que es bastante válido si se tienen en cuenta los daños morales y psicológicos de los familiares de la víctima.

Por ello, este caso quedó enmarcado en la jurisprudencia internacional, latinoamericana y local porque la indemnización que se debe a las víctimas o a sus familiares queda consignada en los términos del artículo 63.1 de la Convención Interamericana⁵, sumado a esto, debe estar orientada a procurar la restitutio in integrum de los daños causados por el hecho violatorio de los derechos humanos. Se aplica en este caso el concepto de desiderátum que en pocas palabras hace referencia a la restitución total de la situación lesionada, lo cual, lamentablemente por la naturaleza del delito, es con mucha frecuencia imposible, dada las consecuencias irreversibles de los perjuicios ocasionados, tal como ocurrió en este caso. En ese contexto, es procedente acordar el pago de una justa indemnización en términos lo suficientemente amplios para compensar, de alguna manera y en la medida de lo posible, la pérdida sufrida.

Por otra parte, el tercer caso hondureño que sentó un precedente dentro de la jurisprudencia de la CIDH es el titulado “Caso Garbi y Solís contra el Estado de Honduras”. En este caso los hechos se remontan al mes de diciembre del año 1981 cuando Francisco Garbi y Yolanda Solís de nacionalidad costarricense se encontraban de paso por Honduras en destino hacia

⁵ Artículo 63.1: Cuando decida que hubo violación de un derecho o libertad protegidos en esta Convención, la Corte dispondrá que se garantice al lesionado en el goce de su derecho o libertad conculcados. Dispondrá, asimismo, si ello fuera procedente, que se reparen las consecuencias de la medida o situación que ha configurado la vulneración de esos derechos y el pago de una justa indemnización a la parte lesionada.

México. Lo interesante del caso es la celeridad con la que se trabajó ya que apenas tres años después del registro de la desaparición se instituyó una Comisión Nacional de Investigación para aclarar la verdad de las acusaciones contra las Fuerzas Armadas de Honduras por lo sucedido. Sin embargo, después de varios años de investigación no se ha logrado suministrar una prueba suficiente que pueda vincular la desaparición de Francisco Garbí y Yolanda Solís con la mencionada práctica gubernamental –en este punto es menester aclarar que en esa época la jurisprudencia señalaba a la desaparición forzada como un delito exclusivamente cometido por el Estado-.

Por esta razón, hasta el día de hoy no hay prueba de que fueran objeto por parte de las autoridades hondureñas de vigilancia o de sospecha sobre su presunta peligrosidad como enemigos del estado; ni mucho menos existe una clara evidencia de su captura o secuestro dentro del territorio de Honduras. Por lo tanto, la Corte determinó que a pesar de las omisiones por parte del Gobierno de Honduras no es suficiente el paso por el territorio, en ausencia de aquellas otras pruebas, para configurar una presunción que atribuya responsabilidad a Honduras por las desapariciones en cuestión.

En este punto no sobra recordar que el Gobierno de Honduras realizó todo lo que estuvo a su alcance para no responsabilizarse acerca de lo sucedido en su territorio, el gobierno presentó numerosos recursos y excepciones preliminares, siendo todas rechazadas por la Corte como totalmente infundadas. En ese sentido, la única excepción que la Corte trató junto con el fondo del asunto fue la de haber agotado todas las vías de recurso internas. Ya que, si bien es cierta la responsabilidad parcial del Estado de Honduras, en algunos casos no se ha podido determinar su grado de culpabilidad.

Bajo esa lógica Honduras vivió una escalada de violencia sin precedentes dentro de su historia como país, en gran parte porque varios autores coinciden en que la década de los 80 fue una de las más turbias y complicadas en aquella nación especialmente en materia de secuestros. Dicho esto, “todos estuvieron de acuerdo en afirmar que entre 1981 y 1984 los secuestros en Honduras eran práctica común y tolerada y algunas veces hasta utilizada por las mismas autoridades gubernamentales. De los testimonios se determinó que los abogados que se habían interesado por los casos habían sido víctimas de amenazas, atentados e intimidaciones, y que cualquier demanda de llevar a cabo investigaciones había sido eludida

o enormemente obstaculizada” (Citroni, 2003, pp. 385), de esta forma el Estado hondureño se interesa porque no haya un esclarecimiento de lo sucedido, a raíz de las sanciones que esto conllevaría.

Anteriormente mencionamos que Honduras en su defensa argumentó que los casos de desaparición no eran de su competencia debido a los cambios políticos que estaban sucediendo en el país, por ese motivo la consideración que planteo el Estado fue la de la gravedad de la acusación de la cual no se puede prescindir de ninguna manera para evaluar las pruebas presentadas, es decir, que aunque existan cambios políticos en un país la responsabilidad será del Estado y no del gobierno de turno: Precisamente dicha consideración llevará a los jueces a no declarar como comprobada la desaparición ya que en estos casos las pruebas presentadas por ambas partes suelen ser confusas y contradictorias.

En estos tres casos el accionar del estado de Honduras dejó mucho que desear ya que usó diversas tácticas para frenar u obstaculizar las investigaciones al punto de llegar a la estigmatización e inclusive recurrir a la difamación de los testigos presenciales de los hechos, cuestión que causo la obvia indignación de la CIDH. Asimismo, “el Gobierno de Honduras antes que ingeniarse cómo presentar las pruebas requeridas había tentado comprometer la credibilidad de los testimonios definiéndolos como una forma de “deslealtad hacia su país”.

La Corte indignada reiteró que, en el Sistema Internacional de Protección de los Derechos Humanos, el Estado está al servicio de la comunidad, y por lo tanto argumentos como los presentados no son admisibles. Violar los Derechos Humanos es una conducta sancionable pero nunca se podrá decir lo mismo del recurrir a los sistemas internacionales de protección para contribuir a la correcta aplicación del Derecho.” (Citroni, 203, pp. 386). Paulatinamente, los tres casos hondureños fueron importantes en la medida que la Convención calificó como obligación genérica respetar los derechos reconocidos en cabo a los Estados Parte de la convención. En ese sentido, la Corte evocando el principio “iura novit curia” afirmó que el contenido en el primer artículo sea considerado como el fundamento de la protección de los derechos del hombre.

Avanzando en el tema, otro aspecto a resaltar dentro de la jurisprudencia de la CIDH con respecto a la Desaparición Forzada de Personas es sobre este delito como un ilícito continuado. Para ello, debemos remontarnos al año de 1998 con la sentencia emitida en el

“*Caso Blake contra el Estado de Guatemala*” ya que en este caso fueron formuladas conclusiones muy interesantes sobre la importancia del tiempo en la consideración del delito lo que sin duda alguna es otro precedente más en lucha contra la Desaparición Forzada de Personas en Nuestra América. En el Caso Blake fueron violados una serie de derechos⁶ entre los cuales se destacan, la violación al derecho a la vida, a la libertad personal, derecho a las garantías judiciales, derecho a la libertad de conciencia y religión, el derecho de libre circulación y residencia y el derecho a la protección judicial. Dicho caso fue más polémico y controversial que los anteriores por el número de derechos violados y por los móviles del suceso. En ese orden de ideas, para este caso es menester tener presentes los documentos de la Convención Sobre la Desaparición Forzada de Personas de Belem do para y la Declaración de las Naciones Unidas para la protección de todas las personas contra la Desaparición Forzada, puesto que estos documentos cualifican claramente a la desaparición forzada de personas como un ilícito continuado cuyos defectos perduran hasta que no sea liberada o encontrada la víctima.

Sin más preámbulos, el caso Blake ocurrió en 1985 cuando este ciudadano norteamericano se encontraba en Guatemala escribiendo artículos de investigación sobre la guerra civil que acontecía en el país. En ese mismo año la embajada de los Estados Unidos inicia contactos con los familiares de los desaparecidos manejando la hipótesis de que se trataba de un secuestro a manos de la guerrilla. Como es característico en estos casos las investigaciones fueron bastante infructuosas y además de ello, no fueron facilitadas por las autoridades por la información contradictoria y confusa que allí se emitía.

Teniendo en cuenta que al hablar del ilícito continuado es muy necesario tener presente el papel de las excepciones preliminares en los casos de desaparición forzada ya que dependen de cuando un Estado reconoce la competencia de una entidad supranacional como lo es la CIDH, en gran parte porque desde ese punto comienza la lucha por los derechos vulnerados en escenarios de justicia de corte universal y en este caso regional cuando ya todas las instancias internas y nacionales se han agotado y por lo tanto no hay otros mecanismos de lucha dentro del posible Estado infractor.

⁶ Se hace referencia a los artículos 4, 7, 8, 13, 22 y 25 de la Convención Interamericana de Derechos Humanos

Lo anterior se ve reflejado en este caso cuando “el problema principal planteado por el Gobierno de Guatemala en las excepciones preliminares fue que el Estado había reconocido la competencia contenciosa de la Corte sólo el 9 de marzo de 1987, mientras los eventos del caso habían tenido lugar en 1985; entonces la Corte no habría tenido competencia para conocer la cuestión. En una primera sentencia sobre las excepciones preliminares la Corte acogió parcialmente el razonamiento declarándose competente para conocer y juzgar solo cuanto había pasado después de la fecha de reconocimiento de la competencia contenciosa por parte del gobierno convenido. También en la sentencia sobre el fondo la cuestión fue reconsiderada configurando claramente el delito de desaparición forzada como un ilícito continuado; la Corte no pudo entonces conocer sobre el secuestro y la muerte, ocurridos en 1985, pero las consecuencias de dichos actos se habían prolongado más allá, porque 7 años después todavía no se sabía con precisión cual había sido la suerte de los dos periodistas” (Citroni, 2003, pp. 389)

En ese sentido, la importancia de esta sentencia radica en la aplicación del principio “*iura novit curia*” (“el juez conoce el Derecho”) ya que la Comisión no había invocado la violación del artículo 5, cuestión que la Corte si consideró importante para el análisis del caso. En este caso, las consideraciones expresadas pueden ser consideradas como revolucionarias en gran parte por la violación al artículo mencionado en dos frentes, por un lado, en lo que respecta a los hechos ocurridos al señor Blake y, por otro lado, en lo que respecta a sus familiares por el sufrimiento, la sensación de inseguridad y la frustración causadas por todo el proceso judicial.

Otro avance muy significativo dentro del tratamiento de la desaparición forzada como delito lo encontramos en el “*Caso Garrido y Baigorria contra el Estado de Argentina*” porque es el primer caso en Nuestra América en donde el Estado responsable admite plenamente sus culpas. Dicho caso llevado ante la Corte en 1996 es emblemático porque “señala la primera vez que viene utilizada la técnica de la admisión de responsabilidad internacional por parte del estado convenido en un caso de Desaparición Forzada de Personas, llamada allanamiento” (Citroni, 2003, pp. 391). Siendo este caso un precedente a la hora de determinar la responsabilidad parcial o total de un Estado ante un caso de Desaparición Forzada de Personas.

Los señores Garrido y Baigorria fueron arrestados en abril del año 1990 mientras circulaban en su automóvil por el territorio de la provincia de Mendoza, testigos presenciales afirman que los sujetos que hicieron la captura portaban uniformes e insignias de la policía de la provincia. En la comisaría del lugar fue encontrado el automóvil por los familiares de las víctimas, aunque la policía siempre sostuvo que el auto había sido “recuperado” con base a una denuncia en la cual el vehículo aparecía como abandonado. Para la resolución de dicho caso, se tomaron en cuenta dos precedentes muy particulares, el primero es el “*Caso Benavides Ceballos contra el Estado de Ecuador*” y el muy controvertido “*Caso Caracazo contra el Estado de Venezuela*”. Siendo estos dos casos precedentes muy importantes para el reconocimiento de la práctica del allanamiento dentro de la Desaparición Forzada de Personas.

Bajo la lógica implantada por estos casos, “cuando la causa llegó finalmente ante la Corte Interamericana, el Estado, que ante la comisión había negado su implicación, declaró que: ‘acepta los hechos expuestos en la demanda presentada por la Ilustre Comisión Interamericana. Acepta por tanto toda la responsabilidad internacional y acepta las consecuencias que de esa derivarán’” (Citroni, 2003, pp. 394). Sin duda alguna, el hecho de que la República Argentina haya admitido su responsabilidad ante un delito de Desaparición Forzada de Personas marca un precedente puesto que evidencia un cambio en la clase política del país, una mayor sensibilidad ante el flagelo de la desaparición forzada y una sociedad mucho menos tolerante con las violaciones a los Derechos Humanos.

En el siguiente caso a analizar, vemos una acción sin precedentes cuando la Comisión introduce una cuestión ulterior, la violación por parte del Gobierno de Guatemala del derecho a la verdad. Dicha cuestión es importante para el análisis de la tipificación de la Desaparición Forzada de Personas porque a pesar de que el derecho a la verdad no era reconocido explícitamente por la Convención, dicho derecho fue reconocido con la intención de lograr un desarrollo dinámico interpretativo por parte de la Corte. Gracias al derecho a la verdad se han hecho posibles cuestiones como la reducción de la impunidad, el pago de sanciones económicas, el aumento de las responsabilidades internacionales del Estado, la profundización de la literatura académica sobre la desaparición forzada y una mejor organización en materia de defensa de los Derechos Humanos. En efecto, han sido varios los casos en América Latina que han permitido la construcción de una jurisprudencia lógica y

concreta que demuestre avances en la lucha contra la Desaparición Forzada de Personas, siendo los casos de Guatemala, Honduras y el Cono Sur en Sudamérica los más emblemáticos y de los cuales se ha tomado precedentes para poder resolver casos futuros. Teniendo en cuenta la anterior afirmación, debemos traer al análisis el “Caso Bámaca Velásquez contra el Estado de Guatemala”, pues porque gracias a este caso se contemplan por primera vez dos asuntos fundamentales dentro de la lucha contra la Desaparición Forzada de Personas: el derecho a la verdad y el derecho a la sepultura por parte de los familiares de las víctimas. El Caso Bámaca es muy particular porque además de tener en cuenta los artículos que la Comisión suele invocar, también se utiliza la invocación del artículo 3 de las Convenciones de Ginebra de 1948 y la de los artículos 1, 2 y 6 de la Convención de 1994 sobre la Desaparición Forzada de Personas⁸

⁷ Artículo 3: Los Estados de las partes, incluso cuando no sea un conflicto de carácter internacional, deben como mínimo, cumplir con las protecciones mínimas a los que se describen como: combatientes, miembros de las Fuerzas Armadas que han depuesto las armas y a los combatientes que estén fuera de combate (fuera de la lucha), debido a las heridas, detenidos, o cualquier otra causa, serán tratadas, en todas las circunstancias, con humanidad, con las siguientes prohibiciones: (a) Violencia contra la vida de las personas, en particular el asesinato de todo tipo, la mutilación, los tratos crueles y la tortura; (b) Toma de Rehenes; (c) Atentados contra la dignidad personal, especialmente los tratos humillantes y degradantes; (d) Dictar condenas y la realización de ejecuciones, sin previo juicio ante un tribunal regularmente constituido, con todas las garantías judiciales reconocidas como indispensables por los pueblos civilizados.

⁸ Artículo 1: Los Estados partes en esta Convención se comprometen a: a) No practicar, no permitir, ni tolerar la desaparición forzada de personas, ni aun en estado de emergencia, excepción o suspensión de garantías individuales; b) Sancionar en el ámbito de su jurisdicción a los autores, cómplices y encubridores del delito de desaparición forzada de personas, así como la tentativa de comisión del mismo; c) Cooperar entre sí para contribuir a prevenir, sancionar y erradicar la desaparición forzada de personas; y d) Tomar las medidas de carácter legislativo, administrativo, judicial o de cualquier otra índole necesarias para cumplir con los compromisos asumidos en la presente Convención.

Artículo 2: Para los efectos de la presente Convención, se considera desaparición forzada la privación de la libertad a una o más personas, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúen con la autorización, el apoyo o la

Los detalles de este caso se remontan al año de 1992 durante un enfrentamiento con la guerrilla, el señor Bámaca era en ese entonces un combatiente de la insurgencia guatemalteca, los testigos de los hechos son enfáticos en afirmar que Bámaca se encontraba con vida al momento de su captura por parte de elementos de las Fuerzas Armadas, en ese entonces la esposa de la víctima inicia una larga y tediosa campaña para al menos poder localizar los restos de su marido, en este caso la mujer se dio a la tarea de sensibilizar a la opinión pública, consultando constantemente la información sobre su marido en los Ministerios del Interior y de Relaciones Exteriores de Guatemala y haciendo dos huelgas de hambre que le provocaron graves daños al organismo. Pese a todos estos intentos de lucha “todos los tentativos de descubrir la verdad fueron frustrados por un fuerte obstruccionismo por parte de las fuerzas gubernamentales. Además, la mujer y su abogado, fueron amenazados continuamente y víctimas de muchos atentados” (Citroni, 2003, pp. 397), revelando una vez más la lógica con la que varios Estados Parte de la Convención intentan obstaculizar e incluso esconder la verdad. Con estos intentos de ocultamiento de la verdad es evidente que existe un claro interés por continuar reproduciendo y legitimando la larga cadena de impunidad que conlleva la práctica de la Desaparición Forzada de Personas tanto por los datos disponibles como por la misma actitud del Gobierno de Guatemala.

Así pues, según los datos recogidos por la Comisión y la Corte durante los años 1992 a 1996 el sistema judicial de Guatemala sufrió una gran degeneración lo que llevo a una impunidad del 99,9% de los casos de violación de los Derechos Humanos en Guatemala. Sumado a esto, “la actitud del gobierno y su insistente obstruccionismo estaban correlacionados con el hecho de que la Asamblea Legislativa de Guatemala tenía en programa un proyecto de ley de

aquiescencia del Estado, seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o de informar sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes.

Artículo 6: Cuando un Estado parte no conceda la extradición, someterá el caso a sus autoridades competentes como si el delito se hubiere cometido en el ámbito de su jurisdicción, para efectos de investigación y, cuando corresponda, de proceso penal, de conformidad con su legislación nacional. La decisión que adopten dichas autoridades será comunicada al Estado que haya solicitado la extradición.

amnistía que habría entrado en vigor un poco después, permitiendo la impunidad de los culpables” (Citroni, 2003, pp. 398). Con esto se pone en descubierto que la lucha contra la Desaparición Forzada de Personas solamente podrá ser efectiva cuando exista la voluntad política de todos los sectores de un país para combatir este crimen, tal y como ocurrió en Argentina, y tal como se ha ido adelantando en otras partes de Nuestra América como por ejemplo los avances que se han dado en Chile o Uruguay.

Teniendo en cuenta que el papel de las pruebas en este tipo de casos es un factor fundamental para el desarrollo de la investigación, en este caso se tienen presentes los anteriores casos hondureños presentados ya que una parte integral de la desaparición forzada es precisamente el ocultamiento de las pruebas. En ese orden de ideas, en este caso operó la inversión de la carga de la prueba, además también se usaron pruebas circunstanciales y se usaron presunciones generales. Además se destacan, los avances que da la Corte Interamericana en la búsqueda de la verdad como motor de resolución para el delito de la Desaparición Forzada de Personas. Los familiares de la víctima también fueron perjudicados como en casos anteriores cuando se observa que:

“Los parientes de la víctima fueron golpeados en el goce de su integridad personal; el agobio y la frustración que dejó la desaparición del ser querido y la falta de información y de atención por parte de la autoridad pública debían ser consideradas como violaciones” (Citroni, 2003, pp. 399).

Es en ese contexto en donde queda de manifiesto que en el caso Bámaca hubo una clara violación al derecho a la verdad en tres diferentes niveles de complejidad puesto que en este caso la víctima no solo se limita a la persona que sufrió la desaparición, aquí es menester tener presente que la sentencia de este caso también cobijó a los familiares directos de la víctima y al conjunto de la sociedad guatemalteca en general. Primero, contra la víctima directa, es decir, el desaparecido en cuestión. Segundo, hubo violación contra sus parientes en el sentido del obstruccionismo judicial e investigativo por parte de las autoridades. Y, tercero, se reporta violación contra la comunidad guatemalteca a raíz de la ocultación de la información que no le permitió conocer de primera mano al pueblo guatemalteco que delitos como la Desaparición Forzada de Personas seguían ocurriendo dentro de su territorio. La Corte maneja como argumento principal que al bloquear el derecho al acceso a la información

esencial no hay desarrollo del sistema democrático, a esta conclusión se llegó después de realizar la interpretación evolutiva de las obligaciones del Estado, de las garantías judiciales, de la protección judicial y de la libertad de pensamiento y expresión⁹. Gracias a este avance emitido por esta sentencia se logró darle a la verdad un reconocimiento concreto para de esa manera poner avanzar de manera eficaz en las investigaciones que conciernen al delito de Desaparición Forzada de Personas. Bajo ese postulado “la Comisión, en primer lugar, se define el derecho a conocer con base en la consideración del carácter controvertido y muchas veces huidizo de la verdad. Entonces, antes de asumirla como objeto autónomo de derecho es oportuno considerarla objeto de saber y del conocimiento, resultado de investigación e información. A la par con dicho derecho hay que reconocer un deber, es decir, el de recordar, entendido tanto bajo su aspecto individual como colectivo” (Citroni, 2002, pp. 400).

Recapitulando lo dicho, para la Convención la conducta de dejar a una persona por un breve tiempo al margen de la ley y su amparo, porque no se brinda la información sobre su suerte y paradero puede ser considerada como un caso de desaparición forzada. En esa perspectiva para la Corte no es suficiente con penalizar esta conducta igualándola a delitos como la tortura, el secuestro o el homicidio ya que en palabras de la Corte la Desaparición Forzada de Personas constituye en un “fenómeno diferenciado caracterizado por la violación múltiple y continuada de varios derechos consagrados en la Convención, pues no solo produce una privación arbitraria de la libertad, sino viola la integridad y la seguridad personal y pone en peligro la propia vida del detenido, colocándolo en un estado de completa indefensión y acarreando otros delitos conexos” (Modolell, 2009, pp. 141). Es decir, la desaparición forzada es un delito de especial cuidado.

Por consiguiente, en este punto es preciso señalar si la CIDH está facultada o no para imponerle a los estados la obligación de tipificar el delito de desaparición forzada. En resumen, la CIDH ha logrado mayores alcances puesto que ha llegado al punto de exigir una tipificación concreta del delito, esto es, obligar a los Estados parte a integrar en sus respectivas doctrinas jurídicas el crimen de Desaparición Forzada de personas. Sin embargo, a juicio muchos juristas este tipo de medidas son muy difíciles de llevar a cabo en la práctica

⁹ Se hace referencia a los artículos 1.1, 8, 13 y 25 de la Convención Interamericana de Derechos Humanos.

porque “si bien un órgano supranacional, especialmente si tiene como función la protección de los Derechos Humanos, puede realizar mandatos de incriminación a los Estados parte de una convención o, en nuestro caso, del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, el autor considera que la forma de tipificación no debe ser obligatoria. Incluso, estrictamente hablando, es muy discutible que un Estado parte deba registrar un delito denominado ‘Desaparición Forzada de Personas’ para el castigo de esta práctica, sin que pueda recurrir al concurso real de delitos (homicidio y privación ilegal de la libertad para sancionar esos casos. La falta de punibilidad debería determinarse más por la ausencia de voluntad política en la persecución de dicho crimen que por la ausencia de la propia tipificación” (Modolell, 2009, pp. 142).

Resulta evidente que con la anterior afirmación la CIDH demuestra un notorio afán en controlar hasta el último detalle con respecto a la forma de tipificar el delito de Desaparición Forzada de Personas por el Estado parte. En todo caso, la Corte debería limitarse a establecer una serie de criterios generales para evitar los altos números de impunidad, sin la necesidad de imponer lineamientos específicos en cuanto a los requisitos típicos del crimen. Asimismo, la manera tan abiertamente laxa con la que la Corte pareciera entender este delito puede resultar perjudicial en la interpretación del principio de legalidad de los delitos y de las personas, en el aspecto de “lex stricta”, principio fundamental en cualquier Estado de Derecho. Por ello:

“Dado que el objetivo de la orden de tipificación que hace la CIDH a los Estados es evitar la práctica de la desaparición forzada, y sancionar cualquier acto al respecto, es lógico suponer que la CIDH no restrinja la desaparición forzada a los casos cometidos de forma general y sistemática. Esta conclusión además ha sido confirmada expresamente en alguna sentencia” (Modolell, 2009, pp. 143)

Ahora bien, para Modolell existen tres aspectos sustantivos que hacen tan particular el delito de desaparición forzada, en gran parte porque “la CIDH no se ha limitado a hacer recomendaciones de carácter general sobre la Desaparición Forzada de Personas sino que, por el contrario, ha dictado pautas referidas tanto al fin que debe cumplir la represión de este crimen como en lo relativo a la estructura que debe contener el tipo penal de la Desaparición

Forzada de personas” (Modolell, 2009, pp. 143). Dichos aspectos sustantivos son: el bien jurídico protegido, la conducta típica y el sujeto activo.

Para entender de manera adecuada el concepto de bien jurídico protegido tenemos que tener en cuenta que para la CIDH el delito de desaparición forzada es un delito “pluriofensivo”. Bajo esa lógica, esta violación se trata en primera instancia como “un caso de privación arbitraria de libertad que conculca, además, el derecho del detenido a ser llevado sin demora ante un juez y a interponer los recursos adecuados para controlar la legalidad del arresto. Por otra parte, es una forma de tratamiento cruel e inhumano e incluso una violación del derecho a la vida por implicar fuertemente la ejecución de los detenidos, en secreto y, sin fórmula de juicio, seguida del ocultamiento del cadáver con el objeto de borrar toda huella material del crimen y de procurar la impunidad de quienes lo cometieron.” (Modolell, 2009, pp. 143). En ese sentido se comprende, el carácter de la desaparición forzada como una violación múltiple y continuada de varios derechos reconocidos y ratificados en la Convención.

En los primeros casos de Desaparición Forzada que vimos anteriormente la CIDH a la hora de emitir sus respectivas sentencias determinó los Derechos Humanos en concreto que fueron violados para así ratificar la responsabilidad internacional del estado. En ese sentido, las conclusiones que se emitieron en ese momento no estaban emitidas a una probable tipificación. Cabe señalar que en esa época aún no se había aprobado la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada y por ese motivo la CIDH solo pudo recurrir a la Convención Americana de Derechos Humanos y aún las posibles soluciones a los casos se encontraban en fase de prueba.

Por el contrario, la Corte en los años posteriores ha ido puliendo sus habilidades puesto que ha señalado el carácter múltiple de la desaparición forzada por el número de derechos afectados, aquí debemos resaltar que la Corte toma una forma jurídica mejor definida para determinar los intereses ante un caso de desaparición forzada ya que dicho delito viola las libertades personales y pone en peligro la integridad, la seguridad y la vida de la posible víctima. De la misma forma, la Corte considera que la responsabilidad internacional del estado se ve agravada, en el caso de Desaparición Forzada de Personas cuando se logra comprobar que esta forma parte de un patrón sistemático o es una práctica aplicada o abiertamente tolerada por el Estado, dicha circunstancia conduce a la CIDH a fundamentar

su calificación como delito de lesa humanidad. No obstante, “la consideración del elemento sistemático como simple agravante implica que, para la CIDH, un caso aislado de desaparición forzada también puede ser considerado como delito. Igualmente, la Corte ha sostenido que la privación de libertad y la negativa a dar información son modalidades ‘concurrentes’, ‘no privativas’ y la normativa internacional requiere que ambas partes estén presentes.” (Modolell, 2009, pp. 149)

Cabe considerar, por otra parte, que el delito de Desaparición Forzada de Personas cuenta con una dinámica que adquiere características particulares y se pone en evidencia en Latinoamérica a partir de los años sesenta. La problemática de las desapariciones forzadas surge como un método represivo bastante efectivo contra los opositores de un sistema político autoritario como lo es un gobierno militar o uno con un modelo de democracia restrictiva. Con lo anterior queda en evidencia que, aunque este fenómeno fue muy proclive a darse en dictaduras militares, no es exclusivamente hecho por este tipo de gobiernos, pues también se ha dado en algunos regímenes de gobierno civil electo de manera popular como es el caso de países como Perú o Colombia.

Desde una perspectiva más general, la práctica de las desapariciones fue identificada en gran parte durante las décadas de los setenta y ochenta en el marco de la Guerra Fría. En ese orden de ideas, Nuestra América fue uno de los principales escenarios de batalla ideológica y cultural de las dos superpotencias, en el que las desapariciones forzadas se convirtieron en un método de control al presentar diversos efectos. Por ejemplo, se producía el efecto deseado al eliminar al opositor lo que en la mentalidad de los jefes represores era necesario, al mismo tiempo la negativa del estado a reconocer su responsabilidad facilitaba sus endeble respuestas ante los cuestionamientos que hacían las organizaciones de derechos humanos y los países de la Comunidad Internacional. Sumado a ello, el hecho de que las desapariciones se hicieran en total clandestinidad y la falta de rendición de cuentas sobre la suerte y paradero de las víctimas facilitaba la realización de interrogatorios en los que se torturaba en forma salvaje y finalmente se ejecutaba a los opositores del régimen. Por consiguiente, tanto la sustracción de información como el secuestro de los bienes de los detenidos se convirtieron en práctica común en este delito.

En la medida del regreso al poder por parte de los civiles en Nuestra América, la percepción de estos gobiernos sobre la Desaparición Forzada de personas cambió puesto que se entiende que “con la instauración de gobiernos democráticos en América Latina a partir de la década de los ochenta, se establecieron comisiones de la verdad y misiones de las Naciones Unidas en muchos de estos países que, a la postre, permitieron comprender la mecánica de esta práctica. A ello se sumaron las entusiastas labores del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas en la materia y las primeras sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, explicando en detalle la forma en la que se conducían los agentes del Estado y los particulares con relación a las desapariciones.” (Gómez, 2010, pp. 39)

Naturalmente, los avances que se dieron en Latinoamérica causaron que la práctica se extendiera hoy en día en todos los rincones de nuestro planeta. Según el informe Nowak¹⁰, durante los últimos 20 años, el Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas para las Desapariciones Forzadas tramitó cerca de cincuenta mil casos, ubicados en 90 países. Es por esa razón que la Desaparición Forzada de Personas dejó de ser un asunto meramente regional y se convirtió en una problemática más general al asumir una envergadura de tipo mundial, lo que derivó en la adopción e implementación, en el año 2006, de la Convención Internacional para la Protección de todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas.

De la misma forma en la que hemos ido revisando la jurisprudencia y la literatura jurídica con relación a la Desaparición Forzada de Personas es momento de tener en cuenta los aspectos relevantes la Convención Interamericana que en su papel de mecanismo regional no es tan amplia como la Declaración de las Naciones Unidas, lo que en resumidas cuentas deja de lado muchos elementos importantes de lado, como por ejemplo el derecho a la reparación, la readaptación social y la indemnización económica a los familiares de la víctima, el derecho a denunciar la comisión del delito, lo que lleva por añadidura la obligación de investigarlo

¹⁰ Según Ambos (2009) es el primer informe escrito por Manfred Nowak, en calidad de Relator Especial sobre la cuestión de la tortura, al 62° período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos. El primer apartado del informe contiene una relación de las actividades realizadas por el Relator Especial desde que fue nombrado. El segundo apartado del informe se refiere a la metodología utilizada para realizar misiones a los países. El tercer apartado del informe contiene un análisis sobre la utilización que vienen haciendo los Estados de las seguridades diplomáticas “para trasladar o proponer el retorno de presuntos sospechosos de terrorismo a países en los que corran el riesgo de ser torturados o maltratados”. El cuarto apartado del informe contiene algunas consideraciones del Relator Especial sobre la distinción entre torturas y tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes

por parte del Estado implicado y la protección de los familiares, testigos y litigantes de las víctimas. Además, que la Convención se quedó muy corta al no abordar ciertas cuestiones relevantes para cerrar espacios a la impunidad, como por ejemplo la prohibición de otorgar amnistías a los perpetradores de un crimen de desaparición forzada.

También existe una jurisdicción para perseguir el delito de Desaparición Forzada de Personas en donde la Convención retoma principios establecidos de otros tratados de Derechos Humanos, en especial de la Convención contra la Tortura de las Naciones Unidas. Además, gracias a los artículos 9, 10 y 11 se establece un margen que le permite al estado iniciar acciones, juzgar y extraditar a cualquier persona sospechosa de haber efectuado un delito de desaparición forzada que se encuentre bajo su jurisdicción. Además, la actualización de la Convención refuerza principios generales ya debatidos como por ejemplo la prohibición de manejar el delito de desaparición forzada como un delito político y, para facilitar la persecución de un delito tan complejo y peculiar, la convención exige que los Estados parte trabajen en pro de lograr de modelos de coparticipación que hagan efectiva la lucha jurídica contra la Desaparición Forzada de Personas.

1.3.3. La Desaparición Forzada de Personas en el ordenamiento jurídico colombiano

En Colombia, la historia del fenómeno de las desapariciones forzadas de personas data de finales del período histórico conocido como el Frente Nacional, específicamente hablando del año de 1977, este año es clave dentro de la historia de la desaparición forzada de personas

¹¹ Artículo 9. Principio de Legalidad y de Retroactividad: Nadie puede ser condenado por acciones u omisiones que en el momento de cometerse no fueran delictivos según el derecho aplicable. Tampoco se puede imponer pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito. Si con posterioridad a la comisión del delito la ley dispone la imposición de una pena más leve, el delincuente se beneficiará de ello.

Artículo 10. Derecho a Indemnización: Toda persona tiene derecho a ser indemnizada conforme a la ley en caso de haber sido condenada en sentencia firme por error judicial.

Artículo 11. Protección de la Honra y de la Dignidad: 1. Toda persona tiene derecho al respeto de su honra y al reconocimiento de su dignidad. 2. Nadie puede ser objeto de injerencias arbitrarias o abusivas en su vida privada, en la de su familia, en su domicilio o en su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra o reputación. 3. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o esos ataques.

porque en ese año se registró el primer caso durante el gobierno liberal de Alfonso López Michelsen, en una situación donde ambas víctimas fueron esposadas y trasladadas fuera de la ciudad, en una aparente detención legal, en donde los sometieron a interrogatorio bajo tortura. De esta manera:

“Los hechos ocurrieron el 9 de septiembre de 1977, en el aeropuerto de la ciudad de Barranquilla cuando la señora Omaira Montoya Henao, bacterióloga y militante de izquierda, fue detenida junto con su compañero, Mauricio Trujillo Uribe, por el servicio de inteligencia de la Policía de ese tiempo, denominado F2, cuando ambos intervenían en el cobro de un rescate por un secuestro.” (ODH, 2012, pp.8)

Después fueron separados y desde entonces no se tiene noticia sobre la suerte y el paradero de Omaira. El caso de Omaira es emblemático porque ese caso inauguró la práctica sistemática de las desapariciones forzadas de personas como mecanismo para de persecución, hostigamiento y eliminación de la oposición política, la cual era identificada por los manuales de operaciones de las Fuerzas Armadas colombianas como la base político-social de las diversas guerrillas que operan y han operado dentro del territorio nacional.

Un factor que ha incidido en el subregistro de este delito, es que la tipificación en Colombia del delito de desaparición forzada sólo ocurrió hasta el año 2000 a raíz de las responsabilidades internacionales que asumió el Estado colombiano en materia de Derechos Humanos. En consecuencia, los hechos anteriores a esa fecha se registraban de manera errónea como secuestros, aunque las víctimas aún no han aparecido ni vivas ni muertas, particularidad que caracteriza al delito de la Desaparición Forzada de Personas puesto que al no poder determinar el estatus del desaparecido se crea un limbo jurídico donde el desaparecido y sus familiares no pueden hacer valer sus derechos ante el Estado. Por ello, es indispensable y urgente que se tomen medidas para revisar y tipificar nuevamente los casos de desaparición forzada que datan de antes del año 2000, de manera que se investiguen como casos propiamente dichos de desaparición forzada y que se mantengan abiertas las investigaciones hasta que sean encontradas las víctimas o por lo menos sus restos mortales.

Finalmente, “el subregistro en relación con las desapariciones forzadas, también obedece a que muchos casos no se denuncian por múltiples razones, entre ellas, la mala administración de justicia, la ineficacia de los canales y mecanismos de denuncia, el ambiente generalizado

de temor e intimidación que viven los familiares de las víctimas, sus abogados, los testigos de las desapariciones, los miembros de organizaciones de familiares y otras ONG o particulares, que buscan a los desaparecidos.” (ODH, 2012, pp. 18) En Colombia esa situación es especialmente crítica en las zonas que continúan bajo el control de elementos paramilitares puesto que como pudo comprobar el Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas durante sus reiteradas visitas, los perpetradores materiales e intelectuales de las desapariciones forzadas viven entre la población y no sólo se benefician de la impunidad en la que permanecen los crímenes, sino que la inacción e incluso el apoyo por acción u omisión del Estado constituye un incentivo para los perpetradores y para que este delito se siga manifestando en nuestro país.

En el caso colombiano, tomando como ejemplo los periodos 2002-2006 y 2007-2008 observamos que el panorama de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario no es muy alentador ya que para el primer período “se registraron 11.292 personas asesinadas o desaparecidas por fuera de combate, por violencia sociopolítica entre julio de 2002 y junio de 2006. Esto significa que, en promedio, más de 7 personas fueron asesinadas o desaparecidas forzadamente por fuera de combate por motivos sociopolíticos cada día en Colombia.” (CCJ, 2007, pp. 2).

Al hablar de los autores, la Comisión Colombiana de Juristas nos muestra que el 75,15% de las muertes por fuera de combate en las que se conoce el presunto autor genérico son atribuidas a responsabilidad del Estado de la siguiente manera: por perpetración directa de agentes del Estado, 14, 17% aproximadamente un total de 908 víctimas; por tolerancia o apoyo a las violaciones cometidas por grupos paramilitares, el 60,98% siendo responsables de un número aproximado de 3907 víctimas, reforzando la tesis del aumento de las acciones conjuntas entre el Estado y las fuerzas paramilitares en este período. Por otra parte, las a fuerzas insurgentes se les atribuye 1591 víctimas lo que representa un 24,83%.

A la hora de determinar a los perpetradores de las desapariciones y asesinatos debemos tener en cuenta quien es el autor tanto material como intelectual de los hechos puesto que al hacer esta revisión de literatura se descubre que “el promedio anual de violaciones al derecho a la vida atribuibles directamente a los agentes estatales aumentó en un 73%. Entre julio de 2002 y junio de 2006 a los agentes estatales se le atribuyeron en promedio 227 violaciones al

derecho a la vida por año, razón atribuible directamente a la implementación de la política de Seguridad Democrática.” (CCJ, 2007, pp. 3). Las violaciones aquí evidenciadas se dan en un patrón sistemático de ejecuciones y desapariciones forzadas hechas una gran parte del territorio colombiano, en el período descrito se registraron violaciones de Derechos Humanos con responsabilidad directa de los agentes del Estado en 27 de los 32 departamentos de la geografía nacional.

Lo anterior puede explicarse con la implementación de la política de Seguridad Democrática del Gobierno de Álvaro Uribe Vélez, este gobierno se caracterizó por señalar en su discurso que la principal ventaja militar de la subversión son los vínculos que estos grupos mantienen con la población civil ya que para el gobierno de ese entonces se adoptaba la forma de complicidad u ocultamiento y la posterior “mimetización” de sus integrantes dentro de la sociedad civil, dándole de esa manera un nuevo aire a la tesis contrainsurgente de quitarle el agua al pez, al erradicar la posible base social y política de los grupos insurgentes tanto del campo como de la ciudad, el problema en este discurso oficial radicaba principalmente en la sensación de inseguridad, incertidumbre y zozobra en la población civil puesto que si las tesis del gobierno eran puestas en práctica más de un opositor político corría con el riesgo de morir o de ser desaparecido.

Cabe resaltar que dichas tesis fueron rechazadas de plano por la Corte Constitucional de ese momento ya que en la lógica de esta corte las premisas del poder ejecutivo no podían ser consideradas como un fundamento jurídico, por dos razones principales. La primera es que aceptar estos argumentos y darles un fundamento jurídico implicaría presumir la pertenencia de todos los habitantes civiles de Colombia, sin distinciones de ninguna especie, a dichas organizaciones armadas al margen de la ley, con lo cual se crea para todos una inseguridad jurídica generalizada, en otras palabras, todos los habitantes del país pasarán inmediatamente a ser sospechosos de sedición o terrorismo; y la segunda radica en que aceptar lo dicho por el Gobierno como fundamento jurídico representaría una negación absoluta del principio de distinción entre combatientes y no combatientes que se ha estipulado en los tratados internacionales que ha firmado y ratificado el Estado colombiano¹².

¹² Corte Constitucional, sentencia C-1024 de 2002, M.P.: Alfredo Beltrán Sierra

Bajo la lógica de la política de Seguridad Democrática, lo dicho por el Gobierno Nacional en Cabeza de Uribe Vélez se pone en práctica cobrando la vida de miles de personas a lo largo y ancho del territorio nacional. Sumado a esto “el incremento de las ejecuciones extrajudiciales y desapariciones forzadas cometidas directamente por agentes estatales es consecuencia directa de la inobservancia del principio de distinción entre combatientes y población civil, derivado del planteamiento gubernamental según el cual un sector de la población civil hace parte de los grupos combatientes que enfrenta militarmente.” (CCJ, 2007, pp. 4).

De esta manera, el Gobierno Nacional revive con mayor intensidad las políticas, terminología y metodología de las acciones represivas usadas por las Dictaduras Militares en América Latina durante la décadas de los sesenta, setenta y ochenta, también se revive la lógica del Estado militar y policial en la cual existe un enemigo interno camuflado dentro de la población civil al cual hay que eliminar, además, la ayuda y asistencia militar de los Estados Unidos profundizaron estas teorías ya que con un número elevado de objetivos militares completados, bien sea por aniquilación o neutralización, el gasto militar de ese país hacia Colombia podría aumentar y seguir siendo legitimado ante el Congreso de los Estados Unidos.

Los otros perpetradores que deben ser destacados en este período son los integrantes de los grupos paramilitares, algunos de estos grupos son residuo de las antiguas Autodefensas Unidas de Colombia y según el gobierno nacional son simplemente bandas criminales emergentes (BACRIM), que a pesar de mantener un estatus de clandestinidad son abiertamente apoyados por el Estado. Históricamente, los grupos paramilitares en nuestro país son los que han cometido más violaciones a los Derechos Humanos en el marco del Conflicto Armado. Con relación a esto, si a lo acontecido en el período 2002-2006 sumamos las violaciones cometidas por estos grupos desde 1996, tenemos la cifra de 14.444 civiles muertos o desaparecidos sin relación alguna con las partes combatientes. En la actualidad esa cifra equivale al 71,06% de las violaciones a los Derechos Humanos causadas por motivos sociopolíticos.

Cabe decir que “entre julio de 2002 y junio de 2006, los paramilitares asesinaron o desaparecieron forzosamente a 1060 personas cada año en promedio. Esto significa una

reducción importante, pero de ningún modo satisfactoria, en relación con lo ocurrido durante los seis años precedentes, en los cuales el promedio anual fue de 1756 víctimas” (CCJ, 2007, pp. 9). Esta cifra es muy preocupante porque evidencia que los grupos paramilitares continuaron siendo los mayores violadores de Derechos Humanos en Colombia, además es preocupante porque en esta época inicia el proceso de desmovilización paramilitar emprendido por el gobierno tras la firma del Acuerdo de Santa Fe de Ralito en julio de 2003. Desde que inició este proceso de paz el primero de diciembre de 2002 hasta el 31 de julio del año 2006, por lo menos 3005 personas fueron asesinadas o desaparecidas a manos de los paramilitares. De hecho, es sorprendente que el gobierno de esa época no hubiera reaccionado al respecto, a pesar de que en reiteradas ocasiones anunció que dicho proceso estaba sujeto bajo los estándares internacionales y por esa razón la condición para estos diálogos era que tales grupos no cometerían ni una sola muerte más. Al contrario, el Alto Comisionado para la Paz llegó a declarar públicamente que, “el cese de hostilidades era una metáfora que debería manejarse con mucha flexibilidad.”¹³

Más adelante se observa con preocupación que para el período 2007-2008 encontramos el registro de por lo menos 176 personas que fueron víctimas de desaparición forzada de personas en Colombia. En ese sentido, en 126 de estos casos se desconoce el paradero de la víctima y en 50 de los casos se trata de personas que fueron desaparecidas y en última instancia fueron encontradas asesinadas. En el caso de los perpetradores de los cuales se conoce su identidad se registran 113 víctimas, de las cuales el 93,81% siendo un total de 106 víctimas las cuales se atribuyen a la responsabilidad del Estado: por perpetración directa de agentes del Estado se registran el 40,71% de víctimas lo que equivale a 46 personas desaparecidas, y por paramilitares se registran 60 víctimas que equivalen al 53,10% de violaciones. En el caso de las insurgencias vemos un número muy reducido puesto que se le atribuye un número de 7 víctimas lo que en la práctica equivale al 6,19% de los casos totales de este período.

Los registros de Desaparición Forzada de Personas se incrementaron en un 11,39%, pues durante el año estudiado habrían desaparecido forzosamente un número aproximado de 158

¹³ Declaración de Luis Carlos Restrepo quien en esa época ostentaba el cargo de Alto Comisionado para la Paz, durante una jornada de seguimiento al proceso de negociaciones con los paramilitares en Bogotá, el 24 de febrero de 2005, en las Residencias Tequendama.

personas. De este número, en 121 casos aún no había sido posible identificar el paradero de la víctima, mientras que en 37 casos son personas que fueron posteriormente asesinadas. En los casos donde el perpetrador es identificado encontramos que la presunta autoría aumentó de manera significativa respecto de los grupos paramilitares puesto que de un 33,60% de personas desaparecidas entre julio de 2006 y junio de 2007, se pasó a un 53,10% de víctimas entre julio de 2007 y junio de 2008. Con estas cifras se reporta un aumento de 17 víctimas en tan solo un año ya que, de registrarse 42 víctimas, se pasó a registrar un total de 60 desaparecidos.

Continuando en el contexto colombiano, podemos percibir que la tipificación del delito de Desaparición Forzada de Personas se dio en ciertos instantes clave de la historia nacional. De hecho, “el Gobierno Nacional viró sus intereses dentro de un escenario de gobernabilidad con el cual busca avanzar hacia una justicia transicional en el país, teniendo como punto de partida la Ley 1448 de 2011, denominada ‘Ley de Víctimas y Restitución de Tierras’. Además, con este proceso pretende proporcionar a las víctimas una reparación integral, el cual garantice el Estado de Derecho en todo el territorio nacional.” (Rojas, 2013, pp. 40). Con esto en mente podemos ver un avance muy tímido en materia de reparación a las víctimas en nuestro país, las cuales por el contexto del Conflicto Armado se cuentan por miles.

Un aspecto muy importante de la “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras” lo encontramos en el artículo 3 ya que en el mencionado artículo se consigna que los parientes de primer y segundo grado de consanguinidad de la “víctima directa” son considerados víctimas cuando a su familiar se le hubiera asesinado o estuviere desaparecido. Además, también cataloga como víctimas a las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima que se encontraba en peligro o para prevenir la victimización de una persona. Esta “Ley de Víctimas” basa su creación en las diversas sentencias en las que ha intervenido la CIDH a través del Sistema Interamericano de Derechos con el fin de intentar abolir o por lo menos tipificar el delito de Desaparición Forzada de Personas en Nuestra América. Con esto en mente, la jurisprudencia producida por el Sistema Interamericano ha establecido estándares y obligaciones para los Estados que se han encontrado culpables del delito de Desaparición Forzada, tanto por su responsabilidad directa al usar agentes de las fuerzas armadas y policía como por su apoyo y aquiescencia a fuerzas paramilitares.

Ahora bien, Colombia al ser integrante del Sistema Interamericano de Derechos Humanos también debe velar por evitar al máximo los casos de violaciones a los Derechos Humanos, en especial si hablamos de Desaparición Forzada de Personas. Bajo esa lógica, el sistema regional de Derechos Humanos ha intentado tipificar y clarificar el delito mediante un estándar “de obligaciones en la búsqueda de los cuerpos de las personas teniendo en cuenta casos y sentencias como: el Caso Caballero Delgado y Santana, el Caso 19 comerciantes, Caso Masacre de Pueblo Bello y el Caso Masacre de Mapiripán” (Rojas, 2013, pp. 42). En las siguientes líneas revisaremos a grandes rasgos estos casos con el fin de observar porque son tan importantes dentro de la jurisprudencia nacional en materia de Derechos Humanos. Sin embargo, aún hace mucha falta en materia de lucha contra la Desaparición Forzada de Personas porque “en estos procesos se pone de manifiesto que aún faltan avances importantes en la investigación, sanción y reparación de víctimas en varios eventos violentos perpetrados en contra de la población civil. El Estado está aún en proceso de búsqueda de la verdad y de cumplimiento de la norma que garantice los derechos.” (Rojas, 2013, pp. 43)

En el Caso “*Caballero Delgado y Santana*” se logra que la Corte sancione al Estado colombiano por permitir que se cometieran desapariciones forzadas con la aquiescencia de elementos de las fuerzas armadas. Por otra parte, la CIDH, responsabilizó al Estado colombiano de formar un proceso judicial para investigar lo sucedido. Si bien es cierto que este mandato permitiría que Colombia fuese soberana en promulgar su legislación y medidas referentes a la protección y restablecimiento de los derechos violados; esta responsabilidad internacional no se cumplió a cabalidad. Sin embargo, el alcance de esta sentencia permitió establecer mandatos que demostraban que las víctimas tenían derechos y al mismo tiempo que la comunidad internacional se encontraba al tanto y tenía conocimiento de los hechos que estaban ocurriendo en Colombia.

Seguidamente, en el Caso “*Pueblo Bello*” se logró un mayor avance en materia de lucha contra la Desaparición Forzada de Personas puesto que en este caso la CIDH ordena la identificación, captura y procesamiento judicial de los perpetradores, lo cual simboliza una verdadera lucha frontal contra la impunidad. Sumado a ello, la Corte intentó proteger y restablecer los derechos de las víctimas, mediante la exhaustiva búsqueda, localización y sepultura, además de buscar garantías para los familiares de los desaparecidos que quisieran rehacer su vida en la localidad de Pueblo Bello, Cesar. Aquí juega un papel fundamental la

reparación simbólica ya que se usó para alcanzar la reparación del tejido social fragmentado, además en esta sentencia se cumple con el artículo 10 de la Convención concerniente a las indemnizaciones económicas.

Al mismo tiempo el Caso “*Mapiripán*” es importante para la jurisprudencia nacional porque además de los avances ya obtenidos, la Corte concluyó que el Estado colombiano tenía que establecer un plan que cumpliera varios objetivos, entre ellos tenemos la restauración de los derechos vulnerados, la identificación y judicialización de los culpables procurando el cumplimiento del derecho a la verdad al determinar lo que ocurrió exactamente. También es importante este caso porque la Corte demandó individualizar e identificar a cada una de las víctimas con la finalidad de brindar tratamiento médico y psicológico integral y garantías adecuadas de seguridad en el caso de que los familiares de las víctimas quieran regresar a su población. Esta sentencia también marca un precedente porque para lograr la prevención de la Desaparición Forzada de Personas la Corte ordena la formación en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario a los miembros de las Fuerzas Armadas. De igual forma, se logra un muy importante avance en materia de identificación ya que se ordena a la implementación de un sistema de información genética que esclarezca la identidad de las víctimas.

Posteriormente, gracias al Caso “*19 Comerciantes*” se logran más avances en materia de Derechos Humanos para nuestro país ya que se da un logro en el débil sistema judicial de Colombia al lograr la judicialización de los autores intelectuales de la desaparición, en donde se encuentran implicados mandos militares de medio y alto nivel; así pues, gracias a esta sentencia se establecen parámetros y condiciones para la búsqueda de estos desaparecidos, el tratamiento médico y psicológico para los familiares de las víctimas es ratificado y garantizado, las reparaciones simbólicas se contextualizan incluyendo a la colectividad nacional y se facilita el regreso del exilio de algunos familiares y se brindan condiciones de seguridad de los abogados y testigos que rindieron declaración en la CIDH.

Como se puede comprobar, en Colombia han existido unos cuantos avances en materia de lucha contra la Desaparición Forzada de Personas, en nuestro país han pasado cerca de 30 años desde que empezó la lucha contra la desaparición forzada, en este período de nuestra historia la Comisión de Búsqueda de Personas Desaparecidas registra un total de 16.884

desapariciones forzadas en todo el territorio colombiano. En efecto, “con todo, los mínimos logrados no pueden ser desestimados ni tampoco desechados porque se podría olvidar todo el camino recorrido, y con ello se puede correr el riesgo de que este tipo de crimen sea utilizado como estrategia de otros grupos delincuenciales” (Rojas, 2013, pp, 44). A continuación, mostraremos un breve resumen de los avances jurisprudenciales que se han hecho en Colombia en los últimos años con el fin de combatir el flagelo de la desaparición forzada.

Leyes en Colombia sobre la Desaparición Forzada de Personas (2001-2011)	
Ley	Título
• Ley 707 de 2001	"Por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana sobre la Desaparición Forzada de personas"
• Ley 971 de 2005	"Por medio de la cual se reglamenta el mecanismo de búsqueda urgente y se dictan otras disposiciones"
• Ley 1408 de 2010	"Por medio de la cual se rinde homenaje a las víctimas del delito de Desaparición Forzada y se dictan otras medidas para su localización e identificación"
• Ley 1418 de 2010	"Por medio de la cual se aprueba la Convención Internacional para la protección de todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas"
• Ley 1448 de 2011	"Por medio de la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del Conflicto Armado Interno y se dictan otras disposiciones"

Tabla #3: Leyes promulgadas por el Congreso de la República para eliminar o erradicar el delito de Desaparición Forzada

Fuente: Rojas (2013)

Una vez vista la jurisprudencia nacional creada para intentar mitigar el crimen de Desaparición Forzada de Personas, nos centraremos en la Ley 1448 de 2011 puesto que en esta ley se incluyeron varios artículos que hacen referencia a la desaparición forzada, el mandato de esta ley es claro porque demanda y exige la eliminación de este crimen y

asimismo exige la protección y la reparación de las víctimas de este delito en nuestro país. Sin embargo:

“Aunque la ley 1448 de 2011 da un gran salto hacia la atención, asistencia y reparación integral de las víctimas del Conflicto Armado Interno; en lo que respecta a las víctimas de desplazamiento forzado se les repara con la restitución de tierras; más en cuanto a la reparación de las víctimas y familiares de desaparición forzada, no se observan aportes nuevos a lo ya establecido en las políticas de gobierno para la lucha contra este delito.” (Rojas, 2013, pp. 44).

Dicho esto, lo único que hace esta medida es aumentar la burocracia que se ha conformado para el desarrollo de la atención y reparación; al final de cuentas, notamos con preocupación que las personas encargadas de brindar atención y orientación no lo hacen ni brindan solución frente a la necesidad médica en casos especiales de desaparición forzada.

Como resultado, el establecimiento de reparaciones económicas de 40 salarios mínimos legales vigentes (SMLV), es una clara prueba de que la “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras” no cumple ni con los estándares internacionales de las Cortes regionales e internacionales ni mucho menos con la buena fe de las víctimas. Sin embargo, las víctimas y sus familiares tienen un gran afán para que esta ley los proteja y de alguna manera pueda suplir sus necesidades, aunque es obvio que no repara el gravísimo daño que se ha sufrido por su o sus familiares desaparecidos. En habidas cuentas, esta ley no se diferencia mucho de su antecesora, la Ley 975 de 2005 o más conocida como “Ley de Justicia y Paz”, y al no diferenciarse mucho de esta ley se puede afirmar que “las indemnizaciones reglamentadas por la Ley de Justicia y Paz solo se diferencian de la Ley de Víctimas en un millón de pesos; en razón a esto, no había necesidad de conformar una política de Gobierno para hacer aumentos económicos irrisorios.” (Rojas, 2013, pp. 45).

Desde una perspectiva más concreta se evidencia el afán del Estado por reglamentar los elementos de la reparación integral de acuerdo con los estándares internacionales fijados por las organizaciones anteriormente estudiadas. No obstante, a la hora de llevar esta ley a la práctica no se cumple con los protocolos necesarios para la reparación de las víctimas y sus familiares. Cabe considerar por otra parte la cuestión relacionada con el conocimiento público de la verdad; con la “Ley de Justicia y Paz”, los paramilitares son el sector armado

que más se benefició del ordenamiento jurídico que se preparó en dicha ley, una prueba de ello la encontramos cuando “en las audiencias narran o describen los hechos de acuerdo con sus intereses, por lo que al verificar los hechos estos no concuerdan con las versiones declaradas por estos autores.” (Rojas, 2013, pp. 45). Bajo esa lógica, no hay cumplimiento en lo que se refiere al conocimiento público de la verdad de lo sucedido. Por ello, las medidas tomadas contra los autores del crimen no se aplican de acuerdo con los derechos vulnerados en el marco del delito de Desaparición Forzada de Personas y ese motivo no logra satisfacer a las víctimas y sus familiares.

Retomando la idea anterior del ordenamiento jurídico que se organizó durante la “Ley de Justicia y Paz” se enfatiza en resaltar las muy pequeñas condenas que se hicieron ya que se trataban de sanciones constitutivas de apenas seis años; estas cortas penas podrían darse en un escenario de justicia transicional solamente si estuvieran enfocadas en una reparación integral, en otras palabras, las medidas de reparación deben estar relacionadas. Lo problemático en este caso es que no existe una verdadera reparación integral porque la verdad no está dicha y los autores intelectuales de los crímenes quedan beneficiados de una verdad que fue contada parcialmente, o, en otras palabras, es una verdad a medias. Dentro de la estrategia de prevención, el autor nos menciona que “es importante incluir procesos educativos dentro de las Fuerzas Armadas en materia de Derechos Humanos, y desarrollar en especial temas como el delito de desaparición forzada. Pero, de otro modo la formación militar se concentra en tratar temas de DIH y DD. HH dejando de lado temas como las violaciones cometidas por las fuerzas públicas contra la población civil.

Regresando a la “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras” notamos que aunque nuestro país es uno de los Estados Parte de la CIDH y por lo tanto ha asumido la obligación de construir un plan de búsqueda de los desaparecidos, este resulta ser bastante debido a que la identificación de los cuerpos en los diversos cementerios clandestinos del país no tiene alguna relación con los familiares de la víctima y se corre el riesgo de que al no poder identificar a sus seres queridos, sus restos mortales sean enterrados como sin nombre o más conocidos como N.N.

Mencionamos que una de las obligaciones que tiene el Estado Colombiano es la referente a la reparación integral de las víctimas y de sus familiares, cuestión que con la “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras” no se cumple a cabalidad porque:

“La asistencia brindada a las víctimas como un conjunto de medidas programas y recursos del orden político, económico, social y fiscal, no es coherente con los derechos violados. Aunque la ley es un avance al reconocimiento de los derechos de las víctimas, por sí sola no reestablece integralmente sus derechos violados porque cuando se cometen crímenes como la desaparición forzada, se cometen varias violaciones sistemáticas de varios Derechos Humanos.” (Rojas, 2013, pp. 46)

En la “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras” también encontramos que las medidas de satisfacción tampoco se completan a la hora de hablar de la búsqueda de la verdad ya que el Estado colombiano confunde esta obligación con la recopilación y publicación de memoria histórica del país, y con la exención de algunas obligaciones como el servicio militar obligatorio, lo cual no está mal, pero que no satisfacen realmente las necesidades inmediatas de las víctimas y sus familiares. Por ello, procesos como “Justicia y Paz” y “Víctimas y Restitución de Tierras” son un claro ejemplo de que, pese a que se avanzó un poco en materia de reparación y verdad, solamente se logrado generar confusión y duda ante una respuesta institucional poco adecuada.

En lo concerniente a este tema podemos tener presente que esta ley le ha dado una nueva oportunidad a las víctimas y sus familiares quienes por diversos motivos no quisieron o no pudieron reportar la pérdida de sus queridos, para que lo hagan. Sin embargo, las garantías que brinda esta ley no incluyen algún cambio o beneficio sustancial con respecto a la Ley de Justicia y Paz, es decir que en la realidad no distan ni se diferencian mucho la una de la otra. Además “La Ley de Justicia y Paz reglamenta indemnizaciones que no alcanzan los 40 SMLV; y en la Ley de Víctimas el estimado se cierra con un monto de hasta 40 SMLV, lo cual suma una cifra exacta de 21.000.000 de pesos. Por ello, no es justificable el esfuerzo que ha hecho el Estado para lograr la promulgación de la Ley 1448 de 2011 pues solo aumentó la indemnización en un millón de pesos.” (Rojas, 2013, pp. 48)

Con todo y lo anterior, cuando el Estado colombiano acepta por fin la responsabilidad por no hacer acto de presencia en todo el territorio nacional, este no reconoce que la indemnización

en el marco de la Ley de Víctimas no es acorde ni a la realidad ni mucho menos a los estándares internacionales puesto que la desdibuja usando como argumento el tema de la reconciliación nacional. Este asunto de asumir las responsabilidades a medias también afecta a las víctimas cuando nos referimos a la entrega de los cuerpos de sus seres queridos debido a que “la Ley de Justicia y Paz ha trabajado en relación a la imposibilidad de la entrega de los cuerpos. En el marco de esta ley, las instituciones han puesto en práctica las entregas simbólicas” (Rojas, 2013, pp. 49). No obstante, la técnica de las entregas simbólicas no es recomendable por dos motivos; el primero, es que no obedece a los estándares internacionales a los que Colombia se encuentra sometido y, como segundo motivo, los familiares que aceptan estas prácticas sufren graves daños psicológicos pues se desvanece cualquier esperanza de encontrar con vida a sus familiares desaparecidos.

En otro orden de ideas, se puede resaltar de manera positiva la confianza que han generado algunos mecanismos como por ejemplo el “Búsqueda Urgente” porque convoca la participación interinstitucional del Estado. Lo anteriormente dicho se ve materializado en el Registro Único de Desaparecidos que en pocas palabras es una base de datos operada por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, con el apoyo y vigilancia de la Comisión Nacional de Búsqueda de Ciencias Forenses, lo que demuestra que aunque falta mucho por lograr el cumplimiento de las obligaciones internacionales en materia de Desaparición Forzada de Personas, por lo menos ya se empiezan a ver pequeños avances en materia de identificación y localización de personas desaparecidas.

Finalmente, un aspecto más que debe tenerse presente es la formación y educación impartida en las escuelas militares y de policía, además de reiterar su compromiso ante la institucionalidad aceptando su responsabilidad en la participación y comprometimiento en las desapariciones forzadas de personas y en general a las violaciones a los Derechos Humanos que cometieron varios de sus elementos, y por ello pidan perdón a las víctimas y a la sociedad colombiana en general debido a que “mientras no se reconozca su participación directa o su aquiescencia para que grupos paramilitares o de autodefensas perpetraran crímenes de desaparición forzada, será imposible lograr una paz duradera.” (Rojas, 2013, pp. 50)

1.4. Desaparición Forzada de Personas como fenómeno social: Aproximaciones teóricas de la Desaparición Forzada de Personas desde las Ciencias Sociales

Para empezar este apartado, debemos advertir que la Desaparición Forzada de Personas como hecho social se caracteriza por ser un fenómeno social característico del siglo XX, o en otras palabras, se caracteriza por ser un fenómeno muy reciente dentro de la historia social del hombre. Con esto, hacemos referencia a que lo que conocemos en el concurso de delitos como Desaparición Forzada con toda sus prácticas y sistematicidad anteriormente explicada son una práctica que lleva siendo llevada a cabo desde hace pocos años por gobiernos y grupos paraestatales.

En ese sentido, personas como los emigrantes de varios caminos, campesinos asesinados y enterrados sin una identificación de sus restos mortales, e incluso soldados caídos en combate, hacen parte de la innumerable lista de personas desaparecidas ya que las causas y configuraciones socio-históricas de las desapariciones forzadas son bastante multiformes, pero con ciertos puntos y prácticas en común. En esta perspectiva enmarcada en la Desaparición Forzada de Personas como hecho social, se ha generado en una gran variedad de idiomas, un léxico detallado de sinónimos destinados a explicar y darle nombre a este fenómeno tan particular, puesto que, si bien es cierto que la Desaparición Forzada de Personas es un problema de corte latinoamericano, eso no quiere decir que las desapariciones se restrinjan a este espacio geográfico porque hay registros de desaparecidos en otras partes del planeta aunque en circunstancias y contextos diferentes al latinoamericano.

Término	País	Significado
Missing in action	Estados Unidos	“faltantes” en zonas de combate
Lost at sea	Gran Bretaña	“perdidos” en el mar
Гражданские лица или комбатанты исчезли, но без дополнительной информации	Unión Soviética/Rusia	Civiles o combatientes “desaparecidos” pero “sin más datos”
Nacht und Nebel	Alemania nazi	“Noche y Niebla”
Nomen Nescio	Italia/Antigua Roma	“No sé su nombre”

Tabla #4: Terminología de personas víctimas de Desaparición Forzada de Personas en algunos países

Fuente: Anstett (2017)

Por ello, este apartado se dedicará a analizar el fenómeno de la Desaparición Forzada de Personas como un fenómeno sociológico partiendo desde la premisa de la desaparición forzada como un problema de la historia reciente. En ese sentido, este apartado será abordado desde tres momentos que nos permitirán darle una explicación a dicha problemática, en un primer momento analizaremos el papel de las Comisiones de la Verdad en la búsqueda de respuestas en cuanto a delitos de lesa humanidad se refiere, específicamente de la desaparición forzada, en otro sentido, para analizar este fenómeno como un problema sociológico abordaremos el concepto de “detenido-desaparecido”, sus implicaciones dentro de las Ciencias Sociales como para las sociedades en las cuales este delito es una práctica común. Finalmente, como tercer momento analizaremos la Desaparición Forzada de Personas desde la lógica del biopoder para así evidenciar lo que conlleva a un Estado Nacional a asumir el dispositivo desde una postura que desaparece y elimina todo lo diferente.

1.4.1. La Desaparición Forzada de Personas desde las Comisiones de la Verdad: aportes de las Ciencias Sociales a la Justicia

Cuando una sociedad atraviesa por una coyuntura política muy delicada como el final de un conflicto armado o la caída de una dictadura, las partes en conflicto y la sociedad civil en general demandan respuestas acerca de lo sucedido. Por ello, en estas sociedades es normal que se establezcan Comisiones de la Verdad, las cuales siempre estarán obligadas a cumplir con lo estipulado en el mandato escrito, o marco de referencia en el que son fundadas. Bajo esa lógica:

“El marco de referencia, que se suele crear mediante decreto presidencial o ley nacional, o forma parte de un acuerdo de paz que pone fin a una guerra, puede definir las facultades de una comisión, limitar o fortalecer el alcance de sus pesquisas y determinar ámbito temporal, contenido y marco geográfico de la investigación de una comisión, definiendo así la verdad que se va documentar.” (Hayner, 2008, pp. 112).

Por ello, lo más valioso que nos aporta una Comisión de la Verdad en cualquier parte del Mundo es que es una de las pocas instancias paralelas al aparato judicial tradicional que puede dar respuesta a las peticiones de verdad y justicia de la población que resultó afectada.

En otras palabras, las comisiones han restringido su accionar a solo una parte de los delitos y abusos cometidos, esto se debe a que las comisiones como tal suelen fijar las directrices y claridades para el manejo de la verdad que se le contará al pueblo. Lo problemático en las comisiones se ve reflejado en el hecho de que cuando se establecen restricciones tan precisas a las comisiones se corre con el riesgo de excluir o ignorar una parte importante de la verdad de los hechos. Un ejemplo de ello, lo encontramos con la experiencia de la República Argentina y su Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), la cual fue instaurada por decreto presidencial durante el mandato del presidente Raúl Alfonsín. Cuyo objetivo se encontraba en:

“Enfrentar sin retaceos el tema de la desaparición forzada de personas en la República Argentina y determinar lo sucedido con las víctimas constituyó una de las grandes tareas durante el resurgimiento de la democracia; el presupuesto inexcusable de la primera gran reparación que la sociedad requiere: recuperar para sí la verdad de lo acontecido, ‘reencontrar’ su pasado inmediato y someterlo a juicio de la comunidad, reestablecidas ya sus instituciones fundamentales.” (CONADEP, 1985, pp. 115).

En ese orden de ideas, vemos como esta comisión queda restringida a investigar únicamente los actos de desaparición forzada cometidos por los militares durante el Proceso de Reorganización Nacional.

No obstante, existen comisiones que se caracterizan por tener un mandato mucho más flexible que le permite a la sociedad una imagen más completa de la verdad. Por ejemplo, en El Salvador las presiones internacionales conllevaron a diálogos de paz bajo el auspicio de la ONU, en este caso el mandato fue bastante amplio y únicamente se indicó que la comisión se debía encargar de informar de “hechos graves de violencia” para que el pueblo salvadoreño tuviera conocimiento público de la violencia con la mayor brevedad posible. Otro ejemplo lo podemos encontrar en el caso chileno con la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación instaurada en 1990 con el triunfo de la democracia cristiana en cabeza de Patricio Aylwin. Dicha comisión se caracterizó por intentar dar un esclarecimiento global de la verdad sobre las graves violaciones a los derechos humanos cometidas durante los 17 años del Régimen Militar, es decir, la comisión investigó los delitos perpetrados entre el 11 de septiembre de 1973 hasta el 11 de marzo de 1990.

Un problema que tienen las comisiones restringidas es que, debido a varios factores como la restricción de tiempo, limitaciones económicas, poca información e incluso presiones políticas, los encargados de la comisión pueden eludir ciertos temas o decidir la omisión de algunos datos en la redacción del informe final. Sumado a esto, diversos sectores de la sociedad han tenido que atravesar ciertas dificultades para el ejercicio amplio de sus tareas. Así pues, tomando como referencia el Informe “Nunca Más” resultado de la investigación que hubo a raíz de la instauración de la CONADEP se observa que los comisionados tuvieron que afrontar “una tarea inédita ya que no existían antecedentes de una entidad similar en el país, comenzaron los trabajos en un clima cargado no sólo por las tensiones generadas por la naturaleza de la tarea a abordar, sino también por el descreimiento de algunos, el desacuerdo de otros y las críticas de muchos.” (CONADEP, 1984, pp. 120)

En cuanto a los investigados por las comisiones de la verdad se han hecho pesquisas de los abusos cometidos por las fuerzas armadas y además se han hecho investigaciones a los grupos de oposición armada ya que al investigar ambos bandos las comisiones de la verdad se dotan de legitimidad popular, y el hecho de conseguir esa legitimidad es una pieza clave para contribuir a la reconciliación y la unidad nacional. Por consiguiente, en las comisiones siempre se debe tener en cuenta el valor que se le da a la interpretación de la verdad revelada puesto que “la interpretación que una comisión haga de la ‘verdad’ también estará determinada por el carácter y las prioridades personales de sus dirigentes.” (Hayner, 2008, pp. 114). En los casos chileno y argentino debemos tener en cuenta que desde los sectores políticos reaccionarios se presionó para que los informes contaran los hechos sucedidos, aunque sin un efectivo castigo para los perpetradores, en otras palabras, leyes como las de “Punto Final” y “Obediencia Debida” fueron creadas para garantizar que los perpetradores se mantuvieran en la impunidad a pesar de la sólida evidencia que existía en su contra.

Por otra parte, otro factor que debe ser tomado en cuenta es el concerniente al manejo de la información porque este es el factor que determina el tipo de verdad que será posteriormente documentada. En esa óptica, todas las comisiones de la verdad deben tener algún sistema de gestión de la información que les permita recopilar, organizar, sistematizar y evaluar la gran cantidad de datos a la que se tiene acceso.

Durante casi 280 días, la CONADEP recorrió todo el territorio argentino en busca de testimonios de sobrevivientes, de familiares de los detenidos-desaparecidos, de los posibles

perpetradores y de los edificios que fueron utilizados como Centros Clandestinos de Detención. Además, la comisión realizó un inventario de todas las desapariciones denunciadas y de todos los centros clandestinos descubiertos, contrastando los relatos con la arquitectura de los edificios. Cabe destacar que esta última tarea fue realizada muchas veces con la presencia de los mismos sobrevivientes. Con esta información se elaboró una cartografía de la represión, se clasificaron los relatos e y se hizo un análisis a fin de reconstruir el modus operandi del Terrorismo de Estado. Una vez hechas estas tareas, gracias al sistema de gestión de la información que gestionó el gobierno argentino, la comisión pudo entregar sus conclusiones el 20 de septiembre de 1984 en un informe titulado “Nunca Más” entre cuyos hitos y aspectos más relevantes se encuentra haber demostrado por primera vez el carácter sistemático y masivo de la Desaparición Forzada de personas dentro del contexto de la represión militar. Las pruebas recolectadas incluyeron la verificación de 340 Centros Clandestinos de Detención, se acumularon más de 7000 archivos en 50 mil páginas, se publicó una lista parcial de 8960 personas desaparecidas, cifra que puede ser mucho más alta y fueron la base del Juicio efectuado a las juntas militares en 1985. No obstante, el modelo estándar de gestión de la información ha recibido críticas de algunos sectores implicados en las comisiones puesto que se generan interrogantes con respecto a si ese método permite a una comisión responder preguntas que tal vez se quieran plantear y que pueden ser claves a la hora de encontrar la tan esquiva verdad de los hechos.

Teniendo en cuenta que mucha de la información recopilada por una comisión puede ser bastante técnica, el lenguaje empleado debe ser de fácil acceso para los sectores sociales interesados en el esclarecimiento de los crímenes cometidos y en la búsqueda de la verdad puesto que “más que información específica sobre los casos, la población quería saber cómo funcionaba la represión, cómo operaban los diferentes grupos y quiénes estaban detrás de ella. La comisión de la verdad tendría que ser un asunto público.” (Hayner, 2008, pp. 124). La idea de estas comisiones como asunto público radica en que el interés está en que las personas vean el proceso y se apropiaran de él, la idea de estas comisiones es fomentar el debate público en todas las instancias socio-políticas. Retomando el caso argentino, esto se hizo público con el informe “Nunca Más” (CONADEP, 1984). Dicho texto es un libro que recoge el informe emitido por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas respecto a las desapariciones ocurridas en la Argentina durante el

autodenominado Proceso de Reorganización Nacional el cual duro aproximadamente siete años. Este libro es conocido también con el nombre de “Informe Sábato” puesto que fue el escritor Ernesto Sábato, quien presidió la comisión que lo entregó el 20 de septiembre de 1984. El título Nunca más fue propuesto por Marshall Meyer debido a haber sido el lema utilizado originalmente por los sobrevivientes del Gueto de Varsovia para repudiar las atrocidades del nazismo. En el informe se da testimonio sobre la desaparición y muerte de aproximadamente más de 30 mil personas durante el régimen militar instaurado en el país. Luego de miles de testimonios sobre hechos horripilantes, secuestros, torturas y asesinatos, la comisión concluyó con una serie de recomendaciones para iniciar acciones legales contra los responsables. El informe explica que la comisión repudia el terrorismo en general pero que su misión no es la de investigar sus crímenes sino estrictamente la suerte de los desaparecidos, llegando a la conclusión de que la desaparición de personas existió, que no fueron casos aislados y que fue el principal motor político de la dictadura más sanguinaria que haya conocido el pueblo argentino.

En síntesis, podemos afirmar que a pesar de la corta duración de las comisiones de la verdad y su posterior imposibilidad de documentar el efecto y el alcance de las violaciones ocurridas a lo largo de los años, además de la imposibilidad de investigar cada uno de los casos presentados, el trabajo de las comisiones no se encuentra del todo perdido ya que estas nos posibilitan una verdad globalizante sobre el patrón general de los hechos sucedidos y que fuerzas humanas y políticas fueron las responsables. Por último, nos debe quedar claro que, si una comisión de la verdad es cuidadosa con su metodología y creativa con la presentación de sus informes, los resultados pueden ser un enorme aporte para la comprensión de cómo ciertos delitos afectaron a un pueblo y a toda una patria y que factores son los que contribuyeron a la violencia dentro del país, siendo el delito de Desaparición Forzada de Personas uno de los más constantes dentro de Nuestra América.

1.4.2. El “detenido-desaparecido” y otras maneras de nombrar la Desaparición Forzada en las Ciencias Sociales

En ese contexto de las desapariciones forzadas, los llamados detenidos-desaparecidos representan una categoría muy particular de desaparecidos precisamente por las características que conllevaron a su desaparición y posterior asesinato. Esta categoría se

construyó para referirse a las víctimas del doble delito de secuestro y asesinato, dentro del panorama de las juntas militares del Cono Sur de América latina durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, particularmente en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Dicho esto, debe señalarse que, “los términos ‘desapariciones forzadas’ y ‘detenidos-desaparecidos’ han sido exportados progresivamente, desde el discurso militante de al lenguaje de las Ciencias Sociales y del Derechos, y desde entonces se aplican en contextos ajenos por completo a América Latina, como los de Marruecos, Chipre o Chechenia.” (Anstett, 2017, pp. 4). Con esto en mente en los siguientes párrafos nos dedicaremos al análisis de estos dos conceptos que al no ser estudiados con rigurosidad pueden causar confusión entre los investigadores sociales y las organizaciones latinoamericanas que luchan contra este flagelo.

En primer lugar, debemos tener presente que, si bien es cierto que se han detectado detenciones arbitrarias en lugares del mundo sin relación alguna con Latinoamérica, estas no necesariamente han estado acompañadas de secuestros, sino que muchas de ellas han sido resultado de arrestos y de procedimientos judiciales cuya legitimidad puede ser revisada e impugnada conforme a la correcta aplicación del Derecho. Por ello, otra cuestión que también debemos tener en cuenta es que en los contextos foráneos a América Latina en donde se han reportado detenciones arbitrarias, cuando ocurre la muerte de la persona detenida, su cadáver en la mayoría de ocasiones no está sujeto a su confiscación u ocultamiento, y por lo tanto el hecho de la “desaparición”, más allá de la muerte, no siempre parece quedar definido con claridad. Dentro de ese orden de ideas, la investigación en el campo de “necro-política”, ha permitido arrojar luces sobre la relación de las herramientas propuestas por el pensamiento foucaultiano sobre el biopoder, a la hora de estudiar y analizar las violencias y los crímenes en masa. Por esa razón, el trabajo de Anstett (2017) es importante para examinar en detalle los mecanismos de exportación de la configuración léxica de la Desaparición Forzada de Personas.

Desde una perspectiva más general, la exportación lingüística de términos como “desapariciones forzadas” o “detenidos-desaparecidos” a contextos socio-históricos similares, pero no iguales, con relación a aquellos en los que se formaron inicialmente, nos permite llamar la atención sobre categorías de víctimas descalificadas por largo tiempo o cuya existencia tardó mucho tiempo en ser reconocida, como es en el caso de Colombia. En

ese orden de ideas, la comparación entre casos diferentes o más bien su reivindicación como casos similares oculta varios elementos y conceptos importantes para el análisis de las situaciones, y al hacer eso se interpone una pantalla que impide el estudio de las diferentes condiciones de la o las víctimas, y es ahí donde Anstett (2017) desde un punto de vista sociológico nos muestra que comparación no es razón.

Dentro de este marco, existen dos aspectos problemáticos de la exportación de conceptos, el primer problema es que dicha exportación no permite no permite visibilizar la suerte que se hizo correr a las víctimas durante su vida, y el segundo problema lo encontramos de modo inverso cuando no se puede visibilizar la suerte que se les hizo correr a las víctimas tras su partida física. En habidas cuentas, encontramos una primera diferencia en cuanto a las modalidades del ejercicio de la violencia a manos del Estado durante la vida de las víctimas en medio del contexto de los gobiernos militares del Cono Sur de finales de la década de los 70, y en otras partes del Mundo. Es por ello que, “la denominación ‘detenidos-desaparecidos’ señala, en primer lugar, el tratamiento singular del que fueron objeto esas víctimas de la violencia de Estado o de algunos grupos armados. En efecto, las violencias estuvieron signadas, ante todo por la clandestinidad y el ocultamiento.” (Anstett, 2017, pp. 5). Por lo tanto, la principal característica del contexto de los gobiernos militares del Cono Sur radica en la importancia del carácter secreto de las desapariciones.

Uno de los componentes más importantes lo encontramos en la forma de actuar de los perpetradores la cual está registrada en archivos judiciales, policiales y militares, estos registros nos muestran la naturaleza rígida y propiamente burocrática del tratamiento de las víctimas y de sus cuerpos puesto que una de las características de las desapariciones forzadas la observamos en el carácter cuidadosamente planeado y detallado y en la minuciosa selección de los secuestros y asesinatos que muestran el limitado número de personas desaparecidas, frente a la demografía de las poblaciones de los países que sufrieron este flagelo. En otras palabras, si comparamos la población de países como Argentina, Chile, Colombia o Uruguay nos damos cuenta que por el mismo carácter clandestino y secreto de las desapariciones forzadas, el número de desaparecidos no alcanza a llegar ni al 1% en relación con la población total de esos Estados.

Evidentemente la exportación de términos genera muchas confusiones en los científicos sociales pues los estudiosos de temas como la Guerra Civil Española o la España Franquista,

últimamente han usado el mote de “desaparición forzada” para designar a las víctimas de dicho período histórico. Sin embargo, es un término que tiende a caer en el error porque en el caso español:

“Se advierte el carácter público, notorio, incluso a veces espectacular de los crímenes cometidos por los militares, los paramilitares, los policías o sus esbirros, por lo general a plena luz del día, en donde la violencia estatal y paraestatal no se esconde, sino que, por el contrario, constituye una verdadera puesta en escena macabra.” (Anstett, 2017, pp.5)

Lo anterior entra en contradicción clara con lo postulado anteriormente cuando hablábamos que la esencia de las desapariciones forzadas en Latinoamérica eran precisamente el secreto y la clandestinidad de los hechos. Recordando el concepto de “desapariciones forzadas” en lo concerniente al contexto latinoamericano, al exportarlo al contexto de las violencias generalizadas de la Guerra Civil Española se diluye el grado de implicación de la sociedad civil en la manera de llevar a cabo las prácticas de violencia, y generalmente al respaldo popular que tuvieron los autores de los abusos en cada uno de los bandos en conflicto. Ese punto, también entraría en contradicción inmediata con el contexto latinoamericano. La anterior causa deriva como consecuencia que “la exportación ampliada de la “designación “desaparecidos” fuera del Cono Sur, contribuye a reforzar más aún la confusión sobre la naturaleza de los crímenes cometidos, ignorando la especificidad del tratamiento post-mortem de las víctimas de desapariciones forzadas y los desafíos vinculados con la confiscación y el secuestro de los cuerpos.” (Anstett, 2017, pp. 7).

Hecha esta aclaración, ni en la Guerra Civil Española, ni durante el régimen de Franco no hubo preocupación alguna por el destino de los cuerpos de las víctimas ya que como mencionábamos anteriormente la mayoría de asesinatos eran por el día, a la vista de todo el mundo y en lugares abiertos como los valles o los bosques, esto se debe a que el interés del régimen franquista era usar esos muertos como una forma de enseñanza y escarmiento a sus opositores políticos, y naturalmente, al ser en lugares abiertos Franco lograba lo que Anstett (2017) define como la “geografía del terror” al dejar dispersada una estela de muertos y desaparecidos a lo largo y ancho de todo el territorio español. Prácticamente, la España Franquista con esta geografía del terror mandaba un mensaje de advertencia a sus opositores políticos, además de dar muestras de poder y por ello a diferencia de las dictaduras militares

de Nuestra América, al Franquismo no le interesaba ocultar ni mucho menos negar el paradero de sus víctimas.

Sin obviar lo anteriormente dicho, la característica más específica de la Desaparición Forzada de Personas y en especial de los “detenidos-desaparecidos” era esa asociación de la política con la modalidad del tratamiento de los cadáveres llamada *concealment*¹⁴ puesto que efectivamente los cuerpos sin vida de las víctimas asesinadas son realmente secuestrados por el Estado, mediante acciones destinadas al no hallazgo de los cuerpos de los desaparecidos al menos por descubrimiento ocasional, precisamente en Latinoamérica los llamados vuelos de la muerte que consistían en el arrojo de los cuerpos sin vida de las víctimas de desapariciones forzadas al río de La Plata o al Océano Pacífico cumplen a cabalidad los requisitos para poder hablar de un proceso de *concealment*. Sobra decir que en el caso español no hubo ni ocultación ni mucho menos hubo encubrimiento a la hora del tratamiento de los cuerpos de las víctimas.

En resumidas cuentas, el sello característico del *concealment* se explica en la enorme preocupación de los autores materiales e intelectuales del crimen de desaparición forzada a la hora de pensar en el destino del cadáver de sus víctimas. Esto se evidencia con “la escasa improvisación y la adopción de procedimientos rayados en prácticas normalizadas, ejercidas por lo general por una burocracia militar, aunque algunas tareas hayan sido delegadas a entidades anexas o especializadas. Las violencias cometidas contra las víctimas después de su muerte contaron además con el apoyo logístico de instituciones notoriamente organizadas y equipadas como el ejército, junto con un uso riguroso del secreto.” (Anstett, 2017, pp. 7). Como toda acción creada por el hombre, el *concealment* tiene una serie de desafíos específicos y particulares que deben ser recordados permanentemente. Primero, se busca seguir ejerciendo un poder directo sobre las víctimas ya convertidas en muertos. En ese sentido, la lógica de esta acción radica en apropiarse del cuerpo del enemigo mediante el uso simbólico y doble al lograr la cosificación del individuo y borrarlo como sujeto permanente de la sociedad.

¹⁴ Término prestado del inglés que significa el ocultar algo de la vista o hacer que sea lo más discreto posible. Según Anstett (2017) se usa en los países anglosajones para vincular dos nociones que, en otras lenguas como el español, se distinguen claramente, la ocultación y el encubrimiento.

Dicha apropiación del cuerpo de la víctima permite, que la oposición política que buscan eliminar quede privada del recurso simbólico que podrían representar esos muertos debido a la enorme carga política que tienen por la manera en cómo fueron desaparecidos para posteriormente ser asesinados. Dentro de la lógica del pensamiento del perpetrador del crimen, ya sea militar o civil los desaparecidos no son “ni héroes, ni víctimas, ni mucho menos mártires: los detenidos-desaparecidos permanecen ‘ausentes’ del juego político precisamente porque su cadáver fue confiscado por el Estado.” (Anstett, 2017, pp. 8).

En conclusión, es posible afirmar que es un anacronismo histórico comprar a las víctimas de las juntas militares del Cono Sur con los muertos de la Guerra Civil Española y asimismo confundir el destino de los detenidos desaparecidos con la suerte y paradero de las víctimas del franquismo porque genera una confusión que perjudica y afecta el reconocimiento de la naturaleza específica de cada contexto porque “asimilar el destino de las víctimas del franquismo con el de la desaparición forzada pasa por alto la especificidad de la intención verdaderamente aniquiladora, y no solo mortífera, de la que fueron víctima los detenidos-desaparecidos en América Latina.” (Anstett, 2017, pp. 10). Por ello se considera que esta exportación terminológica se preste para la instrumentalización de las víctimas porque los muertos se han convertido en bienes de una red transnacional de prestigio, casi como si el asunto de las guerras, muertes y desapariciones se tornara en una competencia por ver cuál es el país con más tragedias humanas de su historia.

1.4.3. La Desaparición Forzada de Personas desde la lógica del biopoder: Apuntes desde la arqueología de la represión y la lógica del dispositivo desaparecedor.

Cabe destacar que la obra de Michel Foucault también puede ser muy útil a la hora de analizar la Desaparición Forzada de Personas como un fenómeno social ya que sus explicaciones mediante el uso de los llamados dispositivos nos permiten entender el entramado social que conlleva a un Estado a cometer ciertos delitos o prácticas cuestionables. Un autor de esta genealogía de la represión es el sociólogo argentino Guillermo Maqueda quien partiendo de la experiencia vivida en su país natal durante los años de 1976 a 1983, es decir, en los años de la Dictadura, logra demostrar que el andamiaje de la represión estatal hecha por parte de las Fuerzas Armadas corresponde a un dispositivo de poder, o en términos de Maqueda (2010) se habla de un dispositivo desaparecedor.

En relación con este tema, la intención de tomar la Desaparición Forzada de Personas como un dispositivo¹⁵ nace, en primera instancia a incluir en este un conjunto de elementos que abarque no sólo los secuestros de los cuerpos con las características propias que hacen que la desaparición forzada tenga una forma muy particular y distinta de secuestro sino también las diferentes instalaciones arquitectónicas que fueron habilitadas para ello, como las escuelas militares o los sitios clandestinos de detención, también se toma la idea de dispositivo para el análisis de los diversos discursos que se generaron a partir de estas prácticas con sus respectivas formas.

Asimismo, se toma para analizar los discursos que se fueron dando a partir de estas desapariciones y las decisiones en tono a lo legislativo y jurídico tomadas con respecto a esta práctica. En segunda instancia, se toma esta idea de dispositivo para mostrar como los detenidos-desaparecidos habían formado una enorme red de resistencias en conjunto, tomando como ejemplo lugares como las escuelas y los barrios. Todo esto en una red de dispositivos que configuraban la sociedad de manera paulatina, por ello en el entramado represor se debe tener en cuenta el papel de la burocracia, de las instituciones, del poder castrense, de la recepción de la desaparición por parte de la población civil y de las luchas de los colectivos que buscan el hallazgo de la verdad.

Debe señalarse entonces que para el estudio de la genealogía del dispositivo desaparecedor “debemos siguiendo la línea de Foucault, negar los ‘sagrados y esenciales derechos de la criatura humana’, y considerar a los mismos como producto del ejercicio de determinadas relaciones de poder. Esto nos ayudara a comprender la emergencia de este dispositivo en el marco, también, de relaciones de poder determinadas.” (Maqueda, 2010, pp.1). Por esa razón, el biopoder que se nos plantea en este caso nos muestra que, al existir despojo de los derechos de un cuerpo, al dejar de considerarlos como derechos naturales del cuerpo humano se puede rastrear la emergencia desaparecedora en el marco de determinadas relaciones de fuerza puesto que el dispositivo siempre responderá a una emergencia en momento histórico

¹⁵ Para Foucault (1993) el dispositivo es un conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En suma, el dispositivo es la red que puede establecerse dentro de estos elementos.

específico. Por ello, en esta lógica “la emergencia del dispositivo desaparecedor busca dar respuesta a una extensa red articulada de resistencias en un conjunto de dispositivos.” (Maqueda, 2010, pp. 2). Dando de esta manera coherencia a la teoría jurídica del poder¹⁶.

En ese sentido, para el año de 1976 en la Argentina las relaciones de poder se encontraban lejos de poder reducir con el mínimo gasto la fuerza del cuerpo como fuerza política y maximizarla como una fuerza útil. Dicho esto, “es fundamental el papel de las organizaciones armadas que agrupaban en su seno a los cuerpos indóciles, es decir, el cuerpo armado y combatiente. La desaparición busco quebrar estos cuerpos renuentes a ser elementos de recomposición capitalista.” (Maqueda, 2010, pp. 3) Lo anterior se evidencia en el gran activismo político-militar que se veía en aquel entonces dentro de la sociedad argentina al punto de entrar en un estado insurreccional pues el apoyo popular a organizaciones como Montoneros o el ERP era bastante palpable y por esa razón los militares deciden actuar.

Con el golpe militar y el inicio del Proceso de Reorganización Nacional el dispositivo desaparecedor empieza a componerse en un primer momento, por un conjunto de técnicas a través de las cuales se produciría la secuencia tan característica de las desapariciones forzadas; secuestro secreto y claramente clandestino, tortura y delación de los camaradas o compañeros que conducía a nuevos secuestros, y en última instancia al proceso de asesinato y muerte o en muy contados casos se daba la libertad del detenido-desaparecido.

Una vez visto el proceso, se revela que “los cuerpos secuestrados eran conducidos a los Centros Clandestinos de Detención que básicamente eran instalaciones edilicias destinadas por su ubicación y acondicionadas para tal fin. De acuerdo con Maqueda (2010) “los centros por lo general se encontraban en terrenos pertenecientes a los aparatos estatales participantes, aunque existieron algunos que funcionaron en sitios aparentemente ajenos a los mismos.” Cuando ya el detenido-desaparecido era internado en el Centro Clandestino de Detención se aplicaban dos técnicas en el cuerpo del desaparecido: la pérdida de la identidad y la tortura. En las sesiones de tortura la información que se buscaba extraer no eran confesiones sobre las verdades de uno, sino lo que se buscaba era extraer la información del otro. En ese sentido, el saber que le interesaba a los perpetradores era el de conocer las relaciones sociales de los

¹⁶ Según la “Genealogía del Racismo” de Foucault, el poder, es poder concreto que cada individuo detenta y que cedería total o parcialmente para poder construir un poder político, una soberanía. (1993, pp. 19)

cuerpos rebeldes que habían sido secuestrados. Así pues, factores como el uso del tiempo, el espacio y la situación de total secreto y clandestinidad jugaba a favor de todo ello.

En este período, el administrador de la muerte fue el dispositivo desaparecedor porque era un dispositivo que dejaba vivir y hacia morir. Bajo ese contexto, “la muerte era una prerrogativa exclusiva del poder desaparecedor, puesto que, no bastaba con la capacidad asesina de decidir quién muere, cuándo muere y cómo se muere, sino más aun, determinar quién sobrevive e incluso quién nace, ejerciendo de esa manera el poder de la pretensión de dar muerte y dar vida” (Maqueda, 2010, pp. 5). En efecto, lo anterior puede ser explicado mediante el robo de bebés a las detenidas-desaparecidas por parte de la Dictadura ya que al ejercer control sobre el neonato se evitaría que este al crecer tomara rumbo hacia la “subversión”. Por lo demás, el dispositivo desaparecedor poseía una capacidad de racionalidad seleccionadora que lo reforzaba. En ese orden de ideas, durante los primeros meses del golpe militar de 1976 hubo un alto porcentaje de activistas gremiales y abogados penalistas desaparecidos. Los primeros por su importancia en la reproducción material de la sociedad, y los segundos, por reclamar por la integridad y el debido proceso para las personas que se encontraban como detenidas-desaparecidas.

Evidentemente, la característica primordial del dispositivo desaparecedor era el secreto, desde el momento que se hace el secuestro, pasando por la existencia del mismo, hasta llegar al mismo cuerpo de los secuestrados. Es más cuando alguna de las muertes de los detenidos-desaparecidos se hacía pública, se montaba una parafernalia simulando un enfrentamiento armado. En ese sentido, “el terror no era generado por la presencia del espectáculo sino justamente por su total ausencia. Esta clandestinidad hacia afuera se reproducía hacia adentro fortaleciendo la incertidumbre del secuestrado con respecto a su futuro.” (Maqueda, 2010, pp. 6). Sin embargo, a pesar de la incertidumbre y el terror, los detenidos-desaparecidos seguían mostrando muchas formas de resistencia hacía la tortura a manos de la bota militar, existen casos donde vemos que hay solidaridad con los otros demandados, el sobrevivir sin entregarse, la risa en las sesiones de tortura, el engaño a los perpetradores, el suicidio y en pocas ocasiones se daba la oportunidad de la fuga como forma de resistencia.

En resumidas cuentas, el nacimiento del dispositivo desaparecedor puede explicarse en la necesidad que surgió de quitar al cuerpo de los desaparecidos toda su humanidad tanto como

fuera posible. Por ello, debemos recordar conceptos como por ejemplo el de “subversivo” ya que esta caracterización le otorgaba un halo de extranjería a los desaparecidos que le permitía al dispositivo desaparecedor justificar sus crímenes en la defensa de los valores de su sociedad ya que los cuerpos rebeldes eran la representación de las visiones, las ideologías, las posturas políticas y las costumbres foráneas que podían pervertir, además de corromper a la juventud y la sociedad del país que tanto dicen amar.

Sin duda alguna el crecimiento del dispositivo desaparecedor no hubiera sido posible sin la extensa red de micro complicidades que se tejió en torno al dispositivo. En ese sentido hubo empresarios, dirigentes políticos, jefes de la iglesia católica, militares y periodistas que supieron todo lo sucedido desde el primer momento pero que no mencionaron el tema de las desapariciones bien sea por convicción o por docilidad. Muchos otros elementos ayudaron a la composición del nacimiento del dispositivo desaparecedor:

“Por ejemplo la tortura como medio de obtener información, aunque limitada en el tiempo. El secuestro de los cuerpos (la prisión) pero en forma pública. A su vez el accionar de la ‘Triple A’ ya había comenzado a cortar las redes de solidaridad hacia los cuerpos rebeldes.” (Maqueda, 2010, pp. 7).

En conclusión, Maqueda (2010) en su investigación intenta mostrar la manera en que el dispositivo desaparecedor emerge en un momento dado con el objetivo de neutralizar cuerpos rebeldes, y cómo a partir de las resistencias hacia este dispositivo de terror se va generando un discurso centrado en los Derechos Humanos que fue instalando la idea de la democracia como su mejor garantía. No obstante, el discurso de la democracia y de los Derechos Humanos ha sido incapaz de modificar las relaciones de fuerza, hasta el punto en que ha sido tomado, en parte o en todo, desde donde se ejerce el poder, desde donde se encuentra la clase dirigente. Maqueda concluye que la desaparición forzada de personas ha generado los efectos de poder en el cuerpo social deseados por la clase dirigente que, más que generar en nosotros un temor a la rebeldía, lo que nos produce es la imposibilidad de pensar en ella.

Por otra parte, como hemos visto, la Desaparición Forzada es una práctica desgarradora al interrumpir de manera abrupta la vida del desaparecido y sus familiares y por ello obliga a replantear, las relaciones entre memoria y comunidad, entre vida y muerte, entre identidad y lenguaje. Hecha esta salvedad, podemos inferir que las víctimas poseen un propio lenguaje

que configura sus relaciones sociales y ayuda a vivir el proceso de duelo del que se hizo mención anteriormente. Desde el punto de vista de Gatti (2011) la palabra “catástrofe” cobra un énfasis muy fuerte porque este término es el que apunta al “desajuste de la estructura”, o, en otras palabras, la “catástrofe” es la que desajusta las relaciones entre la identidad y el lenguaje. Dicho lo anterior, es importante resaltar que, aunque la catástrofe es el proceso por el que pasan las víctimas de Desaparición Forzada de Personas al intentar asumir la pérdida, este proceso no es uniforme, al contrario, se caracteriza por tener o atravesar una serie de fases que varían según la intensidad del hecho en cuestión. El trauma, el acontecimiento y la catástrofe. Gatti (2011) nos propone dichas fases de la siguiente manera:

Fase	Característica
Trauma	<ul style="list-style-type: none"> • La desestabilización es profunda pero provisional pues hay instituciones competentes, con capacidad de regular los desajustes para que a la desestabilización siga la institucionalización de un nuevo equilibrio. Por ejemplo, la iglesia entre otros. • Pasado el tiempo, todo regresa a su lugar; se normaliza. Por ejemplo, conocer la muerte de alguien cercano es un trauma. • Cuando hay el duelo, se cierra y se resuelve.
Acontecimiento	<ul style="list-style-type: none"> • La desestabilización es profunda e intensa, mientras sucede el choque emocional es absoluto, pero dura poco tiempo. • El acontecimiento se afirma como lo único y sin nombre, pero se desvanece rápido. No dejan huella. • Algunos ejemplos podrían ser las irrupciones de dolor, las revueltas poderosas y los placeres inmensos.
Catástrofe	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a la “inestabilidad estable” (Gatti, 2011, pp. 92), es el desajuste permanente entre palabras y cosas, convertido en estructura. • La causa de la catástrofe no se retira, es un duelo perpetuo se podría definir como un trauma que no se resuelve • Es un acontecimiento que dura por un largo tiempo, es aquí en donde podemos categorizar la desaparición forzada de personas.

Tabla #5: Fases de asimilación de una pérdida en el contexto de la Desaparición Forzada

Fuente: Gatti (2011)

En ese sentido para entender el fenómeno de la Desaparición Forzada de Personas como un problema de la historia reciente es menester resaltar el papel que ha tenido la llamada “arqueología de la represión dentro de las Ciencias Sociales en Nuestra América. Esta experiencia tiene sus orígenes en la década de 1980 y se caracteriza por adquirir un fuerte

compromiso político y social con la búsqueda de la verdad. Sin embargo, cada uno de los trabajos que existen sobre la arqueología de la represión tiene diferentes intereses y apuntan a otros objetivos. Por ello, teniendo en cuenta la clasificación propuesta por Zarankin y Salerno (2008) mencionaremos los aportes de la arqueología de la represión agrupados en los siguientes ejes de discusión: las reflexiones teóricas sobre arqueología de la represión memoria y usos del pasado, la recuperación e identificación de los restos de los desaparecidos y, por último, el estudio de los Centros Clandestinos de Detención.

En esta época muchos investigadores se dedican a la reflexión sobre las formas en las que la arqueología puede aportar, mostrar y analizar las consecuencias del Terrorismo de Estado, al generar información sobre lo sucedido teniendo en cuenta que fueron hechos que permanecieron silenciados durante un largo tiempo. En otras palabras, haciendo referencia a los postulados de Funari y Zarankin nos quedan claras las premisas y fundamentos de la arqueología de la represión:

“La arqueología de la represión es un área de estudios especialmente orientada a desafiar la historia oficial de las acciones represivas mediante el análisis de materialidades. De esta manera, los autores plantean que las investigaciones desarrolladas por esta perspectiva comúnmente se encuentran asociadas con el estudio de los grupos sin historia.” (Zarankin & Salerno, 2008, pp. 25).

El segundo eje fundamental de la “arqueología de la represión” lo encontramos al analizar el papel de la recuperación e identificación de las personas desaparecidas que posteriormente fueron asesinadas. Asimismo, lo primero que debemos tener presente es que la Desaparición Forzada de Personas fue una de los métodos más represivos empleados por las dictaduras militares para eliminar a la diferencia y a la oposición. En ese sentido, la desaparición forzada “supone un estado de ‘detención indefinida’; una especie de suspensión entre la vida y la muerte que logró prolongarse más allá de la duración de las dictaduras. A partir de ello, se cree posible afirmar que los mecanismos represivos constituyeron estrategias fundamentadas en la desinformación.” (Zarankin & Salerno, 2008, pp. 26). Eso quiere decir que las campañas de desinformación no solo buscaban negar que existían secuestros y asesinatos dejando al pueblo sin la capacidad de defensa y reacción, sino que también buscaron la manera de

garantizar la impunidad de los perpetradores, blindándolos judicialmente de todas las acusaciones que pudieran ser emitidas en su contra.

Es importante agregar que fue necesario el lapso de varios años para que la sociedad descubriera que la mayoría de personas desaparecidas fueron asesinadas y sus cuerpos terminaron aniquilados o escondidos en distintas localizaciones geográficas. Con estas razones de peso, la arqueología es muy útil para la recuperación y la reconstrucción de las memorias de la desaparición forzada. Gracias a la arqueología y a los esfuerzos de diversos arqueólogos se le puede intentar dar respuestas a preguntas como ¿Dónde están? ¿Qué pasó con ellos? Preguntas que las sociedades latinoamericanas hemos intentado responder durante tantos años.

Los estudios y análisis elaborados por el Equipo Argentino de Antropología Forense son muy valiosos porque desde sus orígenes nos permitieron conocer y descubrir las estrategias represivas utilizadas por los gobiernos autoritarios de la República Argentina, y de otros países de Nuestra América. Para el caso de Argentina, los primeros trabajos hechos por el EAAF consistieron en la excavación de tumbas de “N.N”, donde se pudo evidenciar la existencia de individuos con signos de tortura y posterior asesinato. Gracias a esto, la evidencia sobre las particularidades que rodean la muerte de los desaparecidos se utilizó con frecuencia en los juicios contra los autores materiales e intelectuales de los crímenes.

Por tal motivo, el alcance del EAAF ha avanzado en el sentido territorial puesto que desde el año 2007 ha puesto en marcha la Iniciativa Latinoamericana para la Identificación de Personas Desaparecidas. Dicho proyecto, tiene el objetivo de aumentar la identificación de individuos mediante la mayor recolección de pruebas de ADN posibles para que sean comparadas de forma masiva. Bajo esta lógica, muchos de los países de Nuestra América siguiendo el ejemplo del EAAF solicitaron la inclusión de antropólogos forenses en sus equipos médico-legales. Así pues, “en el año 2003, se creó la Asociación Latinoamericana de Antropología Forense (ALAF). Esta organización contribuyó a la consolidación de este campo de estudio en la región.” (Zarankin & Salerno, 2008, pp. 27). Es por esta iniciativa que hoy en día podemos decir que existen investigadores y equipos de trabajo dedicados a los estudios de antropología forense en Nuestra América y cuyos resultados nos despejan

cada vez más el mar de interrogantes que existen en torno a la Desaparición Forzada de Personas.

En otro sentido, el tercer factor para el análisis de la “arqueología de la represión” es descubierto a raíz del estudio de los llamados Centros Clandestinos de Detención, los cuales actuaron como prisiones en donde los detenidos estuvieron en cautiverio durante días, meses e incluso años. Estos CCD se convirtieron en espacios donde se interrogaba a los detenidos usando la tortura como herramienta para la obtención de información. Por ello, “sin lugar a dudas, su carácter clandestino los convirtió en una especie de ‘no lugares’, lo cual significó que su existencia no fue oficialmente reconocida por las autoridades gubernamentales.” (Zarankin & Salerno, 2008, pp. 28).

Además, los Centros Clandestinos de Detención se caracterizaron porque una de sus misiones principales se basaba en la destrucción de la identidad de los individuos detenidos. Factores como la privación de la visión, la limitación de la movilidad, la aplicación sistemática de la tortura, la falta de alimentación, la restricción de la comunicación y la sustitución de los nombres por registros numéricos constituyeron algunos de los mecanismos represivos que se emplearon en estos lugares. El centro de atención de los CCD se encuentra reflejado en atacar la subjetividad y la corporalidad de los individuos detenidos al convertirlos en “desaparecidos”. De ahí, se puede inferir que los CCD son la representación de un nuevo modelo punitivo que es construido a partir de elementos de diversos sistemas represivos tanto antiguos como modernos.

Una vez hecha la aclaración de los ejes fundamentales de la “arqueología de la represión” podemos afirmar que la arqueología de Nuestra América se mantuvo alejada del estudio de la represión, las dictaduras cívico-militares y sus consecuencias, e incluso muchas veces ignora este tipo de fenómenos. Sin embargo, a partir del regreso a la democracia en el Cono Sur, nuevas generaciones de arqueólogos comenzaron a explorar este campo de estudio, aunque la mayor parte de los casos se trabajó de forma aislada. Evidenciando un crecimiento del panorama en este campo de estudio ya que:

“Si bien los trabajos en arqueología de la represión continúan siendo minoritarios, el panorama anteriormente descrito ha comenzado a transformarse. En líneas generales, la arqueología no solo ha contribuido a comprender el funcionamiento de

los sistemas que hacen desaparecer a las personas. También ha colaborado con la construcción de una memoria material del genocidio.” (Zarankin & Salerno, 2008, pp. 29)

Al tener en cuenta que la “arqueología de la represión” puede ser un excelente insumo para la reconstrucción de la memoria, es menester tener presente que gracias al desarrollo de nuevos espacios de producción académica y científica en Nuestra América ha permitido generar un dialogo fluido entre los diversos profesionales, demostrando de esa manera las diferencias y similitudes entre los procesos de represión en los distintos países de la región latinoamericana. De la misma forma, estos espacios dan la posibilidad de sistematizar e ir perfeccionando un conjunto de estudios que anteriormente se presentaba como fragmentado y desarticulado.

En síntesis, los postulados de Zarankin nos dejan como conclusión que la arqueología latinoamericana como disciplina y como método de trabajo cada vez más se encuentran más inmersas y comprometidas con las causas sociales que buscan la verdad y la reivindicación de las víctimas. Desde una perspectiva crítica, la “arqueología de la represión”, se halla dispuesta a asumir los riesgos y la responsabilidad de investigar lo ocurrido durante los procesos dictatoriales en Nuestra América sin importar los intentos de ocultamiento y distorsión de quienes perpetraron las desapariciones y participaron en la estructura represiva de los gobiernos autoritarios, los resultados obtenidos de este nuevo campo de estudio nos permiten la confianza en que otra historia puede ser contada.

1.5. Desaparición Forzada de Personas a nivel psicosocial: la incertidumbre y el dolor por saber ¿Dónde están?

El delito de desaparición forzada pocas veces permite que hombres y mujeres víctimas vuelvan con sus familias, por lo que se violan una serie de derechos humanos. Según Amnistía Internacional, el delito de la desaparición forzada tiene una grave connotación psicosocial en gran parte al número de derechos que se vulneran, entre estos encontramos: “el derecho a no sufrir tortura o trato o pena cruel, inhumano o degradante; el derecho a unas condiciones humanas de reclusión; el derecho a una personalidad jurídica; el derecho a un juicio justo; el derecho a la vida familiar; cuando la persona desaparecida es asesinada, el derecho a la vida”. Por ello, este apartado se dedicará a problematizar el factor psicosocial

que está inmerso dentro de la lógica de lo que implica ser víctima o ser familiar de una víctima de una desaparición forzada.

Bajo esa lógica, la Desaparición Forzada de Personas aparece como una práctica sistemática lesiva en más de un sentido. Se trata, desde lo más obvio e inmediato de la víctima material que es la persona que es secuestrada para ser desaparecida posteriormente, luego encontramos la situación psicológica de los familiares que para culminar en el entero del tejido social son forzados a vivir en un contexto de terror y silencios impuestos. Esta problemática ha sucedido en Colombia y en diversos países de Nuestra América, lo cual ha dejado una herida aún abierta y profunda, cuyas consecuencias todavía están lejos de superar y al mismo tiempo la huella que dejó inmersa en la sociedad es algo que durará mucho tiempo. Por lo tanto, la Desaparición Forzada de Personas es un grave problema psicosocial porque abre las puertas a la “privación de la humanidad de los individuos, la aceptación de la cotidianidad de la muerte y la falta de seguridad, la incapacidad de desarrollar indignación y la facilidad y aceptación de la impunidad de los responsables.” (Citroni, 2002, pp. 379)

Con la Desaparición Forzada de Personas se pierde algo tan antiguo como la vida misma y eso es el derecho a la sepultura, un derecho que ha sido un elemento fundamental en las comunidades más antiguas y la violación de este derecho ha sido tipificado y sancionado en numerosos códigos nacionales. Sin embargo, resulta curioso el hecho de que hasta hace poco tiempo no estaba contemplado de ninguna manera en la tutela internacional de los Derechos Humanos. A pesar de que este derecho a la sepultura no haya sido notado ni por la Comisión ni por la Corte, el evaluó procede de una interpretación dinámica generada por varias opiniones individuales de expertos en Derechos Humanos y de abogados penalistas.

Continuando con esta cuestión del derecho a la sepultura, las diferentes tradiciones y cultos religiosos de occidente han terminado reconociendo bajo consenso la relación y equivalencia planteada entre desaparición y muerte, al considerar a la persona ausente o desaparecida como si realmente hubiera fallecido, y posibilitar de esa manera los funerales “in absentia” que veíamos en el apartado anterior con las reparaciones simbólicas que se dieron en el marco de la “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras”, lo cual es una forma de intentar sobrellevar la pérdida del ser desaparecido pero que en resumidas cuentas a la hora de llevar a la práctica no es muy eficaz a la hora de iniciar algún proceso de duelo.

Según nuestra óptica, es necesario señalar los estudios de Verdery (1999) sobre “los usos simbólicos y sociales de los restos de jefes de Estado en el contexto de los espacios y países post-socialistas”, y desde los análisis comparativos de Steputtat (2014) referentes al “control de los espacios y las prácticas funerarias de los muertos y de sus cuerpos”. Usando como referencia estos dos citados trabajos podemos inferir que los cuerpos muertos son objetos políticos que pueden promover una gobernanza fundamental sobre los vivos, precisamente porque el cuerpo muerto como objeto político pone a prueba la legitimidad de cualquier tipo de poder. En ese orden ideas la antropología y la ciencia política, nos han mostrado y enseñado a mirar con mucha atención el tratamiento de los cadáveres, es decir, del modo como se marcan y se manipulan los cuerpos, y, sobre todo, el interés que despiertan desde el punto de vista legal, político y administrativo de un Estado.

Dentro de este marco, siempre se debe tener presente la relación del hombre con la muerte puesta esta varía dependiendo de quién es la persona que muere y asimismo de la forma como muere. La pérdida o muerte de un ser querido implica para sus familiares vivos una experiencia de duelo. En ese sentido, el duelo según Sigmund Freud es “la reacción ante la pérdida de un ser amado o de una abstracción equivalente como la patria, la libertad, un ideal, etc.” (Díaz F, 2008, pp. 2), el duelo se caracteriza por un decaído estado de ánimo, la falta de interés por el mundo exterior, la pérdida de la capacidad de entablar relaciones de corte amoroso o afectivo y el apartamiento de actividades que no tengan que ver con el recuerdo del ser querido. En la lógica freudiana, se inhibe el yo, lo que causa un cierre en el interés para cualquier otro vínculo con la vida.

Para que se pueda empezar una “labor del duelo” es necesaria una prueba de realidad de que el ser amado ya no existe y ante un caso de Desaparición Forzada de Personas es muy difícil lograr esa prueba de realidad precisamente por las características del crimen, esa prueba también es muy importante porque ante un proceso de duelo la libido puesta en el sujeto amado debe abandonar todas ligaduras con él. De acuerdo con Díaz Facio lince (2008) “esta exigencia choca con una oposición natural que es la dificultad del hombre para abandonar una ubicación de la libido, aunque ya tenga un sustituto para el objeto.”

Siguiendo el orden de ideas, el duelo se configura de una nueva forma dependiendo de cómo haya sido la pérdida de ese ser querido, puesto que el proceso de duelo ante la muerte violenta

es muy diferente y trae efectos distintos a los de una muerte natural. La desaparición forzada es una práctica que busca la exclusión radical del opositor, es un procedimiento característico de la historia reciente donde hay un intento de normalización de los individuos y de las sociedades realizado por medio de la exclusión del diferente, de la eliminación de la diferencia, es decir, de aquel que se opone a los ideales hegemónicos. Además, bajo los postulados de Díaz Facio lince (2008) se observa que el fenómeno de la desaparición forzada de personas rompe con los paradigmas del duelo que tradicionalmente conocemos. “Si decíamos que el trabajo del duelo requiere una prueba de realidad que testifique que el objeto amado ya no existe, en los casos de las desapariciones esta prueba pareciera ausente ante la falta de un cadáver o de algún elemento que confronte al sujeto con la pérdida real” (Díaz F, 2008, pp. 4). Demostrando de esta manera que el duelo al igual que otras sensaciones sufre una reconfiguración al no existir una prueba “real” que le permita a la víctima seguir hacia adelante, dando como respuesta común una especie de “dolor suspendido”.

Dentro de este marco, la investigación de Facio lince (2008) se centra principalmente desde la teoría del psicoanálisis para explicar cómo puede llevarse a cabo un proceso de duelo ante un caso de Desaparición Forzada de Personas. En adelante tendremos presente el postulado que nos muestra que:

“Aunque por las características de la desaparición forzada ésta implica efectos que complejizan el proceso de duelo, esto no anula completamente la posibilidad de su tramitación, sino que esta depende del movimiento psíquico que hace un sujeto frente al objeto perdido y no del reencuentro con éste, ni siquiera en la forma del hallazgo del cadáver.” (Díaz F, 2008, pp. 4)

Facio lince nos muestra que Freud define el duelo como un proceso que implica “un doloroso estado de ánimo, el desinterés por el mundo exterior, la incapacidad de elegir un nuevo acto de amor, y el alejamiento de toda actividad que no se relacione con el ser querido.” (Díaz F, 2008, pp. 8). De acuerdo con esto, Freud nos muestra como contra la demanda de la realidad ausente ante un caso de Desaparición Forzada de Personas surge una resistencia del sujeto que afronta la pérdida, lo cual se puede explicar mediante la premisa de que el hombre no abandona con gusto ninguna de las posiciones de la libido, aunque tenga algún objeto

sustituto. En ese orden de ideas debemos tener presente la respuesta psíquica inicial frente a la realidad de una pérdida, que se presenta en dos escenarios, la negación y la normalización.

Fases de la respuesta psíquica frente a la realidad	
<ul style="list-style-type: none"> • Negación 	<p>Se entiende por la fuerte adherencia del fuerte aparato anímico a las fuentes de placer que está ligado. Díaz Facio lince nos muestra que esta respuesta negativa se encuentra conectada con esa porción de vida psíquica que a pesar de la introducción del principio de la realidad esta permanece dissociada de éste y continua libre de toda confrontación con la realidad externa mientras queda sometida exclusivamente al principio del placer. En ese orden de ideas, esta parte de la vida anímica domina en este momento del trabajo de duelo y determina que ante la confrontación con un estímulo doloroso que la invade, ella se defiende negando la realidad de la pérdida y manteniendo psíquicamente la fuente que le brinda el placer, que en este caso sería el ser amado desaparecido.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Normalización 	<p>Ante un proceso de duelo la realidad material siempre se va a imponer. Sin embargo, es un proceso que es llevado a cabo de modo paulatino con un gran gasto de tiempo, esfuerzo y energía psíquica mientras continúa la existencia psíquica del objeto amado; es particularmente en este momento cuando puede explicarse con más claridad la inhibición y restricción del yo propias del trabajo de duelo. El plantea miento que nos muestra Facio lince es que durante este tiempo continua la existencia psíquica del objeto y eso nos confronta con la pregunta por cuál es el objeto del que se trata en el duelo; podemos hablar de un objeto real del cual el exterior no ofrece ya ningún dato, y podemos considerar la existencia de un objeto psíquico que se conserva a pesar de lo que la realidad material muestra. Un ejemplo de ello son los recuerdos y esperanzas que constituyen un punto de enlace de la libido con el objeto, que es sucesivamente sobrecargado, y va realizándose en cada uno de ellos la sustracción de la libido. Por ello, la representación psíquica del objeto se encuentra articulada en múltiples conexiones, y la libido debe irse desconectando de todos ellos.</p>

Tabla #6: Síntesis de las fases iniciales de la respuesta psíquica frente a la realidad

Fuente: Díaz Facio lince (2008)

Avanzando en el tema, debemos resaltar que no en todos los casos la pérdida del ser amado tiene como consecuencia el trabajo de duelo. La angustia es otro factor que se debe tener en cuenta en el proceso de la desaparición forzada debido a que este sentimiento está muy ligado a la sensación de pérdida ya que no concibe a la desaparición como algo definitivo. En ese sentido, el dolor también es fundamental para entender este proceso, pero en el caso de la desaparición forzada cobra un tono diferente porque “en el dolor pareciera existir la experiencia de la pérdida como irreversible. El dolor no se afianzaría entonces en el peligro

de perder, sino en la sensación de una pérdida consumada” (Díaz F, 2008, pp.9). Quedando en evidencia que esta pérdida consumada se convierte en condición para que emerja la reacción de dolor como respuesta a la pérdida abrupta del ser querido.

Ahora bien, una vez claro este panorama otra pregunta que vale la pena realizar es ¿Si existe la elaboración del duelo frente a la Desaparición Forzada? Para responder a esta pregunta debemos plantear que el fenómeno de la desaparición es un evento inscrito en el registro de lo real, es algo que es casi imposible de soportar y con unas enormes dificultades para ser superado. Además, en cuanto al tratamiento de lo real dentro del psicoanálisis se evidencia el tratamiento de lo real por lo simbólico y pone de manifiesto la interrogante de como el doliente puede tramitar lo real, es decir, de cómo se realiza el proceso de duelo. Por consiguiente, en este tratamiento de lo real se encuentran ciertas posibilidades de tramitación simbólica que pueden ayudar a sobrellevar el acto del duelo. En este punto como actos de tramitación simbólica se considera al ritual y la justicia como fundamentales en este proceso dado que son formas posibles que permiten a la persona afectada elaborar y concluir el duelo frente al crimen de la Desaparición Forzada.

La Desaparición Forzada de Personas plantea en sí misma una excepción muy particular en el rito del duelo porque al existir una carencia de una estructura ritual simbólica, que permita movilizar el duelo en estos casos, corre el riesgo de provocar una ruptura en el vínculo social, lo que excluye a la muerte del orden simbólico y se retorna a lo real a través del horror. En estos casos aparecen manifestaciones de un malestar social evidencia que la duelo por la pérdida aún no ha empezado a ser elaborado. El doliente también es un elemento muy importante porque “la construcción de un doliente haga de un rito, independientemente de que la presencia o ausencia de un cadáver pueda facilitar la movilización de su duelo apoyada en el ingreso de un recurso simbólico ante un real innombrable. La realización de un ritual soportado por la comunidad puede permitir a un sujeto apelar al universo simbólico, introducir el ‘logos’ que en ese momento pareciera revelarse como insuficiente.” (Díaz F, 2008, pp. 12)

Dicho esto, frente a la Desaparición Forzada de Personas los familiares de la víctima pueden usar este recurso basándose en la realización de la eficacia simbólica que ayuda a facilitar el desenlace del conflicto mental que la pérdida del sujeto amado trae consigo. De igual forma,

los pequeños grupos de personas que comparten este dolor en común recurren a varios rituales propios como por ejemplo los funerales simbólicos y las diversas ceremonias de despedida, que, ante la ausencia de un potencial cadáver, recurren a algunos objetos personales o fotografías que representan a la persona o las personas desaparecidas.

Cuando un familiar de una persona desaparecida hace una ceremonia como las que describimos en el párrafo anterior quiere decir que ya existe una modificación interna en su mente, por lo cual opta por abandonar el desespero y asumir una nueva posición ante la pérdida, precisamente esto es lo que le da la particularidad al rito del duelo en un caso de Desaparición Forzada de Personas. El ritual en este caso moviliza al doliente a afirmarse en obtener una menor esperanza y a resignarse en obtener noticias del paradero de su familiar. Desde este punto, el sujeto que asume la pérdida resignifica el objeto amado y logra cambiar su estado psíquico de desaparecido a muerto, paulatinamente en este proceso se da un paso del dolor permanente al inicio de la elaboración del duelo.

Los movimientos sociales y colectivos de familiares de víctimas también son un factor importante a la hora de realizar la elaboración del duelo en un episodio de desaparición forzada puesto que al estar unidos pueden hacer de manera colectiva el ritual lo que permite realizar la elaboración simbólica que el ritual implica. Bajo ese orden de ideas, “podemos pensar que algunos grupos como el de las ‘Madres de la Plaza de Mayo’ y ‘Madres de Soacha’ han construido un síntoma entendido aquí como una solución de compromiso, que les ha permitido tramitar el real innombrable de la desaparición de sus seres queridos al crear un sentido simbólico a su alrededor.” (Díaz F, 2008, pp. 12). Gracias a este tipo de organización han podido convertir su duelo en un llamado a la sociedad en general en contra de este tipo de prácticas, puesto que algunas de estas organizaciones de víctimas nos muestran que la espera para ellos ha terminado y ahora la búsqueda se enfoca en función de la justicia.

El efecto de los testimonios tiene mucho peso porque permite a la persona que aun sostenía la esperanza de un posible reencuentro con el ser amado, enfrentar la realidad de la pérdida e ingresar al proceso de duelo con la necesaria separación del objeto amado que la elaboración implica, es aquí donde debemos tener presente el rol de la justicia puesto que “la justicia, en los ámbitos donde se han dado procesos de verdad y reparación contribuyó a

movilizar el estatuto del objeto de desaparecido a tener la dimensión del objeto asesinado.” (Díaz F, 2008, pp. 13)

No sobra decir que Colombia es un país con una enorme falta de educación en procesos de verdad y de elaboración del ritual por medio de la justicia, precisamente por esta carencia, los colombianos hemos llegado a vivir con la cotidianidad del horror de la guerra lo que hace que pasemos rápidamente al olvido de las atrocidades sin que ningún proceso de tramitación simbólica se haga posible. No obstante, el olvido no es algo que los colombianos quisiéramos tener, sino que este puede tener su explicación en las lógicas de la guerra puesto que “el olvido aquí no se da como el resultado natural que sucede a la elaboración del duelo, sino que se formula en la lógica de la represión donde se borra rápidamente aquello insostenible de la realidad cotidiana.” (Díaz F, 2008, pp 13). Por su parte, ante los actos más crueles e inhumanos imaginados por el hombre el país sigue con su vida diaria sin modificación alguna, sin un proceso que permita iniciar el ritual, sin decir basta ya.

Con esto en mente, algo que nos debe quedar claro que factores como el olvido ante la represión, la carencia del ritual y la inoperancia y lentitud de la justicia son un coctel idóneo para la perpetuación indefinida de la violencia y la impunidad. Dicho todo esto, la falta de elaboración simbólica de los diversos elementos y acontecimientos del conflicto armado en Colombia, se retornan en forma de múltiples síntomas que van acabando con el vínculo social.

Continuando con este aspecto de la justicia, nos damos cuenta que es un aspecto muy relevante porque reubica y valoriza la figura del sujeto desaparecedor. Este ser es casi como un dios porque tiene el poder sobre el destino de la persona desaparecida, lo que deja en los familiares de la víctima a merced del desaparecedor en un estado de zozobra e impotencia al enfrentarse a otro que no tiene límites en cumplir con su cometido. Con base en esto “una acción simbólica, tal como la justicia, logra develar la verdad y genera una división del otro de la desaparición, permite a las familias una transformación del sentimiento de desvalimiento pues se fractura la omnipotencia del agresor y se moviliza la construcción de una salida para su pérdida.” (Díaz F, 2008, pp. 14). En adelante tendremos en cuenta los conceptos de justicia y de venganza con el fin de seguir analizando como desde la justicia el doliente puede iniciar su respectivo ritual ante la persona desaparecida y al mismo tiempo

generar las condiciones para que su libido pueda proyectarse hacia otros placeres o actividades.

Justicia	Venganza
Es la intervención del orden simbólico que pone un límite al goce del desaparecedor y tramita, a partir del significante, el dolor y el odio del doliente.	Responde al real del goce del agente de la desaparición con el real del goce del doliente que no abre salidas posibles, sino que opaca la simbolización y genera la repetición del acto violento una y otra vez.

Tabla #7: Diferencia entre el acto de justicia y el acto de venganza ante un caso de Desaparición Forzada de Personas

Fuente: Díaz Facio lince (2008)

Cuando hablamos de la venganza, el horror de la Desaparición Forzada de Personas es respondido en la mayoría de ocasiones con el horror y sangre de las masacres, los secuestros o los cientos de desapariciones que se reportan en nuestro país. Con esto en mente, aquí podemos inferir que ante la falta de un mecanismo que les permita a los familiares de la víctima hacer un acto de justicia, esta última empieza a tornarse en venganza como forma individual de hacer su caso visible ante la justicia. Por otra parte, si estamos hablando de justicia, hablamos de una intervención simbólica que facilita el duelo por los desaparecidos y que permite un paso hacia la reconciliación de un país, de otro modo, la impunidad de los perpetradores de esta práctica causa una mayor ruptura en el vínculo social, cuestión que es muy problemática para nuestro país en gran parte al hecho de que:

“La ausencia total del otro simbólico que regule la relación entre los semejantes, es la situación que podemos definir como característica de la desaparición en Colombia, deja a un pueblo sometido a la impotencia por la falta de respaldo de un tercero que regule; al resentimiento contra el agente de la desaparición que sigue su vida sin castigo; y a la venganza que cada uno empieza a tomar como forma individualizada de hacer intervenir a la justicia.” (Díaz F, 2008, pp. 14)

La angustia en estos casos de desaparición forzada es la reacción al peligro que conlleva a la pérdida del ser querido y, asimismo, es la respuesta al peligro de la pérdida del objeto mismo. En ese sentido, se debe postular que frente a un caso de Desaparición Forzada de Personas es esta la respuesta inicial que da el familiar de la víctima, de igual forma, “podemos plantear

la desaparición forzada como un evento que, por sus particularidades, repite para un sujeto esta situación de desamparo físico y psíquico que produjo originalmente la angustia.” (Díaz F, 2008, pp 15), con ello podemos afirmar que la desaparición forzada está marcada por la particularidad de que la primera respuesta del sujeto doliente siempre estará marcada por la angustia. En todo caso, este es un evento que confronta al sujeto con lo real del goce absoluto. Por ello, el momento de la desaparición no formula alguna exigencia o plantea advertencias, solamente se dedica a jugar caprichosamente con el destino y dolor se sus víctimas, el sujeto doliente enfrentado con el crimen de desaparición forzada de alguien a quien ama queda sometido al desaparecedor sin respuesta alguna; en síntesis, el desaparecedor es otro que ni siquiera desea, pues no pide nada a cambio a los familiares del desaparecido ya que este únicamente se complace en su goce sin límites al ver el sufrimiento y el desespero de los familiares de las víctimas.

De esta manera empezamos a ver los niveles de dolor más tolerables y aceptables para el sujeto que lentamente empieza a hacerse la idea de que su familiar desaparecido ya está muerto. Por tal razón, la pérdida del objeto va siendo con el paso del tiempo una condición de dolor ante la imposibilidad de satisfacer la carga de anhelo dirigida al ser querido desaparecido. El anhelo se convierte en el contenido principal del vínculo que sostiene al sujeto con el objeto desaparecido y al ser una relación que permanece insatisfecha se da como resultado una respuesta dolorosa. Por ese motivo:

“El tiempo de la desaparición le va señalando al sujeto como definitiva la pérdida del objeto que garantizaba su protección y su satisfacción, y el dolor se afianza como única forma de resguardar el vínculo con un ser que ya no está más en la realidad material pero que se sostiene todavía en la vida psíquica.” (Díaz F, 2008, pp. 15).

El amor tiene muchas formas de expresarse y una de esas formas de expresión la encontramos en el dolor ya que es una prueba de que el amor no se desvanece y al mismo tiempo es una opción para perpetuar el vínculo psíquico con el ser querido y desaparecido. Por ejemplo, “el testimonio de la madre de un desaparecido refleja en este sentido lo que muchos familiares expresan de diversas formas. Afirma que ella mantiene desde el momento de la desaparición, hace ya cinco años, un altar con la fotografía de su hijo a la que todos los días le reza y llora. El acudir diariamente al altar le genera un continuo dolor que dice ella ‘sigue tan intenso

como el primer día'. Cuenta que hay días en que se ha sentido un poco menos triste, con menos dolor, pero que en esos momentos se siente terriblemente culpable y acude rápidamente al altar para reencontrar el dolor. Renunciar al dolor implicaría para esta mujer abandonar la última forma de sostener el vínculo con su hijo idealizado y enfrentar el agujero que su pérdida implica." (Díaz F, 2008, pp. 16)

Parfraseando, el eterno dolor permite al sujeto doliente evitar el encuentro con la verdad de que su ser querido ha sido asesinado y lo ubica psíquicamente como un desaparecido, es decir, como alguien susceptible de volver a aparecer, este dolor le permite al sujeto no renunciar al objeto ya que el sujeto doliente se niega a dar muerte psíquica al desaparecido al no querer enfrentarse con la falta, cuyo reconocimiento es la única forma posible para ingresar al proceso de elaboración del duelo. "Este sometimiento a la tristeza es la decisión que asume quien no opta por la renuncia del objeto perdido. Esta opción por el dolor nos remite al planteamiento psicoanalítico sobre la elección que cada sujeto hace con respecto a su forma de goce." (Díaz F, 2008, pp. 17). Así pues, la postura que toma el sujeto frente a la pérdida de un ser querido es una consecuencia directa de su elección, muchas veces tortuosa para la conciencia, pero que, llama a la persona a ser directo responsable de la postura que asume frente al escenario de la vida y la muerte.

Visto de esta forma, tras la Desaparición Forzada de Personas, el duelo depende del movimiento psíquico que haga el sujeto doliente y no del reencuentro como tal con el sujeto amado, ni siquiera teniendo en cuenta una posible aparición del cadáver. Aunque este es un evento que por sus características particulares impone dificultades al inicio y desarrollo de su elaboración, en efecto, existe una salida posible que está del lado del sujeto y no depende como tal del anhelado reencuentro con el objeto. En pocas palabras, "no se trata de reencontrar un objeto ni la relación que se tenía con él. No se trata, tampoco de conservar ni restaurar la forma de goce particular que vincula al sujeto con el objeto" (Díaz F, 2008, pp. 17). En ese contexto de pérdida, en ocasiones los familiares y amigos de las personas desaparecidas entran al duelo dependiendo de las características, es decir, con la posibilidad de reencontrar el objeto amado o por lo menos su cadáver.

En este punto resulta claro que no es necesaria la recuperación del cadáver para garantizar una adecuada elaboración del duelo puesto que existen casos de familiares de desaparecidos

que tras lograr la recuperación del cadáver entran en una fase de dolor sin fin que no logra movilizar el proceso de duelo. De modo contrario, existen familiares y amigos de desaparecidos que sin nunca encontrar el cadáver de su ser querido logran ingresar y concluir con cierto éxito el proceso de desligar la libido del objeto desaparecido y recuperarla para el disfrute de la vida. Con estos tipos de caso, concluimos que el duelo para los desaparecidos no se condiciona por el hallazgo del cadáver, sino que se condiciona según la transformación en el sujeto del estatuto psíquico por el ser u objeto perdido.

Para terminar, si bien es cierto que la respuesta común por el duelo ante la Desaparición Forzada de Personas sea la permanencia del dolor suspendido, es evidente que existen una serie de mecanismos colectivos e individuales que pueden ayudar a que un sujeto doliente pueda ingresar en la elaboración del duelo. Además, “el planteamiento del duelo como acto creador que pone un límite al goce, concepción que toma en vida en los sujetos que tras la desaparición deciden hablar de ello, nos permite concluir con la tesis de que, además de las salidas por el ritual y la justicia, existe en lo particular la posibilidad para la elaboración del duelo tras la desaparición forzada.” (Díaz F, 2008, pp. 19). Aquí es válido recordar que todo este proceso depende del sujeto doliente que es responsable de la elección del dolor o del duelo que hace tras la pérdida del ser querido.

Desde otro punto de vista, a la hora de abordar los impactos psicosociales de la Desaparición Forzada de Personas deber ser considerado lo psicosocial como una perspectiva de rebeldía e irreverencia frente las formas de comprensión tradicionales como la psicología y los estudios centrados en el individuo como vimos anteriormente. Este enfoque es interesante porque invita a los investigadores sociales a adelantar puentes y relaciones entre lo emocional y racional para comprender el fenómeno de la desaparición forzada desde del contexto de la violencia sociopolítica en la cual los colombianos nos encontramos inmersos. En cuanto al contexto en que la violencia sociopolítica no permite la construcción de una identidad nacional unificada, debemos entender a esta “más allá del plano de la confrontación de actores por disputas de poder, para lograr evidenciar los efectos devastadores que dicha violencia genera en la vida de personas y comunidades.” (CNMH, 2014, pp. 19). En ese orden de ideas, la violencia sociopolítica tiene un efecto devastador, de largo alcance y con consecuencias a corto, mediano y largo plazo para quienes han sido sus víctimas.

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica “CNMH” (2014) existen dos factores que al coexistir el uno con el otro pueden darle una explicación a la Desaparición Forzada de Personas. Por una parte, la violencia física y emocional es ejercida precisamente, por aquellos que tienen la responsabilidad constitucional de cuidar y proteger a los ciudadanos, de mantener el orden en la sociedad establecida, de preservar la estabilidad de sus vidas: el Estado, a través de sus agentes, como la policía y el ejército. Por otra parte, la transformación del carácter protector en uno de corte violento ocurre bajo una lógica que destruye o falsea los significados y destruye esa transformación.

En el contexto de la Desaparición Forzada de Personas el terror es un elemento muy útil para los perpetradores de este delito porque ayuda a doblegar la voluntad física y mental de las víctimas o de los grupos sociales que componen el país, en la proporción de que su impacto atraviesa formas básicas de convivencia, llevando de esa manera al sometimiento de los ciudadanos a cualquier régimen que se haya impuesto mediante esta práctica. Por eso es necesario resaltar que “el terror como práctica y estrategia, ha sido utilizado históricamente para truncar procesos de transformación social, imponer regímenes políticos y forzar medidas sociales y económicas, ocasionando por un lado la desestructuración de los vínculos sociales, la devertebración de lo organizativo y las bases comunitarias y por otro, generar la sensación de desorganización y caos traducidos en las pérdidas de referentes identitarios, territoriales y de lazo social.” (CNMH, 2014, pp. 20). Ejemplos del terror como herramienta política los encontramos en coyunturas nacionales como la desaparición y posterior genocidio de la Unión Patriótica y en la historia reciente esto se ve reflejado en las desapariciones y ejecuciones extrajudiciales durante la política de Seguridad Democrática del gobierno de Álvaro Uribe Vélez.

Con ello se quiere significar que el entendimiento de la dimensión psicosocial debe ser abordado con una actitud política y ética no neutrales frente al sufrimiento del familiar de la persona desaparecida esto también nos permite comprender que la situación emocional de los familiares o amigos del ser desaparecido es resultado de una experiencia traumática que es infringida de manera deliberada por otros. Retomando los postulados del Centro Nacional de Memoria Histórica, “el término psicosocial se utiliza a su vez, para reconocer las consecuencias que los hechos violentos en contextos de violencia sociopolítica y conflicto armado, han causado, en tanto irrupción y quiebre, en la vida emocional, familiar y

comunitaria de las personas víctimas y la sociedad. Hace referencia a las lesiones, rupturas o huellas visibles o invisibles, físicas y emocionales, generadas a nivel individual y colectivo, y que según ‘su profundidad’ pueden ocasionar daños permanentes en la población víctima, dado el tipo de hecho o acción violenta, la intencionalidad y la permanencia en el tiempo, entre otras variables.” (CNMH, 2014, pp. 20). A raíz de todas las implicaciones psicosociales que están imbricadas en la Desaparición Forzada de Personas, es menester pensar que el trauma que genera este delito en las personas y comunidades del país debe ser visto como un hecho socio-histórico que tiene su origen no solamente en los hechos violentos, sino también en las diferentes estructuras económicas, sociales y de poder que nos han regido como colombianos desde el proceso de independencia, lo cual nos obliga a establecer una relación de corte dialéctico entre individuo y sociedad.

El enfoque psicosocial de la Desaparición Forzada de Personas puede ser entendido y explicado desde el marco construccionista social ya que este marco privilegia las investigaciones basadas en lo local, sin la necesidad de buscar verdades universales que puedan explicar este delito a partir de esta óptica. Además, el construccionismo social ayuda a la acentuación del aspecto dialéctico y ayuda a la construcción del génesis social del conocimiento. Dicho en otras palabras, “el construccionismo social considera que las ideas y las comprensiones sobre el mundo surgen del intercambio social desde y hacia varios contextos y son comunicadas en el lenguaje. Asimismo, que estas evolucionan o cambian en el espacio de las conversaciones entre las personas en una ‘danza común’.” (CNMH, 2014, pp. 21).

Bajo ese contexto, existen 3 referentes guías de la exploración de la Desaparición Forzada de Personas realizada bajo la perspectiva epistemológica del construccionismo social: la perspectiva contextual, la perspectiva de comunicación y la exploración como un proceso generativo, cada uno de estos referentes contribuye a un mejor entendimiento de la problemática al profundizar la relación dialéctica del individuo y la sociedad al tener en cuenta aspectos como las relaciones personales, las identidades, la gran diversidad cultural que existe en nuestro país, los hábitos del desaparecedor y el desaparecido, además de profundizar en la acción colectiva puesto que “no es posible reducir la relación entre evento traumático y persona afectada a una figura didáctica en la que un individuo aislado sufre los efectos de un hecho perturbador para su vida psíquica, el cual tiene un significado sólo para

sí mismo.” (CNMH, 2014, pp. 20). En otras palabras, desde el enfoque psicosocial y el constructivismo social el proceso de duelo no puede ser creado desde un espacio individualista ya que la Desaparición Forzada de Personas es un fenómeno en el que la gran mayoría de habitantes de un territorio se encuentra expuesto.

Tipo de perspectiva	Características
Perspectiva contextual	Los impactos y recursos son estudiados reconociendo que son construidos en acción conjunta, desde y hacia diferentes niveles de significado/contexto, que emergen del entrecruzamiento de lugar, episodios, relaciones, identidades, culturas, hábitos y conversaciones entre los participantes y el investigador.
Perspectiva de comunicación	Se considera la investigación como un acto comunicativo compuesto de conversaciones y con una gramática (reglas) y una retórica que le son propias.
La exploración como proceso generativo	Basada en narrativas y significados co-construidos en la medida en la que se recrea a través del intercambio (preguntas, diálogos, conversaciones) un conocimiento particular y local sobre los impactos psicosociales de la desaparición forzada en las personas victimizadas.

Tabla #8: Tipos de referentes guía del constructivismo social ante un caso de Desaparición Forzada de Personas

Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica (2014)

La perspectiva de la memoria y reparación debe ser planteada desde el plano psicosocial para delinear los casos de Desaparición Forzada de Personas que sean abordados debido a que “la reparación es un acto simbólico y jurídico a la vez, dado que para las víctimas de graves violaciones a los Derechos Humanos puede significar reconstruir la propia existencia lejos del terror y la impunidad. Sin embargo, el proceso de reparación en estos casos se basa en reparar ‘lo irreparable’; el daño causado no puede borrarse por la dimensión desbordante del dolor, el sufrimiento causado y lo inexplicable del hecho violento en sí mismo.” (CNMH, 2014, pp. 23). En ese sentido, la reparación debe estar basada en el reconocimiento de que no se puede volver al estado anterior del estatus de víctima y con base en eso trabajar por la construcción de medidas que dignifiquen al desaparecido y a sus familiares que también son víctimas por haber sido sometidas a experimentar sufrimiento y dolor permanente al entrar

en un estado de duelo suspendido. Dichas características cambian abruptamente la ruta de vida y la confianza en el tejido social.

En relación a la perspectiva psicosocial, acciones como el evento jurídico y la reparación establecidas por los tribunales nacionales e internacionales ayudan a mitigar el daño para dar el siguiente paso hacia la cura simbólica al proponer acciones que ayuden a restaurar la subjetividad violentada. Por esa razón, “es importante reflexionar sobre el significado que tiene la reparación y su papel potencial para que las víctimas construyan una ruta de vida dotada de sentido.” (CNMH, 2014, pp. 23). Así pues, la reparación es simbólica por dos razones, la primera se explica porque representa el tránsito desde el daño real al acto de justicia representado en los tribunales; el reconocimiento al derecho a la verdad y el daño ocasionado en diferentes aspectos de la vida, tanto individual como colectiva. Por otra parte, como segunda razón, la reparación es simbólica porque depende de la víctima como tal, sus características, su historia, el contexto en el que vive y sus creencias particulares, en otras palabras, de la relación particular y única que cada víctima establece con la reparación.

Debe señalarse que el horror vivido por las víctimas de Desaparición Forzada de Personas, sus familias, su comunidad y la sociedad colombiana en general por años e incluso décadas se ha alimentado por los altos índices de impunidad que se registran en el país que pretenden hacer pasar por la historia como si nada hubiera pasado. Por lo tanto:

“Es necesario hacerse cargo del pasado, reconocer y reparar a las víctimas, incorporando sus relatos y la memoria de las luchas de los familiares y las organizaciones de víctimas, bajo condiciones de justicia y equidad como ejes de construcción democrática hacia el presente y el futuro.” (CNMH, 2014, pp. 24).

Resulta interesante, que la búsqueda y el combate por la memoria resulta muy significativo porque permite el reconocimiento de la historia viva y contada mediante la voz de las víctimas, aunque eso implica una serie de conflictos y disputas por la memoria, en otras palabras, hacemos referencia a una lucha de visiones, dado que existe una versión de la historia elaborada por los victimarios que han mistificado e idealizado sus argumentos y explicaciones para justificar y defender el horror de sus actos con la aquiescencia de los aparatos del estado y los medios de comunicación hegemónicos.

Por tal razón, el rol de la memoria es fundamental debido a que es una de las medidas de reparación por las cuales ha existido una gran lucha. Recordemos que las interpretaciones de la historia del pasado y en este caso, del presente puesto que aún no ha terminado el fenómeno de las desapariciones forzadas, demandan de procesos necesarios para el conocimiento de la verdad, y desde un plano psicosocial para comprender los impactos que han dejado huella en la vida de los familiares, las comunidades y la sociedad colombiana en su totalidad. No obstante, los impactos aquí mencionados, “definen el curso de los proyectos de vida no sólo personales sino políticos y obstruyen la participación de los ciudadanos en la construcción país desde sus ideales y convicciones.” (CNMH, 2014, pp. 24)

Para una construcción de lo nacional-popular y asimismo para la recuperación, fortalecimiento y consolidación del tejido social es importante tener en cuenta el ejercicio del derecho a la verdad desde un espacio de memoria porque puede cumplir con un rol terapéutico debido a que confirma la experiencia de las víctimas dándole voz a sus relatos y significados como seres sufrientes. Lo anterior es relevante porque el delito de desaparición forzada fue reconocido de manera tardía por la normatividad colombiana y ha sido gracias a la lucha en varios frentes de las organizaciones de víctimas y defensoras de los Derechos Humanos las que han logrado su incorporación a los códigos de Derecho vigentes en Colombia.

Como se ya había mencionado, una característica de la Desaparición Forzada de Personas es precisamente la negación, justificación e incluso la reivindicación de lo sucedido, ya que muchos de los perpetradores reivindicaron este crimen como un acto necesario del bien común y del sentido patrio, lo que por sí solo constituye una re-negación del sentido para las víctimas de este delito. Lo anterior sumado a la alta impunidad ha degenerado en la revictimización de los familiares de los desaparecidos. Teniendo como referente esta premisa, “cabe anotar que el dolor y el sufrimiento ocasionados alcanzan niveles difíciles de explicar por la mayoría de personas; lo innombrable e intransferible alcanza su máximo nivel de tensión y se convierte en una encrucijada para las personas víctimas.” (CNMH, 2014, pp. 25)

Es necesario tener en cuenta que la importancia de la reparación debe ser cimentada en el reconocimiento de las víctimas y sus derechos por parte del Estado colombiano, en gran parte

por la percepción de aislamiento que sufren los familiares de las víctimas de desaparición forzada puesto que esta. Dicho esto, podemos inferir que, aunque la resistencia a la privatización ha servido para algunas víctimas al generar un proceso de reivindicación propia y de su o sus familiares desaparecidos, la carga moral al asumir esta lucha se convierte en una sobrecarga en el proceso de recuperación emocional, el cual debe ser liderado por el Estado como presunto responsable y reparador del daño ya que este es el garante de la institucionalidad, puesto que:

“Configura también la resistencia a la privatización de las consecuencias de la violencia; la denuncia y la narración de los hechos en espacios públicos y políticos para remarcar una y otra vez que fueron actos abusivos perpetrados por intereses políticos y económicos con la complicidad de agentes del Estado en la mayoría de los casos.” (CNMH, 2014, pp. 26).

Con relación al factor psicosocial de la Desaparición Forzada de personas es conveniente preguntar ¿Qué puede aportar la memoria histórica al proceso de reparación? En primer lugar, materializa la posibilidad individual y colectiva de darle respuesta a ese pasado combinado de experiencias personales y políticas, en segundo lugar, ayuda a reconocer que los impactos y daños ante un caso de desaparición forzada no son exclusivos del ámbito privado y propio de las historias individuales, sino que también concierne al ámbito público y social. Y finalmente, porque visibiliza los testimonios de los familiares, las comunidades y las organizaciones defensoras de Derechos Humanos, pues éstas se convierten en la voz de la memoria que pide y exige una postura de tipo ético y moral de la sociedad para reconocer y recordar lo vivido y posteriormente evitar la repetición de lo ocurrido con sus familiares.

Parafraseando los apuntes de Jelin (2002), “los trabajos de memoria deben evitar los excesos provocados por los mandatos morales de recordar, que implican repetir los hechos, reviviendo el dolor sin una elaboración que permita un marco de sentido más amplio tanto para las víctimas como para la sociedad en colectivo”. Con esto no queremos decir que la memoria deba ser algo “neutral”, pero si se debe tener en cuenta que la memoria es una construcción social debido a que “la elección de que recordar (pasado), cómo y para qué recordarlo (horizonte de expectativa-futuro), evidencia la potencialidad de la memoria para ampliar las fronteras de sentido y explicación de lo vivido a nivel individual y colectivo. La

memoria puede contribuir con nuevos referentes de significado a una nueva forma de encarar el horror y aportar a la búsqueda de una nueva identidad colectiva.” (CNMH, 2014, pp 27). Por eso es importante, incorporar a los relatos y escritos de la memoria aquellos que además de mostrar la forma en la que se ha manifestado la victimización también narran la historia no contada de los familiares de la víctima como sobrevivientes. De allí, la recreación de la llamada doble identidad, para la memoria histórica puede contribuir a las víctimas y a los sobrevivientes en su capacidad de búsqueda de sentido en un mundo y una sociedad que les ha dado la espalda al invisibilizarlos y negarles sus derechos políticos, sociales y económicos básicos.

Como recurso final en este apartado, debemos mencionar la relación existente entre memoria e identidad porque los seres humanos se mueven en el mundo a través de narrativas en las que cuentan quiénes son y quiénes son los otros desde un marco social que es diferente para cada persona. No obstante, lo que hace que la violencia sociopolítica sea tan devastadora para las víctimas y la sociedad, es que precisamente la memoria y la identidad se fracturan. Bajo esa lógica, “en este tipo de contexto, la identidad entra en crisis, los recuerdos tejen una memoria que contradice la posibilidad de estar juntos en un mundo posible y el escenario emocional del dolor, la tristeza, la rabia, la desconfianza y la venganza constituyen un obstáculo para crear el sentido de pertenencia básico a una identidad colectiva que genere seguridad y esperanza para avanzar en un proyecto colectivo de país.” (CNMH, 2014, pp. 28). En resumen, el trabajo de la memoria desde la mirada psicosocial debe tener presente lo anteriormente mencionado, el papel de la memoria es trascendental en la re-significación de la identidad colectiva como colombianos, en otras palabras, la narración de la memoria debe contar y expresar los valores, símbolos, personas y premisas rotas por la violencia sociopolítica y asimismo recuperar un marco significativo que aporte al restablecimiento de los valores básicos para la convivencia en sociedad. Por esa razón, los estudios de la memoria son indispensables en cualquier proceso de reparación que el Estado quiera emprender.

Capítulo II: “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”: Una propuesta de construcción de herramientas para la enseñanza de los Derechos Humanos con personas en situación de discapacidad auditiva

Ahora bien, la Desaparición Forzada de Personas al ser un crimen de lesa humanidad debe ser estudiada dentro del concurso de violaciones a los Derechos Humanos puesto que las consecuencias de este delito son perjudiciales a mediano y largo plazo debido a que esta clase de crímenes fragmenta e incluso fractura definitivamente el tejido social de un territorio determinado. En el caso de nuestro país, al tener un conflicto armado de tan larga duración las violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos fueron una constante durante los últimos 53 años de nuestra historia como Estado Nacional.

Como docentes de Ciencias Sociales y como colombianos comprometidos con la búsqueda de verdad, justicia, reparación y no repetición. En ese orden de ideas, es nuestro interés profundizar en el conocimiento socio-histórico de nuestro pueblo. Asimismo, es nuestro interés lograr que ese conocimiento pueda ser accesible para todos los sectores poblacionales de Colombia sin distinción alguna de clase social, género, raza, credo, etc. Además, en este periodo histórico que estamos viviendo surge la emergencia de rescatar las memorias y los saberes de las personas e instituciones que fueron protagonistas en esta dolorosa etapa de la historia colombiana y por esas razones consideramos que es importante profundizar en las mejores herramientas pedagógico-didácticas disponibles para una adecuada enseñanza de los Derechos Humanos en Colombia.

Por otra parte, algo que debe quedar señalado es que el presente trabajo de grado tenía unos objetivos de investigación totalmente diferentes a los que se habían planeado en primera instancia. Originalmente este trabajo se realizaría en colaboración con la Corporación Claretiana “Norman Pérez Bello”, y aunque también tocaría el tema de la Desaparición Forzada de Personas este se iba a enfocar en estudiar este fenómeno en concreto en el municipio de El Castillo en el departamento de Meta. No obstante, debido a la pandemia generada por el brote mundial de COVID-19, el aspecto práctico e investigativo en campo no se pudo realizar y se tuvieron que explorar otras opciones para no perder la investigación realizada hasta el momento.

En efecto, al pensar en nuevas opciones para la continuación del presente trabajo de grado surge esta opción de la enseñanza de los Derechos Humanos enfocada en la Desaparición Forzada de Personas hacia población sorda, cuando se pone al debate la enseñanza obligatoria de la lengua de señas colombiana en las Instituciones de Educación Superior. Por ello, en el presente capítulo lo dedicaremos a la descripción de nuestra propuesta pedagógica. Por tal razón, esta propuesta intentará realizar la construcción de herramientas pedagógico-didácticas para la enseñanza de los Derechos Humanos con personas en situación de baja o nula capacidad auditiva.

La población Sorda, muchas veces es marginada e ignorada dentro del mundo académico de las Ciencias Sociales al no poder expresar de manera verbal sus sentires, pensamientos, aportes teóricos y emociones todo esto suele quedar inmerso en el olvido. En ese orden de ideas, en este capítulo también nos dedicaremos a aceptar este importante desafío debido a que asumimos esta experiencia educativa como un reto de carácter político, ético, participativo y reflexivo que permita una adecuada enseñanza de los Derechos Humanos y sus violaciones, al tiempo que permita reivindicar el pensamiento y los aportes sociales de la población sorda colombiana.

Un debate que iremos desarrollando en este capítulo es sobre el término inclusión, el cual es muy utilizado dentro de los estudios que atañen a este tipo de poblaciones con capacidades excepcionales y con necesidades educativas especiales (NEE). En las Ciencias Sociales y en la Educación en Derechos Humanos vemos con preocupación que en el caso de la población Sorda el término inclusión se restringe a los problemas comunicativos y del habla. Por este motivo, el presente trabajo de grado mostrará una propuesta que ayude a expandir el término al realizar una cierta cantidad de material didáctico sobre educación en Derechos Humanos que le permita comprender a la población sorda de Colombia el fenómeno de la Desaparición Forzada de Personas como práctica sistemática de violación a dichos derechos.

Para la realización de este capítulo, se usaron diversos materiales académicos e informativos que varían en muchos órdenes. En cuanto a lo metodológico este capítulo se divide en 4 temas que nos dan un panorama social y educativo sobre la población con limitaciones auditivas en el país al mismo tiempo que nos muestra las consideraciones pedagógicas y didácticas para la elaboración del material educativo. A grandes rasgos en este capítulo

dejaremos sentadas las bases para el trabajo pedagógico a realizar y su posterior sistematización ya que consideramos que los saberes de la población con limitaciones auditivas son importantes dentro de una sociedad que busca reconstruir el tejido social dañado tras varios años de guerra.

La primera categoría de este capítulo se dedicará a mostrar *la situación de la población en situación de discapacidad auditiva en Colombia*, en este apartado nos dedicaremos al análisis y posterior reflexión de la vida de las personas que viven con este tipo de limitaciones. Para esta parte, revisaremos en una primera instancia su contexto general, en otras palabras, veremos a grandes rasgos los modos de vida que poseen estos sujetos. En el otro extremo, nos iremos enfocando más hacia el contexto educativo, lo que en la práctica se traduce en la descripción y análisis del contexto educativo colombiano y su impacto dentro de la población sorda; en esta parte se estudiará como el sistema educativo de nuestro país ha tratado las necesidades especiales de la población sorda, también analizaremos aspectos como cuantas personas no oyentes están registradas en el sistema educativo, los métodos pedagógicos que se usan en su enseñanza y la manera como esta población realiza sus procesos de socialización con las personas oyentes. Finalmente, en este apartado hablaremos sobre la vulneración de derechos que sufre la población sorda tanto en la sociedad como dentro del aula de clases, en esta parte enfocaremos la investigación en la revisión de problemas cotidianos y la segregación que este grupo poblacional sufre casi a diario.

La segunda parte de este capítulo estará direccionada en mostrar un *panorama sobre la Educación en Derechos Humanos en Colombia*. Para esta parte del capítulo tendremos en cuenta 4 momentos que componen el panorama que queremos obtener. El primero de ellos, se encuentra orientado a la búsqueda de la normatividad sobre la población sorda en Colombia, esto es, en otros términos, evidenciar las respuestas que se han dado desde la institucionalidad a las problemáticas que aquejan a dicha población. Asimismo, en otro momento revisaremos la implicación de la población sorda en los movimientos sociales y en la lucha por sus derechos. Por otra parte, también se analizará el aspecto ético y ciudadano en la educación, y, por último, se tendrá en cuenta para la presente investigación la política pública existente en el país en cuanto a Educación en Derechos Humanos se refiere, tomando como referencia dos ejemplos palpables que son la Cátedra de Paz y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

Avanzando en el desarrollo del presente capítulo, en el tercer y cuarto apartado se dedicarán a describir, analizar y posteriormente diseñar nuestro material educativo. Así pues, el tercer apartado titulado *consideraciones didácticas y pedagógicas para la elaboración del “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”* nos presentará cuatro aspectos que a juicio del autor de esta monografía de grado son importantes en el desarrollo del material. Como primer factor se tiene en cuenta el modelo pedagógico que será utilizado teniendo en cuenta el tipo de población con el que vamos a trabajar, en un segundo momento abordaremos el concepto de material educativo y analizaremos unos cuantos ejemplos prácticos y su impacto dentro de los procesos de memoria.

También, en el tercer momento de este capítulo, trabajaremos el concepto de unidades didácticas, al mismo tiempo, en este apartado iniciaremos la descripción y el plan de trabajo de nuestro material didáctico ya que para efectos prácticos se organizó la metodología de la siguiente manera: (1) Derechos Humanos, (2) Derechos Humanos y Población Sorda, (3) Educación en Derechos Humanos, y (4) Desaparición Forzada de Personas. Es menester resaltar que dichos aspectos serán trabajados con un grupo compacto de estudiantes universitarios sordos, en un tiempo estimado de 4 a 8 sesiones de dos horas cada una, debido en gran parte a las lógicas impuestas por la pandemia de COVID-19 y la llamada nueva normalidad. Una vez hecho esto, el apartado final también pretende ser una hoja de ruta para la sistematización de la experiencia del trabajo hecho con esta comunidad la cual, información que quedará plasmada en el tercer capítulo.

2.1. La población en situación de discapacidad auditiva en Colombia: Retos y desafíos de ser un estudiante y ciudadano con sordera

Avanzando en nuestro razonamiento, existen muchas personas en el mundo con algún tipo de limitaciones físicas o sensoriales. En ese orden de ideas, a dichas limitaciones se les da el nombre de discapacidades, entendidas como una serie de limitaciones funcionales que se registran en las diversas poblaciones de todos los países de la Tierra sin excepción alguna. Dicho esto, rescatamos este concepto porque “la discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales lesiones pueden ser de carácter permanente o transitorio.” (Hurtado & Agudelo, 2014, pp. 45)

En el caso colombiano, de acuerdo con datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) para el año 2005, en el país había aproximadamente un total de 2,6 millones de personas con algún tipo de discapacidad lo cual representaba un total del 6,4% de la población colombiana de ese entonces. Además, del anterior porcentaje se destaca que el 9,1% tenía discapacidad motriz, el 14% presentaba discapacidad sensorial, el 34,8% de colombianos de este grupo registraba discapacidad cognitiva, y, por último, el 19,8% se encontraba en el grupo de las discapacidades mentales. Como dato extra, en esta época se estimaba que el 22,5% de las personas en situación de discapacidad son analfabetas, un dato muy preocupante si se tiene en cuenta que la media nacional en la tasa de analfabetismo es de apenas el 8,7%.

Deseo subrayar la importancia de las escuelas inclusivas por darle un enfoque más amplio a la educación en nuestro país, ya que al ampliar el espectro educativo se logra darle oportunidades de superación y fortaleza a la población en situación de discapacidad. Esto en gran parte de logra siguiendo la premisa de que “la educación es un proceso gradual mediante el cual se transmiten un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida, además de diversas formas de ver el mundo que nos rodea; todo ello para poder desenvolvernos de manera activa y participativa en la sociedad.” (Hurtado & Agudelo, 2014, pp. 46)

Indiscutiblemente la integración y la inclusión educativa no solo es benéfica para los niños y niñas en situación de discapacidad, sino que también el incluir a este tipo de poblaciones en el contexto escolar mejora la calidad educativa en muchos estamentos porque al estar integrados en el ámbito de la escuela común, ocuparan un espacio dentro del nicho social, la escuela les ayudará a establecer vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades y asimismo les facilitará la creación de espacios de aprendizaje mutuo. No obstante, la tarea de la educación inclusiva es una tarea pendiente en Colombia y en el Mundo puesto que:

“Los niños y los jóvenes con discapacidad necesitan tanta educación como cualquier persona de su misma edad. Sin embargo, en todo el mundo muchas personas con discapacidad reciben poca o ninguna educación. Se ha reportado que los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de ingresar a la escuela, que sus

homólogos que no presentan esta situación, además de permanecer en ella y superar los cursos sucesivos.” (Hurtado 2014, pp. 47)

Hecha esta salvedad, podemos inferir que la población con algún tipo de discapacidad es más propensa al fracaso escolar. Con esto no queremos decir que el fracaso escolar sea un asunto exclusivo de este tipo de población, ya que este es un fenómeno que se da en todos los grupos de edades y en todos los países ya sean desarrollados o subdesarrollados, pero es más evidente en países en vía de desarrollo como Colombia. El aspecto del fracaso escolar toma relevancia porque la educación es un importante factor dentro de las perspectivas socio-económicas de un Estado Nacional, así como la posibilidad de empleo y trabajo en el futuro.

De manera semejante, se debe resaltar el papel de la educación porque no solamente es un proceso funcional para el desarrollo de una nación; la educación también es importante en el plano individual del ser humano porque es un proceso conductor de creación y le ayuda al hombre a mejorar su participación en los aspectos fundamentales de la vida social, económica, política y cultural de la sociedad, por lo que es menester la creación y ejecución de políticas públicas que generen los espacios de justicia social.

En ese orden de ideas, dichas políticas públicas deben resaltar valores como la equidad y la solidaridad para ajustar de esa manera los procesos de exclusión y desigualdad que han afectado a la población sorda de nuestro país. Como un dato extra, en Colombia tan solo el 56,8% de las personas con discapacidad que se encuentran en edad escolar (entre los 5 y los 20 años de edad) están vinculados a algún proceso de formación básica. Sin embargo, con preocupación notamos que solamente el 5,4% de esta población logra terminar el bachillerato. Por ello, en las siguientes líneas daremos respuesta a lo que significa ser un ciudadano colombiano en situación de sordera total o parcial.

2.1.1. Contexto General: ¿Qué sabemos de la población sorda colombiana? Datos básicos y primeras apreciaciones

Según los datos del Instituto Nacional de Sordos (INSOR) y del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) para el año 2018 existe en el territorio nacional una población de 45.878.698 habitantes. Dicho censo también indicó que actualmente existen 1.404.108 colombianos con algún tipo de discapacidad. De este grupo poblacional, la población sorda equivale a un 5,4% de la población con algún tipo de

discapacidad ya que se registraron como sordos un total de 554.119 personas, siendo el quinto grupo mayoritario de personas en situación de discapacidad en el territorio colombiano.

De la misma forma tanto el INSOR como el DANE nos indican una gran variedad de edades dentro del rango poblacional debido a que encontramos población sorda desde los 0 años hasta los 80 años o más. En esta estadística reflejada en la Tabla #9 encontramos que el grueso generacional de la población sorda se encuentra dentro de lo que llamamos tercera edad, en otras palabras, la mayoría de sordos colombianos se encuentran desde los 70 años siendo un total de 206.833 personas sordas. Por otra parte, la población sorda en edad escolar no es tan amplia como el grupo anteriormente descrito puesto que apenas suman 108.622 personas. No obstante, esto puede tener su explicación en que como veremos más adelante la emergencia educativa hacía la población sorda es un debate reciente en el caso colombiano.

Edad	Número total	Porcentaje %
0 a 4 años	15.899	2.9
5 a 14 años	47.574	8.6
15 a 19 años	23.495	4.2
20 a 29 años	37.553	6.8
30 a 39 años	39.645	7.2
40 a 49 años	48.813	8.8
50 a 59 años	57.220	10.3
60 a 69 años	77.086	13.9
70 a 79 años	106.260	19.2
80 años o más	100.573	18.2

Tabla #9: Población Sorda en Colombia distribuida por Edad

Fuente: Instituto Nacional de Sordos (2019)

Otro aspecto que cobra mucha relevancia en el análisis de la población sorda colombiana es el referente a su distribución geográfica dentro del territorio nacional, ya que esta estadística nos arroja datos interesantes sobre la concentración de la población sorda. Lo primero que

debemos aclarar es que existe población sorda en toda Colombia. Sin embargo, este grupo poblacional tiende a concentrarse en 13 de los 32 departamentos en los que se encuentra dividido el país, siendo el Distrito Capital la entidad nacional con más población sorda ya que aglutina a 91.091 sordos, lo que equivale al 16,44% del total de sordos colombianos, esto en gran parte a que es en Bogotá precisamente donde quedan ubicados la gran mayoría de centros e instituciones especializadas en este tipo de educación para esta población. Otros lugares del territorio nacional también tienen una cantidad considerable de personas sordas en gran parte por el acceso a bienes, servicios, educación y oportunidades laborales, tal y como se refleja en la Tabla #10.

Departamento	Población Sorda	Porcentaje %
Antioquia	74.452	13.44
Atlántico	28.310	5.11
Bogotá	91.091	16.44
Bolívar	24.150	4.36
Cauca	15.696	2.83
Córdoba	19.952	3.60
Cundinamarca	31.302	5.65
Magdalena	14.437	2.61
Nariño	20.131	3.63
Norte de Santander	15.430	2.78
Santander	23.108	4.17
Tolima	15.661	2.83
Valle del Cauca	52.849	9.54

Tabla #10: Población Sorda en Colombia distribuida por Departamento

Fuente: Instituto Nacional de Sordos (2019)

Como mencionamos anteriormente, en Colombia existen 554.119 personas con discapacidad auditiva. No obstante, en el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) solamente aparecen registradas 1641.087 personas sordas. Una cifra muy preocupante si se tiene en cuenta que tan solo hay registradas 67.943 personas en edad productiva que ejerce algún tipo de labor, en otras palabras, el 15% de la población sorda se encuentra laborando. También se debe destacar que, a comparación de la cifra total de sordos en el país, la cifra de sordos afiliados a algún régimen de salud también es paupérrima, debido a que solo hay reportados 135.714 sordos afiliados al sistema de salud, teniendo apenas una cobertura del 70% en servicios sanitarios, lo cual tiene su explicación en que:

“El tema del acceso a información en el área de salud también ha sido un reto. Un ejemplo sería cuando una persona Sorda necesita una ambulancia para ir a urgencias, pues en esa situación no hay intérprete, y cuando llega al hospital es muy difícil comunicar a los médicos qué duele o qué pasa. A veces comunicarse en español escrito no resuelve el problema porque muchas veces la persona Sorda sabe la señal de lo que quiere decir, pero no recuerda cómo traducirla al español.” (Palma, 2020, pp. 200).

De igual manera, es alarmante el conocer que existen 4802 sordos sin ningún tipo de acceso a los servicios públicos y que 138.143 personas sordas en edad escolar no puedan ir al aula de clases. Los anteriores datos son clara evidencia de la situación de injusticia social, exclusión y desigualdad que afrontan las y los sordos colombianos en su cotidianidad como ciudadanos. Sumado a esto, las cifras en materia laboral tampoco son muy alentadoras para la población sorda puesto que de acuerdo con el Instituto Nacional para Sordos (2019) el 70% de la población sorda en Colombia se encuentra en algún nivel de pobreza o vulnerabilidad, además, debido a las barreras comunicativas que existen es muy difícil que las personas sordas puedan tener acceso a los servicios del Estado. La fuerza laboral femenina sorda también reporta muy bajos registros ya que del 15% de la población sorda productiva el 73,66% son hombres y el 26,34% es representado por mujeres, esto en otras cifras da un total de 11.198 hombres y apenas 4.005 mujeres realizando algún tipo de labor u oficio.

Según el INSOR, es necesario recalcar que el 89% de las personas sordas que tienen empleo lo ejercen en actividades que requieren una baja cualificación, mientras que el 11% restante

lo hace en actividades que requieren algún tipo de cualificación, esto puede explicarse en su falta de acceso a la educación y a la educación superior, tema que ya analizaremos con mayor detenimiento. Por último, en materia salarial las cifras no dejan de preocupar ya que el 58% de la fuerza de trabajo sorda en Colombia recibe un bajo ingreso por su desempeño en el trabajo, llegando en algunas ocasiones a devengar menos del salario mínimo legal vigente y cerca del 28% de la población sorda colombiana es dependiente de sus amigos y familiares en términos económicos.

2.1.2. Contexto educativo: Dificultades, prácticas y propuestas pensadas para la población sorda en Colombia

En el apartado anterior realizamos un breve rastreo acerca de la situación general de la población sorda colombiana en la actualidad., en el presente apartado nos dedicaremos a realizar un bosquejo más detallado acerca de la situación educativa de la población sorda en nuestro país, en donde abordaremos desde los datos básicos de su escolaridad, como también observaremos el paradigma del bilingüismo y la biculturalidad en la educación para sordos, además de revisar el papel que han cumplido las diversas Representaciones Sociales de padres, maestros, comunidad educativa y de los mismos Sordos en su construcción como sujetos pensantes y ciudadanos críticos, puesto que una de las metas en esta monografía de grado es reivindicar y mostrar que la población sorda de Colombia puede ser constructora de memoria e identidad nacional.

Para comenzar, es menester mencionar que la población sorda colombiana es una auténtica minoría al representar el 5,4% de la población total con alguna discapacidad. Dicho esto, no hay temor en equivocarnos al afirmar que la población sorda escolarizada es todavía mucho menor que la población sorda total. Podemos condensar lo dicho aquí, partiendo de los datos aportados por el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT) en apoyo con el INSOR (2019), los cuales nos muestran varios datos interesantes. En primer lugar, nos muestra que actualmente hay aproximadamente 6.160 estudiantes matriculados en 2.316 instituciones educativas, un enorme descenso en comparación a años anteriores tal y como analizaremos en la Tabla #11; como segundo aspecto interesante encontramos que el 50% de la matrícula se concentra en el 7% de las instituciones educativas. Por otra parte, la Tabla #11 también nos muestra que en el año 2018 el rango de estudiantes sordos por institución educativa era

de 2,7. En otras palabras, lo anterior quiere decir que una institución educativa atendió en promedio a 3 estudiantes, una cifra muy preocupante si se tiene en cuenta el descenso en el número de estudiantes sordos matriculados ya que para el año 2019 el 65% de las instituciones educativas que atienden población sorda registran solamente a un estudiante sordo en sus respectivas instalaciones.

Año	Personas sordas registradas en el SIMAT	Porcentaje %	Personas sordas no registradas en el SIMAT	Porcentaje %
2015	5.799	10.6	49.123	89.4
2016	5.276	9.5	50.266	90.5
2017	4.275	7.6	51.887	92.4
2018	4.546	8.0	52.234	92.0

Tabla #11: Porcentaje de Población Sorda registrada en SIMAT (2015-2018)

Fuente: SIMAT, MEN, INSOR (2019)

Cantidad de Estudiantes Sordos registrados por el Sistema Integrado de Matrícula	
Año	Estudiantes Matriculados
2013	10.464
2014	10.354
2015	8.138
2016	7.430
2017	5.892
2018	6.160

Tabla #12: Porcentaje de Población Sorda matriculada en SIMAT (2013-2018)

Fuente: SIMAT, MEN, INSOR (2019)

Como podemos observar los datos de la tabla anterior, nos damos cuenta que estamos en una emergencia educativa puesto que las cifras de escolaridad en la población sorda son bastante bajas en comparación a la cifra total de la población sorda en edad escolar. Notamos con preocupación que existen muchas barreras políticas y comunicativas ya que la cobertura de la educación a la población sorda cada año resulta más insuficiente reportándose una caída de la matrícula año tras año. Un ejemplo de ello, es la cantidad de personas sordas registradas en el SIMAT en contraste con la población sorda que no lo está.

En los últimos 4 años reportados los porcentajes de personas sordas inscritas en el sistema educativo son bastante irrisorios y demuestran descuido y desinterés por parte de las autoridades educativas. Sumado a ello, las dificultades comunicacionales y la falta de acceso al servicio educativo causan que exista un desinterés parcial o total por parte de las personas sordas en gran parte porque dichas barreras no satisfacen sus necesidades educativas, el número de instituciones educativas especializadas es muy reducido, hay poco personal docente capacitado en la materia y además por la falta de inversión por parte del Gobierno Nacional no existe el suficiente apoyo a los centros, establecimientos e instituciones educativas capacitadas en atender a este nicho de la población colombiana, el cual muchas veces ha sufrido el flagelo de la indiferencia por parte de las autoridades educativas. Lo anteriormente dicho, lo encontraremos sintetizado en las tablas N° 11 y 12.

Al ver que el panorama de escolaridad de la población sorda no es muy alentador debido a su baja tasa, las pruebas de Estado o más conocidas como Pruebas Saber 11 no son la excepción. Este fenómeno puede ser explicado a través de varias razones. En primer lugar, al bajo número de estudiantes sordos que se benefician de la prestación del servicio educativo, como segundo lugar encontramos que existe un número relativamente pequeño y muy variado de estudiantes sordos matriculados para el grado undécimo y por tanto para presentar los exámenes de Estado.

Además del bajo número de estudiantes sordos inscritos para las Pruebas Saber 11 (Tabla #13), sus resultados no cumplieron con las expectativas presupuestadas para los jóvenes oyentes de su edad, esto se ve reflejado en el porcentaje de estudiantes sordos que se ubicó en cada uno de los niveles de desempeño evaluados por el ICFES siendo 1 el desempeño más bajo y 4 el desempeño más alto. En ese orden de ideas, se evidencia (Tabla #14) que el grueso

de los estudiantes sordos colombianos se ubica en el nivel de desempeño 1, lo que en otras palabras quiere decir que la mayoría de estudiantes sordos tuvo bastantes dificultades en responder las preguntas de menor nivel de dificultad en estas pruebas. Lo que una vez más demuestra la baja calidad educativa, el descuido al enfoque bilingüe, la planeación lingüística sin un direccionamiento y norte claro, la debilidad de las entidades públicas para garantizar accesibilidad e inclusión y por el difícil acceso que existe en el campo de la información y de la gestión del conocimiento.

Número de Estudiantes Sordos que presentaron las Pruebas Saber 11 (2015-2018)	
Año	Número de estudiantes
2015	366
2016	491
2017	357
2018	332

Tabla #13: Número de Estudiantes Sordos que presentaron las Pruebas Saber 11

Fuente: MEN, ICFES, INSOR (2019)

	Ciencias Naturales		Lectura Crítica		Matemáticas		Sociales	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Nivel 1	80%	74%	85%	81%	74%	79%	90%	90%
Nivel 2	19%	22%	14%	14%	25%	18%	9%	8%
Nivel 3	1%	3%	1%	4%	1%	3%	1%	1%

Nivel 4	0%	1%	0%	1%	0%	0%	1%	1%
----------------	----	----	----	----	----	----	----	----

Tabla #14: Resultados de Estudiantes Sordos que presentaron las Pruebas Saber 11 (2017-2018)

Fuente: MEN, ICFES, INSOR (2019)

Es evidente que la emergencia educativa para la población sorda es una realidad, y es tarea de todo el sector educativo colombiano inmiscuirse en la atención oportuna a las necesidades específicas de la población Sorda en el ámbito educativo para de esa manera evitar la deserción escolar y el desinterés del conocimiento por parte de la población Sorda colombiana. No obstante, en las siguientes líneas analizaremos dos factores que nos pueden ayudar a resolver o a entender mejor en gran parte dicha emergencia educativa: el bilingüismo y la biculturalidad y las Representaciones Sociales del Sordo y la Sordera.

2.1.2.1. Bilingüismo y biculturalidad: una propuesta educativa reivindicativa para la población sorda

Una de las condiciones fundamentales para poder participar de una manera activa dentro del contexto de la cultura universal es el dominio de la lectura y de la escritura. Sin embargo, para la Persona Sorda se podría decir que la lengua escrita es el instrumento más apropiado para relacionarse con la sociedad en la que vive, al no poder adquirir una comunicación oral o adquirirla deficientemente. Bajo esa lógica, autores como Alfonso (2007) se plantean interrogantes fundamentales sobre la educación para sordos como por ejemplo “¿Por qué en Colombia nuestros niños no han aprendido a leer? ¿Es éste un problema vivido solo en nuestro país? ¿Lograrán algún día alfabetizarse?” (Alfonso, 2007, pp. 1). Interrogantes que darán inicio a esta problemática.

Además, también es necesario resaltar que en la población Sorda colombiana se ha ido utilizando de manera progresiva la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como motor para lograr una transmisión de su cultura y de su comunicación propia, las cuales tienen un estatus de minoritaria por sus características. Sin embargo, no es hablada por todos los Sordos en el país y eso genera cierta desventaja ante el idioma español puesto que “la Lengua de Señas Colombiana es reconocida como parte de la Comunidad Sorda, ya que es una lengua natural, con su propia gramática, sintaxis, vocabulario, usada por una comunidad específica cómo lo

declara el Instituto Nacional de Sordos. Este reconocimiento se hace evidente en la sentencia de la Corte Constitucional de febrero de 2002, en la cual se presenta en el apartado de *Conceptos Científicos* la lengua de señas como una herramienta comunicativa, cultural, que desempeña un papel fundamental en los ámbitos educativos y que presenta desventaja frente al español.” (Fonca, 2012, pp. 1). Demostrando de esta manera que la necesidad educativa de la población sorda colombiana también es una problemática de orden neurolingüístico.

Por otra parte, existen autores como Olga Lucía Bejarano (2006) que le dan un mayor significado político y epistémico a los trabajos de investigación pedagógica con población Sorda, debido a que a juicio de la autora:

“el trabajo pedagógico con Sordos equivale a tratar un campo amplio, complejo, polémico y actual de la pedagogía. Es amplio porque abarca diferentes núcleos que van desde lo social hasta lo escolar, es complejo porque implica diferentes variedades que no se agotan en la relación estudiante-docente, y es polémico por las circunstancias en que ha irrumpido en el sistema educativo actual y que hace parte de los cambios culturales y educativos del país.” (Bejarano, 2006, pp. 32).

Por ello, a esta monografía de grado queremos darle un sello que contenga matices éticos, políticos, culturales, sociales y reivindicativos a través de la Memoria Social de los Derechos Humanos y de la Desaparición Forzada de Personas. El problema inicial a plantear se basa en que la práctica educativa tradicional con los niños Sordos se ha elaborado a partir del aprendizaje del lenguaje oral como requisito fundamental, casi único para el aprendizaje de la lectura, evidenciando un enfoque oralizante el cual si bien no ésta mal no es adecuado porque “el niño sordo al enfrentarse a este aprendizaje normal lo hace con bajo nivel de lenguaje oral como consecuencia de la historia de su bajo desarrollo lingüístico” (Alfonso, 2007, pp. 1). Esto conlleva a deducir que las interacciones comunicativas de los Sordos son escasas y eso da como consecuencia un retraso en la adquisición de conocimientos y de su desarrollo cognitivo y social.

A modo de antecedentes históricos se puede afirmar que en Colombia la tradición en este tipo de enseñanza se ha orientado hacía el uso del lenguaje oral. No hay muchos estudios a nivel nacional que puedan describir los niveles de competencia comunicativa y lingüística alcanzadas por los niños Sordos, teniendo en cuenta que hasta hace muy poco tiempo las

políticas educativas se basaban en la Sordera como un problema clínico en donde la sordera era una enfermedad y las Personas Sordas eran portadoras de ella. Cabe resaltar que dicho enfoque de pensamiento acerca de la Sordera fue muy común desde la Edad Media, y no es hasta el siglo XVI cuando Pedro Ponce de León empieza a contemplar la educación para Sordos como un aspecto fundamental de la vida, obviamente desde una perspectiva oralizante.

Resulta interesante ver como “la enseñanza se fue extendiendo gradualmente por toda Europa, y es en 1760 cuando se funda la primera escuela pública para niños sordos, pero es hasta el siglo XIX que se empiezan a encontrar nuevas rutas educativas.” (Arias, 2015, pp. 8). Con este precedente, entramos de lleno en el siglo XIX en donde encontramos evidencias de maestros de personas sordas con perspectivas un poco diferentes a las tradicionales. Un ejemplo de ello lo encontramos con José Miguel Alea “quien se involucró de forma directa con los sordos, después de un estudio realizado directamente con un grupo de sordos, logró concluir que los niños sordos pueden llegar a generalizar y a llegar a producir ideas abstractas de manera similar a los oyentes.” (Arias et al, 2015 pp. 8). Gracias al análisis de estos dos educadores se abre el camino de los primeros intentos de educación centrados en las personas con discapacidad auditiva, y es precisamente gracias a estos aportes que empieza a darse un cambio lento pero seguro en la concepción y el abordaje educativo hacía las personas con algún tipo de discapacidad.

Por otra parte, en el caso de Nuestra América la concepción educativa hacía las personas Sordas empieza a darse con interés en la década de los 60 del siglo XX, exactamente en Ecuador con un enfoque centrado en el oralismo para de esa manera lograr que los Sordos pudieran hablar para integrarlos a las escuelas oyentes, evidenciando que esta postura asumía un enfoque clínico y buscaba la mal llamada normalidad, imitando de esa manera la postura europea de la Sordera como una limitación que debía ser normalizada cuanto antes.

En el caso de nuestro país la educación para sordos surge a partir del siglo XX a cargo de algunas comunidades religiosas de Bogotá y Medellín cuando empiezan a brindar programas educativos dirigidos a Personas Sordas, obviamente bajo un enfoque oral siguiendo la tendencia europea y siguiendo matices del oyentismo, el cual es definido como “una reproducción de modelos educativos colonialistas y etnocentristas que niegan las realidades

vividas por los estudiantes y proponen practicas por fuera de sus apreciaciones e intervenciones, es en otras palabras, una pedagogía delimitada, por la omnipresencia de la lengua oficial, por la reglamentación y burocratización de la lengua de señas, la separación entre la escuela y la Comunidad Sorda, la subutilización de los adultos sordos en el contexto pedagógico y el amordazamiento de la cultura sorda en la escuela.” (Medina, 2010, pp. 75)

El cambio de paradigma en la educación para Sordos se da en Colombia para la década de los 80 porque surge una nueva mirada que ya no se centra tanto en el problema auditivo sino en cómo la persona con discapacidad también puede hacer parte de los diversos escenarios de la vida cotidiana e involucrarse como un ente activo de la sociedad. Esto se debe al poner en debate el término integración en la educación puesto que “a partir del concepto de integración las educadoras especiales empiezan a ejercer un rol al ampliar su campo de acción, no solamente centrado en las instituciones, sino involucrándose en la escuela regular, asumiendo roles como docente de apoyo.” (Arias et al, 2015, pp. 9). Esta etapa de integración es muy importante para lograr entender el enfoque bilingüe y bicultural porque en ella se dio el cambio de enfoque en la atención educativa a las personas con discapacidad, precisamente porque en esta etapa se deja de ver a los estudiantes con discapacidades como un problema y a la discapacidad como fuente de problemas que dificultan el aprendizaje.

Llegados a este punto una pregunta que debemos tener presente es ¿Qué tipo de educación deben recibir los Sordos en Colombia? Por sentido común, mucha gente pensaría que el español escrito sería la mejor opción. No obstante, sería una gran limitante para nuestros estudiantes Sordos debido al poco arraigo lingüístico que tienen hacía el idioma de los oyentes. Bajo esa lógica, se han pensado enfoques que intenten lograr la integración social y lingüística de los estudiantes sordos sin necesidad de recurrir al enfoque tradicional oralizante, de ellos se destaca el enfoque bilingüe y bicultural. Dicho enfoque se pensó “para dar respuesta a esas dificultades, se implementó su enseñanza en colegios que integran a la población sorda, el enfoque bilingüe y bicultural se presenta en medio del contacto de dos lenguas: el español en su forma lecto-escrita y la lengua de señas colombiana.” (Fonca, 2012, pp. 2). Sin embargo, lo interesante de este enfoque bilingüe y bicultural es que utiliza a la lengua de señas como primer idioma y al español escrito como segunda lengua, procurando de esa manera un bilingüismo que responda a las necesidades de la comunidad Sorda, del individuo Sordo y de la comunidad oyente en general.

Como mencionamos en líneas anteriores, los Sordos en Colombia constituyen una auténtica minoría dentro del amplio mosaico cultural que existe en nuestro país. Por esa razón, mientras esa condición no sea reconocida en su proceso educativo, el mismo no va a estar bien enfocado y no va a dar buenos resultados. Asimismo, muchos teóricos educativos consideran que en la educación para Sordos debe existir una particular prominencia a la lengua de señas, esto es precisamente porque “la importancia se debe a que las lenguas de señas, al utilizar el canal visogestual, son el medio más natural y efectivo de comunicación para los niños sordos, permitiéndoles su socialización y el consiguiente desarrollo del lenguaje, vehículo para la construcción de la realidad y el desarrollo cognitivo. El acceso a la lengua de señas debe tener lugar a muy temprana edad, ya que sin ella no es posible la adquisición de una segunda lengua como en este caso la lengua oral de la mayoría.” (Tovar, 1998, pp. 27).

Dicho esto, podemos decir con total certeza que la lengua no solamente cumple una función comunicativa, sino que también funciona como un símbolo de la identidad de un grupo determinado. Por ello, el aprendizaje de la lengua es muy importante para la población Sorda ya que esta no solo funciona como un mecanismo de expresión, sino que también funciona como un discurso político y reivindicativo de un sector de la población el cual ha sido ignorado en cuanto a sus necesidades educativas se refiere.

Cuando decimos que el aprendizaje de la lengua es una necesidad prioritaria para la población Sorda colombiana debemos hacer énfasis en el uso y aprendizaje de la lengua de señas colombiana, puesto que “en la medida en que se eleve el estatus de la LSC mediante su uso para una diversidad cada vez mayor de funciones, sus señantes irán reforzando progresivamente su identidad y su autoestima sobreponiéndose al estigma que la sociedad en general ha colocado sobre la sordera y la comunicación en señas.” (Tovar, 1998, pp. 28). Con esto, debemos tener en cuenta la importancia de la escuela dentro de estos procesos de aprendizaje ya que cuando la escuela reconozca las particularidades de la Comunidad Sorda, se irán obteniendo ganancias no solo en la imagen personal de los Sordos, sino en la imagen que la mayoría oyente tiene de ellos, hasta que se llegue a un reconocimiento de la diferencia dentro de la igualdad social, como corresponde al carácter multicultural y plurilingüe de nuestro país el cual está consignado en la Constitución Política. Por lo tanto, estos objetivos educacionales se lograrán dar siempre y cuando se apunte a un buen dominio de la lectura y la escritura en español.

Pero ¿Por qué hay que apuntar a un buen dominio de la lectura y la escritura en español dentro de la Comunidad Sorda? A primera vista, debemos partir de la base de que la Población Sorda también es ciudadana al igual que sus pares oyentes y que por lo tanto la educación debe darle las herramientas necesarias para su participación activa dentro de la sociedad y la vida nacional, en otras palabras, esto es darle herramientas para que sus ideas y su participación política sean tenidas en cuenta dentro de la sociedad oyente. En ese sentido, el idioma español debe ser la base de la educación para Sordos por varias razones. En primera instancia, porque el español es la lengua “oficial” de nuestro país, como segundo factor, debe ser la lengua escrita, debido a que la adquisición de la lengua oral debe ser un símbolo de apropiación debido a la carencia de audición, y como tercer factor encontramos que el dominio del código escrito es un requisito casi obligatorio para el éxito académico, que a su vez es clave para que la Comunidad Sorda pueda insertarse en la mayor cantidad de ámbitos de la vida, en especial de los ámbitos laboral y social.

En ese orden de ideas, antes de entrar de lleno en la educación bilingüe y bicultural es menester revisar las otras formas de educación para Sordos como lo es por ejemplo el enfoque oralizante. Lo interesante aquí, radica en las formas que tiene la Comunidad Sorda para expresarse ya que son ellos mismos los que seleccionan la información que consideran pertinente e importante y al mismo tiempo son ellos los que seleccionan la manera en cómo la información pasa de una generación a otra. En pocas palabras esta es otra forma de empoderamiento porque “es evidente que, en la medida en que la Comunidad Sorda se apropie de la lengua escrita, cambiarán su visión de sí misma a imagen que proyectará a la comunidad mayoritaria oyente y su contribución a la vida nacional.” (Tovar, 1998, pp. 29)

No obstante, la oralización puede ser un poco problemática para las infancias Sordas puesto que para la mayoría de padres de familia oyentes con hijos Sordos es complicado y en ocasiones les cuesta aceptar que su hijo o hija no pueda articular y comprender la lengua que ellos hablan. Bajo esa lógica, si bien la oralización puede ser una opción para los padres oyentes, en el caso de los niños Sordos puede traer graves consecuencias psicológicas en gran parte por el fracaso en el proceso oralizante, y por esa razón no es conveniente que sea un objetivo de la escuela, la oralización puede usarse, pero lo recomendable es que use en espacios alternativos fuera de la escuela ya que en palabras de varios teóricos educativos la escuela nunca debe parecerse a una clínica, la escuela debe ser un espacio de socialización

donde estudiantes Sordos y oyentes puedan compartir todas sus experiencias y de cierta manera les sea posible encontrar un espacio orientado a la reflexión y la igualdad.

Otra crítica que debemos realizar antes de entrar en materia la encontramos en el conocido enfoque de la “comunicación total”. El concepto es un poco confuso porque de buenas a primeras se creería que es el uso simultáneo de una verdadera lengua de señas complementada con una lengua oral. En realidad, dicho concepto consiste en “una comunicación bimodal que emplea las señas, pero solo las manuales, ignorando otros elementos faciales y corporales que son una parte muy importante del código de toda lengua de señas siguiendo la gramática de la lengua oral del entorno.” (Tovar, 1998, pp. 30). Por ello, la problemática de este enfoque se encuentra en que este sistema de comunicación total suministra al Sordo pequeños fragmentos del mensaje, con excepción de los mensajes cortos que tienen que ver con el contexto inmediato de la interacción.

Con esto en mente, en el caso de los mensajes largos es un poco más compleja la situación porque la comunicación total no permite que el Sordo aproveche el lenguaje para el razonamiento abstracto, la resolución de conflictos o el planteamiento de interrogantes. Esto se debe en gran parte a que tanto las lenguas de señas como las lenguas orales, están adaptadas al canal que utilizan, visogestual y audiovocal respectivamente. Por lo tanto, es una forma más abstracta de entender el idioma de la mayoría oyente en la que el Sordo se encuentra inmerso.

Añádase a estos factores la exageración de las bondades de las innovaciones tecnológicas como lo es por ejemplo el implante coclear¹⁷. Si bien es cierto que es un gran avance en materia de inclusión para la población Sorda, no se han tenido en cuenta algunos aspectos como por ejemplo el hecho de ser una tecnología reciente que aún no ha sido perfeccionada y que no sirve en todos los casos ya que muchos Sordos difieren en su historia de sordera y asimismo también difieren en el grado de pérdida auditiva.

¹⁷ . El implante coclear es un producto sanitario implantable activo de alta tecnología que consiste en un transductor que transforma las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo. Estas señales son procesadas mediante las diferentes partes que forman el implante coclear, algunas de las cuales se colocan en el interior del cráneo y otras en el exterior. Ayuda a las personas a escuchar y puede ser utilizado para personas sordas o que tengan muchas dificultades auditivas. No es lo mismo que un audífono, pues es implantado quirúrgicamente y funciona de manera diferente.

Dentro de este contexto, es importante preguntar ¿Qué es la educación bilingüe? Podríamos repetir lo mismo que ya se ha mencionado en líneas anteriores, pero cuando realizamos un análisis más concreto nos damos cuenta que la respuesta no es tan obvia como parece puesto que este concepto puede tener más de una explicación viable. Podemos empezar aclarando que “el término educación bilingüe es ambiguo e impreciso, ya que se puede incluir tanto la educación formal en la cual se promueve el bilingüismo como las escuelas a las cuales asisten niños de minorías lingüísticas, pero cuyo objetivo es su asimilación a la lengua y a la cultura de la mayoría.” (Tovar, 1998, pp. 31). De esta manera, se infiere que existen muchos tipos de educación bilingüe como propósitos tengan en mente los planificadores lingüísticos y educativos de turno.

Como se mencionó anteriormente, existen muchos tipos o categorías de educación bilingüe. Sin embargo, en el presente texto analizaremos los tipos de educación bilingüe más relevantes para el contexto de nuestra sociedad las cuales son las formas débiles y las formas fuertes. De acuerdo con Tovar (1998) existen las formas débiles de educación para el bilingüismo, que van desde la sumersión, en donde los niños de la minoría reciben la instrucción en un medio conocido como monolingüe de mayorías y a través de la lengua mayoritaria, con los resultados de asimilación lingüística y cultural, hasta llegar a la visión separatista, en la cual los niños reciben voluntariamente la instrucción en un medio monolingüe en su lengua, y que da como resultado la autonomía y separación con respecto a la comunidad oyente y un bilingüismo muy limitado. Por otra parte, encontramos las formas fuertes, en las cuales cuyos objetivos son el bilingüismo y la lectura y la escritura en las dos lenguas, y que incluyen la educación bilingüe por inmersión en una segunda lengua, la dual o de doble vía, la educación bilingüe en dos lenguas mayoritarias y la de mantenimiento y desarrollo de la primera lengua minoritaria.

En efecto, es significativa la importancia que tiene la forma fuerte de la educación bilingüe porque “esta modalidad prevé la educación de la minoría primordialmente en su lengua minoritaria, dándole sin embargo acceso a los alumnos a la lengua de la mayoría, sea enseñándola como materia o asignándole proporciones variables del tiempo disponible. Referida al caso de los Sordos colombianos, esta modalidad debe garantizar un completo desarrollo de la proficiencia en la LSC que les permita a los alumnos enriquecer su conocimiento del mundo y abordar los contenidos de las diversas áreas a través de ella.”

(Tovar, 1998, pp. 31). Sumado a esto, cuando los estudiantes logren alcanzar un manejo de las señas equivalente al manejo que tienen de su lengua los niños oyentes a la misma edad, se les debe introducir a la segunda lengua, que en este caso es el español escrito.

Esto nos lleva a la importancia de los espacios de reflexión sistemática tanto de la LSC como del español escrito, en forma de materias del área de lenguaje. Dichas reflexiones deben estar orientadas hacia el desarrollo de un cuerpo de la LSC y de su sucesiva estandarización, la cual se logrará a medida que más niños Sordos tengan acceso a este tipo de educación. Este proceso surge como respuesta a los temores de muchos maestros y de los mismos Sordos de que su lengua no sea apta para la educación en los niveles superiores. Es inevitable, sin embargo, que llegará un momento en que, para algunas funciones superiores del lenguaje, la persona Sorda tendrá que utilizar en su mayoría el español escrito.

Es oportuno ahora, revelar el papel de los maestros dentro de este proceso educativo para la población Sorda colombiana ya que estos como agentes y sujetos del pensamiento no deben esperar a la formulación de un modelo único de educación bilingüe que pueda ser aplicado irreflexivamente a cualquier situación. En ese orden de ideas, los maestros deben ser plenamente conscientes de que cada situación de educación es única e irrepetible y exige de los agentes educativos un profundo análisis y reflexión, además de una búsqueda constante de nuevas opciones, si bien algunos principios pueden permanecer siempre como pautas o consejos para el ejercicio docente. Además, debe quedar en evidencia que la implementación de cualquier modelo pedagógico basado en el tipo de educación bilingüe, requiere de ciertos elementos básicos para su ejecución y posterior implementación.

Llegados a este punto, debemos tener en cuenta que si nos hemos pensado y propuesto una educación bilingüe para los Sordos colombianos “esto implica el conocimiento cada vez más profundo de la realidad de la Comunidad Sorda, así como la participación de la misma. De hecho, un requisito indispensable para una buena labor es, de entrada, que los niños estén expuestos a buenos modelos de LSC como de castellano escrito y que los maestros tengan una buena formación tanto en pedagogía como en las diversas áreas del currículo.” (Tovar, 1998, pp. 33). Asimismo, es indispensable que haya cada vez más Sordos participando en la educación de los Sordos, no solo porque se tendrán más bases y modelos de uso de la LSC

que beneficiarán tanto a los estudiantes como a los maestros oyentes, sino por el crecimiento mismo de la Comunidad Sorda.

De allí surge la importancia de la formación de maestros Sordos para el caso colombiano, puesto que, aunque existen universidades como por ejemplo la Universidad Pedagógica Nacional con su Facultad de Educación y su programa llamado “Manos y Pensamiento” que se han sumado a este enorme esfuerzo, tener maestros Sordos es muy difícil en estos momentos porque al tener poco acceso a la educación formal son muy pocas las personas Sordas que pueden llenar los requisitos que son exigidos por la legislación educativa colombiana. Es por eso que se propuso, que mientras se alcanza un estado más cercano al ideal se trabaje por obtener concesiones de los diferentes gobiernos, sin necesidad de caer en paternalismos que lleven a deficiencias y vacíos en la formación académica. En todo caso, lo recomendable a nuestro juicio, es tener maestros oyentes que sean señantes fluidos, pero que sean asistidos por “auxiliares” sordos que tengan una excelente disposición para entrenarse y formarse en la actividad pedagógico-educativa para que de esta manera puedan formarse hasta llegar a ser maestros titulares.

Hay que repetirlo: la importancia del español escrito es fundamental para las infancias Sordas para un adecuado desarrollo del proceso educativo y en la medida de lo posible también es fundamental para el entorno hogareño. “Esto se consigue poniendo a disposición de los alumnos toda clase de material escrito y diseñando actividades en las que se usen las habilidades de la lectura y la escritura de una manera significativa y creativa, no en meros ejercicios mecánicos. Los niños deben ver la relevancia entre la tarea de adquisición de su segunda lengua y el mundo real, sobre todo al comienzo. Es por lo tanto necesario que los maestros, sobre todo los oyentes, perfeccionen sus habilidades de lectura y escritura, de modo que sean verdaderos modelos de uso de la lengua escrita.” (Tovar, 1998, pp. 34). Naturalmente, al decir esto, es necesario que los maestros profundicen su conocimiento de la LSC como de la lengua escrita, para que de esta manera puedan tener herramientas que les permitan diagnosticar diferentes problemáticas y proponer soluciones.

La idea es que haya un mayor énfasis en los textos escritos para lograr una mayor comprensión del español escrito como segunda lengua, dicho énfasis radica en “la importancia de acostumbrar a los niños a abordar textos y no letras, palabras u oraciones

sueltas. En otras palabras, para que los niños aprendan la segunda lengua no basta con que decodifiquen la gramática y los significados aislados de las palabras o las frases. También tienen que ir reconociendo el significado que éstas tienen en el texto en cuestión, dependiendo de la intención del escritor. Deben además ir reconociendo las diferentes macroestructuras, los mecanismos de cohesión, que unifican el texto, y los marcadores de conexión discursiva, que indican la dirección de las ideas.

Por ello, radica la necesidad de que el niño Sordo haya ido construyendo su teoría propia de la realidad a partir de su lengua natural, la LSC. Esta es la llamada teoría de los esquemas¹⁸, en otras palabras, es un continuo ejercicio de la memoria del niño Sordo hecho tanto por el maestro como por el educando. Ante esta emergencia educativa, algo que queda claro es que se deben cambiar los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura para estudiantes Sordos y oyentes. Por ende, los maestros pueden y deben reunirse, en cada escuela o en cada uno de los espacios educativos establecidos por las autoridades educativas para la discusión y reflexión de estos temas.

Recordemos que “el objetivo final es cambiar la manera tradicional de enseñar a leer y a escribir, que no ha dado buenos resultados ni siquiera en el caso de los oyentes, proponiendo en su lugar un enfoque textual que permita una verdadera interacción entre el lector y el autor del texto, clave para la verdadera comprensión y el subsiguiente aprendizaje.” (Tovar, 1998, pp. 35). Por esta razón, es urgente que exista un perfeccionamiento de la lengua escrita, que en este caso es el español por parte de la Comunidad Sorda ya que esta es su segunda lengua cumpliendo de esta manera con el concepto de bilingüismo.

Registrado esto, la adquisición de habilidades en lengua escrita constituye para los estudiantes Sordos la adquisición de una segunda lengua. Por ello, es primordial que los maestros conozcan al menos las principales conclusiones a las que se ha ido llegando en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Referido a este concepto, formarse como un

¹⁸ De acuerdo con Rumerlhart (1975) la teoría de los esquemas puede considerarse como una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria. Es una teoría general del procesamiento. Un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria.

maestro calificado de lengua escrita para los Sordos es una labor de bastante y constante lectura, aprendizaje y perfeccionamiento de herramientas. Y en esto la educación no es diferente de ninguna otra profesión.

El enfoque bilingüe y bicultural que hemos visto en las anteriores líneas no surgió de la nada, ni mucho menos fue una mera coincidencia. Este enfoque educativo nace gracias a la perspectiva socioantropológica que se le otorga a la educación para Sordos desde finales del siglo XX. Lo cual le da un peso enorme a la educación para Sordos en lo que vamos del siglo XXI. En palabras de autores como Bejarano (2006):

“La perspectiva socioantropológica fundamentada en principios pedagógicos y educativos de la población, plantea que la Sordera se constituye en una diferencia y no en una enfermedad, se habla de personas Sordas que se caracterizan según el nivel de apropiación de una lengua, que les posibilita integrarse de manera activa y productiva a su comunidad y les permita alcanzar plena identidad lingüística, interactuar con todo lo que los rodea, disentir, participar en equidad de condiciones como ciudadanos, desenvolverse en el mundo de la vida. No tipifica a la Sordera, sino que visualiza al Sordo como una persona diferente que vive una experiencia visual y posee una diferencia fundamentalmente en el plano social, lingüístico y cultural y a la Sordera como una diferencia lingüística.” (Bejarano, 2006, pp. 33)

Con estas palabras de la maestra Bejarano se evidencia la emergencia de la visión socioantropológica que mencionábamos en líneas anteriores. Es gracias a esta visión que se le da cabida la educación bilingüe y bicultural para Sordos, este tipo de educación no solo hace alusión a las capacidades de las personas Sordas para adquirir o aprender dos o más lenguas. En ese sentido, el término bilingüismo alude a su concepción pedagógica, a la idea de una educación bilingüe, que, en otras palabras, es el derecho de las personas que poseen una lengua minoritaria a ser educados en su lengua.

Recordemos que el bilingüismo y la educación bilingüe representan la síntesis de la organización metodológica de las ideas anteriormente mencionadas. “El niño Sordo ya posee una primera lengua para su socialización y esa lengua constituye una mediación válida para el conocimiento de los contenidos curriculares para el acceso a la lengua escrita. Por tanto, el niño Sordo debe primero alcanzar los modos de procesamiento propios de su cultura, para

poder aproximarse a través de ella a la cultura de los oyentes. Además, atribuye un papel fundamental a los Sordos adultos: son ellos los modelos lingüísticos apropiados para la adquisición de la lengua de señas.” (Bejarano, 2006, pp. 34). Lo anteriormente mencionado es la base principal de una buena aplicación de la educación bilingüe y bicultural.

Bejarano al igual que muchos autores considera que el español escrito cumple un papel muy importante dentro de este proceso educativo puesto que a pesar de haber pasado por los procesos educativos tradicionales, las personas Sordas no han podido lograr los dominios esperados frente a esta lengua, debido a procesos poco originales e innovadores en los que se confunden métodos de enseñanza con procesos de aprendizaje. De acuerdo con la autora “la lengua escrita no se adquiere como una lengua materna o nativa, sino que se adquiere, cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través del aprendizaje espontáneo de una primera lengua.” (Bejarano, 2006, pp. 34)

Una vez hecha esta precisión, debemos tener presente que, para lograr un acercamiento a la lengua escrita, se requiere de un engranaje de elementos, por ejemplo, reconocer el estatus y el rol de la LSC como primera lengua, el trabajo con la comunidad Sorda, el reconocimiento de la pedagogía como la disciplina fundadora de la educación para Sordos. Esta propuesta debe tener diferentes aspectos, de tal manera, que brinde los contextos y las herramientas adecuadas a las condiciones sociales, culturales, antropológicas y lingüísticas de los Sordos y garanticen el acercamiento y aprendizaje de la lengua escrita.

Basándonos en lo anteriormente dicho, la educación para Sordos es un asunto que le corresponde a la toda la comunidad educativa, en otras palabras, requiere un mayor nivel de compromiso. No basta solamente con que el niño Sordo se matricule en la escuela, sino que esta sufra una serie de reformas a fondo que incluyan su estructura, la manera en la que se construye pedagogía y en la misma comunidad educativa mediante un proceso de interacción cultural que incluya a padres, maestros, administradores educativos, representantes de la Comunidad Sorda. Por ello, el aprendizaje de la lengua escrita es un asunto muy importante para la Comunidad Sorda porque al ser aplicado correctamente demuestra que existe un trabajo y un contexto pedagógico en donde es evidente el abordaje de dicha lengua, teniendo en cuenta la historia del Pueblo Sordo, la importancia del reconocimiento de la LSC y la no comparación de la situación y realidad de las personas Sordas y las personas oyentes.

Cabe señalar que la educación bilingüe y bicultural no surge de la nada y sus aportes vienen desde lo que conocemos como la perspectiva socioantropológica, esta perspectiva es muy interesante porque entra a cuestionar de lleno los enfoques tradicionalistas y clínicos, asimismo, esta perspectiva es muy valiosa porque como maestros e investigadores sociales nos aporta dos elementos muy valiosos que son, la selección de un tipo de información más adecuada y el contexto en el que los estudiantes deben ser educados. Gracias a estos referentes, podemos decir que hoy en día existe el reconocimiento de la LSC y que por lo tanto debe existir un equilibrio entre la LSC y la lengua oral en todo proceso educativo, lo que nos permite observar con detenimiento diversas experiencias de educación bilingüe.

Algo más que hay que añadir, es que esta característica de la lengua de señas y oral como medio para alcanzar el conocimiento debe estar planificada desde una dinámica curricular que le posibilite a la población Sorda apropiarse de los contenidos lingüísticos, metafísicos, identitarios y culturales que ellos requieran en su proceso de educación formal. De acuerdo con lo dicho por Arias et al:

“La educación bilingüe no se entiende como la sumatoria, sino como una integración de dos lenguas, teniendo en claro que siempre habrá prevalencia en una de las dos lenguas, siendo relevante que las lenguas de señas poseen reglas particulares y precisas a nivel gramatical, aspecto ya evidenciado por muchos lingüistas. En este mismo sentido, se reconoce la característica fundamental de la lengua de señas como mediadora de los procesos de aprendizaje de los sordos tal y como se reconoce por muchos autores.” (Arias et al, 2015, pp. 10).

Lo anteriormente dicho es muy relevante porque necesariamente el aprendizaje de los Sordos implica que haya relación con la mayoría oyente y en ese sentido en el que se produce la experiencia bilingüe, dicha experiencia es valiosa porque empieza a generar nuevas herramientas y miradas educativas surgiendo de esta manera experiencias significativas y valiosas en donde prevalece la importancia de la LSC como un idioma fundamental para el aprendizaje de las Personas Sordas.

De allí radica la importancia del proceso bilingüe, porque básicamente este posibilita la formulación de propuestas educativas que toman como bandera la generación de condiciones lingüísticas y educativas particulares y adecuadas que propendan por un desarrollo bilingüe

y bicultural. Así empezamos a cercar, pues es debido a la perspectiva sociocultural el cambio radical en la manera de abordar la educación para Sordos, porque ayuda a comprender las particularidades de esta población partiendo desde sus propias necesidades, como colectivo y del reconocimiento de su lengua y por defecto de su cultura asociada a ella:

“Este enfoque del bilingüismo y biculturalismo, se enmarca a partir del momento en que se considera a la integración educativa de Sordos en el aula regular, y es en este escenario real donde la escuela se moviliza asumiendo nuevos retos y cambios que benefician a la población Sorda y a todos los estudiantes en general.” (Arias et al, 2015, pp. 10).

Claro que esto no lo explica todo, por ello, lo anteriormente dicho debe interpretarse como el derecho de los Sordos a ser educados en la lengua de señas como su primera lengua, comprendiendo su situación de bilingüismo promoviendo el uso de esta lengua a la luz de una cultura Sorda propia y autóctona y asimismo brindar la opción del aprendizaje de la lengua que usa la sociedad oyente como una segunda lengua en el contexto cultural de la misma sociedad oyente. Sin embargo, los enfoques clínicos y terapéuticos siguen teniendo un profundo arraigo dentro del aula de clase y es obvio que existe cierta resistencia por parte de sectores educativos que no ven otras opciones para la educación para Sordos, y el maestro no es la excepción:

“El rol del educador especial ha mostrado una intervención más terapéutica que educativa. Se considera que la educación especial que se ha proporcionado a la población Sorda del país, se ha caracterizado por la mirada desde los modelos clínicos en los que se desconocen los objetivos educacionales y priman los objetivos de rehabilitación, el estudiante Sordo se cataloga como paciente y al maestro como terapeuta.” (Arias et al, 2015, pp. 11).

El problema de esta perspectiva, como ya lo habíamos dicho, radica en que los procesos de formación, las tendencias y los enfoques para entender la discapacidad influenciaron de manera directa la educación de las personas Sordas. Lo importante aquí es que debe quedar claro que los proyectos de corte bilingüe y bicultural enfatizan la LSC como un aspecto fundamental en las aulas de niños Sordos, y gracias a ello es como la lengua de señas es reconocida como un área del currículo escolar, pues es dicho currículo el que debe

contemplar los contenidos pertenecientes a la historia y a la cultura Sorda. Por tal motivo, como maestros debemos reconocer que “existe una nueva perspectiva centrada en la inclusión, establece que, como primera condición, la persona Sorda debe ser incluida mediante el desarrollo eficiente en su lengua natural, la lengua de señas, y así se verá beneficiado del apoyo del interprete durante el proceso educativo.” (Arias et al, 2015, pp. 12).

De allí radica, el cambio de las universidades colombianas en la perspectiva de la formación para los educadores especiales y de la formación de los educadores para Sordos, en donde se expanden las miradas que alimentan, cuestionan y permiten formar un maestro integral en todo el sentido de la palabra, que tenga en cuenta las necesidades e intereses propios de sus estudiantes. La diversidad lingüística es un aspecto innegable si de educar personas Sordas se trata, puesto que si bien en las últimas décadas se ha venido dando un viraje frente a la concepción de deficiencia con que tradicionalmente se ha caracterizado a este grupo poblacional y se ubica desde una perspectiva socioantropológica desde la que los sordos:

1. *Son considerados como personas con plenas capacidades para desarrollarse integralmente.*
2. *Se reconoce y se respeta que adquieren y usan la Lengua de Señas como primera lengua.*
3. *Conforman una comunidad lingüística minoritaria.*
4. *Dicha comunidad se denomina Comunidad Sorda y la Sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva. (Arias et al, 2015, pp. 13)*

Si bien es cierto que esta población Sorda ha encontrado un esquema identitario que les ha permitido tener un mayor reconocimiento dentro de las mayorías oyentes, es menester prevenir al lector que no todas las personas Sordas se identifican bajo estas condiciones puesto que no han tenido oportunidades para acceder a procesos educativos o de fortalecimiento comunal que les permitan incorporar este tipo de reflexiones o saberes a su diario vivir. Esto tiene su explicación, en el hecho de que sus opciones de desarrollo vital se encuentran enmarcadas en procesos de rehabilitación y muchos de ellos se autodefinen como Sordos oralizados o también porque son Sordos que por diversas razones no han podido

desarrollar una primera lengua y por lo tanto son personas que aún se encuentran invisibilizadas en sus propias familias, grupos sociales y obviamente en los entornos educativos.

Es menester entender que los niños y jóvenes con cualquier tipo de discapacidad y en este caso hablando de la Sordera necesitan tanta educación como cualquier persona de su edad. Para que esto sea posible, debe quedar claro que “el solo hecho que los Sordos constituyan un grupo humano que no puede acceder a una primera lengua de forma natural en el contexto del hogar y que requiere de escenarios, procesos e interlocutores particulares para el logro de esta condición básica e imprescindible para el desarrollo humano, implica el desarrollo y diseño de respuestas pedagógicas pertinentes y diferenciadas de las que por lo general se estructuran en los contextos de la escuela para otras poblaciones tradicionalmente excluidas, esencialmente porque la educación de los Sordos supera el nivel de los apoyos o de la modificación de prácticas y logra trascender a otros niveles más estructurales de la organización de la propuesta educativa y del rol de los actores.” (Arias et al, 2015, pp. 14). Como ya lo hice notar, es necesario que los docentes en formación tengan una visión más crítica de la actual oferta educativa para la población Sorda para que no terminen reproduciendo la misma estructura de atención que no ofrece ni garantías ni derechos para la población Sorda colombiana.

2.1.2.2. Imaginarios individuales y colectivos: las Representaciones Sociales y su importancia dentro de la Persona Sorda

Llegados a este punto, es menester identificar las visiones que tienen las personas sobre sí mismas. En este caso tan particular, en las siguientes líneas nos dedicaremos a realizar un análisis muy puntual sobre lo que muchos teóricos han llamado las Representaciones Sociales, en otras palabras, en este apartado del presente capítulo nos dedicaremos a mostrar y revelar las Representaciones Sociales que tiene el pueblo Sordo, esto es, como se perciben a sí mismos, como construyen identidad a partir de su desventaja lingüística y en especial a cómo perciben a las mayorías oyentes y su impacto dentro del aula de clase.

Para comenzar este apartado quisiera traer a colación una frase del filósofo Abadio Green (1999) que dice que no basta con reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa, o parece correcto, urgente o parecido porque en tal caso nos estaríamos viendo y proyectando

a nosotros mismos en el otro, pero no estaríamos viendo al otro como diferente. De acuerdo con Fonca (2012) la Comunidad Sorda basa su identidad en tres factores fundamentales que son: Sordera, comunicación y apoyo mutuo. En palabras de este autor la existencia de las comunidades de comunicación, comunidades de identidad étnica y de comunidades de solidaridad, se dan gracias a las experiencias de exclusión social en la mayoría de comunidades en las que la población Sorda habita.

En diversas investigaciones referidas a los Sordos y a la Sordera encontramos que la filiación a la Comunidad Sorda no es un asunto biológico meramente, sino que el panorama también es ampliado a la propia identificación como Sordo y a un reconocimiento recíproco de dicha identificación. Por lo tanto, cuando la persona Sorda toma la decisión de no ser parte de una comunidad Sorda, la persona intenta asimilar su identidad dentro de la comunidad oyente. Denotando de esta manera un fuerte componente étnico si se quiere definir así. En ese orden de ideas, los maestros de cualquier campo del conocimiento debemos tener presente que las distintas Comunidades Sordas son creadas desde un complejo patrón de características culturales y sociales que se reconocen desde el momento de la identificación de la complejidad lingüística que maneja la lengua de señas colombiana, asimismo desde el momento en el que existe un empoderamiento de la Comunidad Sorda como un grupo con identidad propia la que presenta dificultades sociales debido a la exclusión a la que históricamente ha sido sometido el pueblo Sordo lo que nos da como respuesta la creación de redes sociales entre sus miembros para afrontar la desigualdad social.

En este caso ¿Por qué es importante definir el concepto de las Representaciones Sociales del Sordo y la Sordera? Básicamente como hemos evidenciado en las anteriores líneas es porque la Comunidad Sorda está dotada de una identidad propia. No obstante, para profundizar en el tema “la Representación Social, es un proceso investigativo que nació con el intento de explicar las transformaciones en las creencias sociales, cómo y de qué manera un fenómeno no familiar llega a adquirir un significado para un grupo social por medio de los procesos de anclaje y objetivación” (Fonca, 2012, pp. 3). En otras palabras, las Representaciones Sociales son el resultado de la interacción social y adicionalmente pueden ser definidas como el vínculo de las creencias sociales con la experiencia individual.

Lo problemático con el asunto de las Representaciones Sociales del pueblo Sordo es que en su mayoría se basan en opiniones de los oyentes y no de los Sordos como tal. Los estudios de las Representaciones Sociales permiten la identificación de cómo un grupo social se ve representado y al mismo tiempo en cómo es representado. De esta manera, se observa que la mayoría de estudios sobre las Representaciones Sociales se centran en las Representaciones Sociales de los padres de familia, profesores, profesionales de la salud y cuidadores, pero no se indaga de manera directa a la Comunidad Sorda o al individuo perteneciente a esta sobre cómo funciona su sistema de creencias que guían su comportamiento dentro de la sociedad.

De acuerdo con lo expresado en el párrafo anterior, las Representaciones Sociales del Sordo y la Sordera siguen en su mayoría estando a cargo de las comunidades oyentes y el aula de clase no es ajena a tales lógicas puesto que aún continúan muy presentes las Representaciones Sociales tradicionales que inscriben a la población Sorda como deficiente, enferma y en el peor de los casos como discapacitada; y a la inclusión como una simple palabra de adorno dentro del proceso educativo de dicha población.

Aunque en Colombia se han impulsado cambios significativos en la vida y el bienestar de la Comunidad Sorda teniendo como base la Declaración de Salamanca¹⁹ firmada en 1994 muchas personas miembros de la Comunidad siguen siendo objeto de discriminación, exclusión y marginación ante las mayorías oyentes. Persistiendo de esta manera en el ideario nacional un profundo arraigo del imaginario del Sordo como una persona enferma que requiere de una especie de normalización y una atención educativa de corte terapéutico y clínico que ratifica de cierta manera las actitudes y creencias que históricamente han permeado a la Comunidad Sorda dentro de la comunidad oyente colombiana.

Con la falta de políticas educativas claras y llevadas a la práctica para la población Sorda, se evidencia que muchos docentes en Colombia siguen manteniendo las Representaciones Sociales de los Sordos como personas anormales lo que dificulta una verdadera inclusión en

¹⁹ La Declaración de Salamanca fue una conferencia organizada por el Gobierno Español en cooperación con la UNESCO, celebrada del 1 al 7 de junio de 1994 en la ciudad de Salamanca. A ella acudieron representantes de 92 Gobiernos y 25 organizaciones internacionales. En ella se aprobaron los principios, la política pública y la práctica para el ejercicio de la educación de las personas con necesidades educativas especiales (NEE). En otras palabras, esta declaración refleja un consenso y un marco común de corte mundial sobre las orientaciones de las prestaciones educativas especiales.

las aulas regulares y su posterior socialización con las comunidades oyentes. De acuerdo con la profesora Hernández:

“El ámbito educativo, específicamente el contexto de la escuela regular, es tal vez el escenario donde la inclusión comienza a adquirir sentido, ya que es en este espacio donde los Sordos reciben la formación integral, la socialización y el reconocimiento que requieren como comunidad lingüística y minoritaria. Pero más allá de constituirse en un espacio “inclusivo”, lo que muestran los docentes es una marcada tendencia hacia la exclusión de los estudiantes Sordos a los que enseñan. Las Representaciones Sociales hacia esta comunidad reflejan que aún subsisten ideas y conceptos que los inscriben como “anormales”, “discapacitados”, “deficientes”, entre otros.” (Hernández, 2015, pp. 104)

Análogamente cabe preguntarse qué tan preparados están los maestros de primaria y secundaria para la atención de la población Sorda colombiana dentro del aula de clases, puesto que la gran mayoría de maestros no niega el temor de enfrentarse a este tipo de retos, y aunque existe un notable intento de ofrecer una educación de corte inclusivo, equitativo y de calidad, esta no trasciende fuera del aula puesto que generalmente este tipo de maestros desconoce las necesidades, prácticas y políticas públicas de la población Sorda a la que atienden. Esta descripción sería incompleta si no agregamos que “los docentes expresan lo difícil que es enseñarle a la población Sorda y reclaman maestros especializados y aulas especializadas para dichos estudiantes, en contraposición con lo expuesto por el MEN en las orientaciones pedagógicas para la población con limitación auditiva que se integra en el aula regular.” (Hernández, 2015, pp. 104). Admitiendo de esta manera temor e ignorancia por parte de muchos docentes, ya que en ocasiones la básica primaria y secundaria para Sordos usuarios de la LSC en la que comparten con sus pares oyentes se queda corta al no poder garantizar los apoyos pedagógicos, técnicos y tecnológicos que requiere este tipo de población para garantizar su acceso al aprendizaje y obviamente el desarrollo de las competencias académicas que su edad requiere.

Es significativa la importancia de las representaciones y creencias que existen dentro del escenario educativo sobre los estudiantes Sordos puesto que dichas representaciones y creencias ponen en evidencia las actuaciones y las prácticas pedagógicas de los maestros.

Esto también evidencia que las prácticas magisteriales están medidas regularmente por los conceptos que ellos poseen sobre los estudiantes Sordos; lo que comúnmente es una representación acerca de lo que imaginan estos estudiantes y sus actuaciones. Las Representaciones Sociales en la vida cotidiana también cobran una gran importancia porque son la base en la cual el maestro planifica y plasma su labor con los estudiantes Sordos ya sea para reconocerlo o para negarlo. Las Representaciones Sociales, también permiten gestionar las acciones pedagógicas para la construcción de identidad del estudiante Sordo, de sus posibilidades como persona y del contexto socio-histórico en el que vive.

En el ámbito colombiano muchos investigadores sociales y pedagógicos que hemos mencionado anteriormente han centrado su interés en el estudio de las Representaciones Sociales y de la inclusión de personas con cierto tipo de discapacidades dentro del sistema educativo. Un ejemplo de ello, lo tenemos cuando se afirma que “dentro de las conclusiones y resultados más relevantes en relación con los antecedentes anteriormente expuestos se destacan: el papel de la creación de políticas destinadas a la población discapacitada y el significado que adquieren las Representaciones Sociales en cuanto a la discapacidad.

Por un lado, las investigaciones evidencian un significativo avance en cuanto a la creación de políticas educativas para la población con discapacidad. Las investigaciones muestran además las falencias de estas mismas políticas, ya que generalmente se crean, pero no se hacen cumplir.” (Hernández, 2015, pp. 105). En otras palabras, al menos para la población Sorda las normas y políticas educativas no constituyen sus realidades porque básicamente ellos no participan de su construcción. Por tal motivo, dichas políticas son construidas con base a la representación existente sobre esta comunidad, la cual como veníamos denunciando en líneas anteriores es de corte clínico en donde al Sordo se le ve como a un paciente.

Otro aspecto que debemos resaltar, lo encontramos en que la mayoría de investigaciones que se han hecho sobre las Representaciones Sociales del pueblo Sordo son de corte magistrocentrista, es decir, son investigaciones que giran en torno al maestro debido a que el docente juega un papel determinante en los procesos de integración e inclusión de personas con discapacidad dentro del aula regular, como por ejemplo en los trabajos de Fonca (2012) y Bejarano (2006). Además, las concepciones y prácticas sociales que poseen los docentes

constituyen un espacio de aceptación para las personas con algún tipo de discapacidad dentro de los espacios escolares.

Por otra parte, en el ámbito internacional las investigaciones encontradas son más orientadas hacia el estudio de los conceptos de inclusión e integración de las personas en situación de discapacidad, entre los que se destacan el estudiantado Sordo/sordo²⁰ y las Representaciones Sociales surgidas en relación con dicha inclusión. En este caso se destaca el papel de la inclusión como posibilitadora de espacios de Derecho, en la que es reconocida como un proceso urgente y necesario que influye necesariamente en la dinámica escolar, que requiere habilitar y equipar las escuelas, además de un trabajo colaborativo que logre poner en práctica los principios de equidad para evitar la exclusión y la discriminación.

Algo que nos debe quedar claro es que varias de las investigaciones muestran que los docentes se sienten con muchas limitantes y sus Representaciones Sociales hacia los Sordos las hacen desde la carencia de información, siendo el resultado de la falta de información y capacitación que se requieren para educar a los estudiantes Sordos. Esta descripción sería incompleta si no advertimos que “la teoría de las Representaciones Sociales se ha ganado un lugar importante en las Ciencias Sociales en la medida en la que permite introducir el lenguaje y la cognición como dimensiones básicas de la cultura y la vida cotidiana, permitiendo analizar cómo determinado grupo social ve, interpreta, da sentido a una zona de sus vivencias individuales y colectivas.” (Hernández, 2015, pp. 106). Bajo esa lógica, las Representaciones Sociales son una modalidad particular que contiene un cuerpo organizado de conocimientos y asimismo una de las actividades psíquicas con las cuales los hombres le dan sentido a la realidad física y social.

Con ello, las Representaciones Sociales no pretenden ser una biblia con la cual los teóricos sociales y educativos analicen y observen a los distintos grupos sociales, sino que pueden ser vistas como una modalidad muy particular en la cual los hombres y mujeres logran interpretar

²⁰ Desde hace más de dos décadas se usa en el mundo anglosajón la convención de escribir “Sordo” (“Deaf”), con mayúscula, para denominar a las personas cuya primera lengua es una lengua de señas y que tienen, con ella, peculiaridades culturales, es decir, desde el punto de vista del uso de la lengua de señas. Por otra parte, la palabra “sordo”, con minúscula, designa a las personas que padecen discapacidad auditiva severa, esto es desde el punto de vista médico.

y hacer inteligible la realidad física y social en la que se encuentran inmersos. De allí radica la importancia que estos procesos tienen para el análisis de la cultura Sorda colombiana.

Hernández (2015) también define a las Representaciones Sociales como la forma del conocimiento del sentido común. En ese orden de ideas, para la autora las Representaciones Sociales son importantes porque permiten que se genere una apropiación tanto de los saberes como del conocimiento científico, que a su vez se convierte en una herramienta de entendimiento y en condición para el adecuado desenvolvimiento en la realidad social. Concebimos pues, para el desarrollo de esta investigación destacar las dimensiones de las Representaciones Sociales una vez que estas nos permitan la comprensión de las dinámicas sociales. En ese orden de ideas:

“Una Representación Social puede ser entendida en términos de contenido y de sentido, ya que nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado una posición en función de la posición tomada; en este caso cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen.”
(Hernández, 2015, pp. 106).

Con esto en mente, son estos tres factores los que nos permiten construir una Representación Social en torno al nicho social que estamos investigando. De esta manera, es menester abordar desde un plano conceptual los términos, sordo/Sordo y sordera/Sordera, discapacidad e inclusión puesto que todos estos conceptos han tenido diferentes interpretaciones y significados a lo largo de la historia; esto se debe en gran parte al hecho de que la concepción sobre la Sordera ha estado mediada por los distintos enfoques que han surgido en torno a la discapacidad. Así pues, “inicialmente desde una concepción natural y sobrenatural, se discriminó al sordo por dicha condición, llegando a asumirlo como un error de la naturaleza o quien poseía vínculos malignos o demoniacos. A partir del siglo XVI se lleva a cabo el proceso de institucionalización, en el cual los sordos eran recluidos en centros de atención especializados donde trataban su deficiencia. A partir de este mismo siglo, hasta el XXI, los enfoques han proseguido ciertas etapas, entre ellas, la rehabilitación.” (Hernández, 2015, pp. 107).

Por tal razón, sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que en ese tránsito existente hacia el modelo médico-terapéutico, los Sordos y en especial la Sordera son concebidos dentro de

un componente médico, y por ello los intereses sociales de la sociedad oyente centran su atención en integrarlos y “normalizar” su deficiencia auditiva, comenzando de esta manera a hacer uso de las tecnologías para alcanzar dicha normalización.

En concreto, deben existir estrategias que permitan facilitar el desarrollo de la identidad centrada en el sujeto y no en sus deficiencias. En efecto, es aquí donde la inclusión juega un papel fundamental porque vuelca los esfuerzos en resolver las restricciones que impiden la participación política y social de las personas. En cierto sentido, “al plantearse la inclusión en una institución educativa, los fines de la educación deben ser los mismos para todos y todas, ignorando las barreras existentes en el proceso de desarrollo y de aprendizajes.” (Hernández, 2015, pp. 107). De allí la importancia de retomar lo dicho en la Conferencia de Salamanca cuando la inclusión en el contexto educativo puede definirse como el medio más efectivo y útil para combatir las actitudes discriminatorias. Dichas actitudes se ven reflejadas en las propias prácticas pedagógicas de los actores educativos, en la planificación de actividades, en lo que se conoce sobre la diversidad y en el reconocimiento de la diferencia en un ambiente social de derechos.

En este punto, la discusión radica en la importancia del maestro y de la institución educativa como actores fundamentales en el proceso educativo, estos actores tienen como desafío la atención de la diversidad que cada vez reclama con mayor efervescencia el educarse en la diferencia. Es necesario recalcar que con este desafío se encuentra la continua metamorfosis de las Representaciones Sociales en torno a la discapacidad. Aunque no podemos negar los debates que se han generado con base en su definición conceptual, asimismo tampoco podemos negar la creación de políticas y gestión de espacios, como los colectivos Sordos o las agrupaciones de personas Sordas, entre otros muchos factores, aún se pueden evidenciar posturas de discriminación y segregación hacia los estudiantes con algún tipo de discapacidad. En concreto, lo que se debe empezar a pensar es en la continua transformación de la mirada hacia el otro desde la diferencia, logrando de esta manera un modelo educativo que responda al reconocimiento y a la diversidad.

No obstante, el enfoque oralista sigue siendo el predominante puesto que los resultados de la investigación demuestran que muchas veces la inclusión se reduce al mero acto inclusivo predominando el enfoque clínico donde el estudiante no es un estudiante, sino que es un

paciente. Bajo esa lógica, se evidencia que en las prácticas educativas de los docentes que atienden población Sorda sigue siendo predominante el enfoque oralista y la exigencia para que la población Sorda aprenda los códigos de lectura y escritura que posee la comunidad educativa mayoritaria. En resumen:

“La representación que poseen los profesores sobre los estudiantes Sordos es que son “mudos” y que por ello necesitan una atención especializada. En sus esquemas figurativos predomina el modelo clínico-rehabilitador en el que los Sordos son asumidos como enfermos y en el que se busca ser normalizado con sus pares oyentes, así mismo, homogenizar los procesos en el ámbito educativo, ya que se asume que posee las mismas características comunicativas y de aprendizaje que los oyentes.”
(Hernández, 2015, pp. 109).

De igual modo, otro aspecto que logramos evidenciar lo encontramos en la nula formación docente en la LSC lo que por defecto genera un proceso de exclusión educativa para la población Sorda colombiana. En suma “en las Representaciones Sociales de los docentes es notable una actitud desfavorable hacia la inclusión de estudiantes Sordos a las aulas regulares, ya que generalmente los excluyen del proceso educativo, por un lado, por la dificultad que encuentran al comunicarse por medio del LSC y, por otro, por la exigencia que implica enseñarles a dos poblaciones al mismo tiempo.” (Hernández, 2015, pp. 110). En efecto, muchos docentes dan por hecho que por tener al estudiante Sordo en el aula de clase se resume el proceso de inclusión, premisa que resulta muy contradictoria puesto que en el momento en el que manifiestan no tener en cuenta al estudiante Sordo debido a que no existe el servicio de interpretación, y de igual manera pretenden aplicar el mismo sistema evaluativo tanto para Sordos como para estudiantes oyentes.

Con esto queda demostrado que la información que manejan los docentes sobre la inclusión es realmente escasa y carece de argumentos de peso, ya que por lo general la palabra inclusión es insertada a la fuerza en el vocabulario educativo como respuesta a las demandas educacionales que predominan en la actualidad en el entorno educativo, pero que en realidad están lejos de ser una realidad en el contexto de la escuela.

Llegado a este punto, las antiguas visiones sobre la población Sorda siguen teniendo mucha vigencia en nuestra sociedad, lo cual es bastante preocupante dentro del ámbito docente. En

otros términos, “también se logró evidenciar que los docentes son desconocedores de la forma de comunicación de sus estudiantes Sordos (LSC), las políticas y normatividades que los rigen, las prácticas evaluativas, las metodologías de enseñanza y la socialización en el contexto escolar.” (Hernández, 2015, pp. 110). Queda por aclarar, que lo anteriormente dicho se explica por la falta de información de los docentes sobre los estudiantes Sordos, las actitudes que asumen como educadores y las opiniones y prejuicios, los cuales demuestran que las Representaciones Sociales de antaño sobre la población Sorda siguen teniendo mucha fuerza en el aula de clase.

Queda definido que si existen Representaciones Sociales arcaicas hacia la población Sorda es debido a la poca información que existe en los docentes para atender las necesidades educativas de este nicho social. Sumado a ello, los conceptos normalizadores también son un reflejo de ello debido a que “los conceptos homogenizantes y normalizadores predominan en los esquemas figurativos de los docentes al referirse a la educación para Sordos. Las RS que poseen sobre esta educación están marcadas por el modelo de un sistema educativo tradicional en el que todos son iguales y aprenden de la misma manera, aspecto que va en contradicción con la educación que propende por el reconocimiento de la diversidad; que en este caso sería el centro de la pretensión de incluir a los Sordos en las aulas regulares. La imagen de estudiante “incapacitado” o “deficiente” proviene de la representación social que tienen los docentes sobre los Sordos como estudiantes mudos, limitados, enfermos, carentes, entre otros.” (Hernández, 2015, pp. 111). Reafirmando de esta manera las premisas anteriormente mencionadas sobre la subestimación que existe en torno a la población Sorda.

Es necesario recalcar que existe mucha indiferencia y poco compromiso por parte de los docentes que atienden a la población Sorda. En gran parte porque asumen que el proceso de enseñanza a los estudiantes Sordos es un asunto estatal, de la institucionalidad, del interprete y no personal. Esto nos lleva a concluir que los docentes dentro del sistema educativo “generalmente no se ven como docentes para esta población y, por ende, asumen una actitud desfavorable que tiende a la indiferencia y, aunque intentan responder a los cuestionamientos que se les hacen con un discurso que propende a la inclusión, se revela que sus respuestas son meras intenciones, las cuales derivan de la poca aceptación, las bajas expectativas, el poco compromiso y las mínimas adecuaciones al currículo escolar para atender adecuaciones al estudiantado Sordo.” (Hernández, 2015, pp. 112)

Esto nos lleva a afirmar que la educación de las personas Sordas en Nuestra Colombia históricamente ha estado atravesada por las diversas ideologías desde el plano oyente, formas y prácticas bajo las Representaciones Sociales deficientes que se han hecho sobre los Sordos y la Sordera, desconociendo así a la Comunidad Sorda, sus producciones y representaciones que ellos hacen de sí mismos, de sus comunidades y de su forma de educación. Por ese lado, se evidencia una vez más que las políticas públicas educativas para la población Sorda colombiana se han movido sobre el mismo eje de pensamiento: la Sordera como una enfermedad, los sujetos Sordos como portadores de ella y los maestros como terapeutas que deben corregir un mal.

De acuerdo con la profesora Medina (2010), las Representaciones Sociales son “aquellos imaginarios mentales, ideas, concepciones y pensamientos con que las políticas de representación, por parte del Estado, la academia y la sociedad en general, conciben a los Sordos y a la Sordera en un momento sociohistórico determinado.” (Medina, 2010, pp. 71). En ese sentido, el impacto social producido por las representaciones hegemónicas sobre los Sordos en Nuestra Colombia, es bastante relativo, uniforme y coercitivo, perpetuando una forma representacional sobre este tipo de población y, por defecto, unas prácticas institucionales que no se han modificado en su estructura.

Además, también existe una fuerte restricción hacia los saberes Sordos, debido en gran parte a la tipificación y categorización de las personas Sordas desde el saber oyente, esto es, desde la incapacidad para oír y comunicarse oralmente. De cierta manera, lo anteriormente dicho representa una especie de organización cerrada, desde la cual los saberes, las organizaciones comunitarias, las culturas, las cosmovisiones y las lenguas quedan cerradas y/o restringidas a lo que los profesionales y las autoridades educativas estatales digan, limitando de esta manera sus espacialidades y su temporalidad.

En relación con lo anteriormente mencionado, otra problemática que vemos reflejada con el enfoque clínico que históricamente se le ha dado a la Sordera lo encontramos reflejado en la segregación y en el paternalismo que este genera, aspectos que, aunque no son malos del todo si generan una visión bastante sesgada de lo que representa la Cultura Sorda en general, sus aportes y su enfoque bilingüe y bicultural. Dicha problemática se encuentra explícita dentro de los hospicios, asilos, manicomios, etc., desde el siglo XIX y principios del siglo XX “pues

se consideraba a las personas sordas como cuantitativamente minoritarias y cualitativamente como portadoras de una deficiencia; por ello, eran sometidas a un tratamiento institucional, más que educativo, terapéutico.” (Medina, 2010, pp. 72). Dicho tratamiento sería definido más tarde por Foucault en su texto *Vigilar y Castigar* como la pedagogía de la ortopedia, la cual de cierta manera se convierte en un insumo, casi en una receta para darle forma a la educación especial, obviamente desde una mirada rehabilitadora y terapéutica que busca dotar de normalidad la vida de la Persona Sorda.

En contraste con esta llamada pedagogía de la ortopedia, también es preciso mencionar la “pedagogía de la anormalidad” que fue trabajada por pedagogos como Decroly o la misma Montessori desde principios del siglo XX. Dicha propuesta pedagógica, se centró básicamente en las estrategias de accesibilidad para los Sordos teniendo como base los planteamientos de movimientos médico-pedagógicos. Dentro de este contexto debemos subrayar que esta pedagogía de la anormalidad fue un movimiento revolucionario en su momento porque:

“Estos presentaron la deficiencia o la anormalidad no como problema médico, sino pedagógico, de donde se destacó la posibilidad educativa de los Sordos, proporcionando una visión distinta hacia los alumnos en relación con la pedagogía tradicional que tomaba auge en nuestro territorio nacional, pero fortaleciendo la hegemonía del saber biomédico sobre el pedagógico.” (Medina, 2010, pp. 73).

Cabe destacar que esta pedagogía de la anormalidad es la que de cierta manera nos da una gran base de lo que en futuro conoceríamos como Educación Especial. Sin embargo, debemos detenernos a analizar lo que es la educación especial, sus implicaciones para los estudiantes con algún tipo de limitación, el alcance real que este tipo de educación conlleva, sus fortalezas y debilidades, y cómo esta ayuda a reforzar las Representaciones Sociales dominantes hacia los propios Sordos

Desde luego, la escuela y sus dinámicas cambian a pesar de ser la perspectiva correctiva y normalizadora la dominante ya que es la visión patológica la que se impone en la educación para Sordos debido a que las instituciones y las prácticas docentes configuran un tipo de saberes y de Representaciones Sociales para el pueblo Sordo que tienen como único objetivo “desmutizar al mudo, sacarlo de la mudez. La apuesta educativa es devolverle la voz (la que

nunca tuvo), enseñar el lenguaje a través de un proceso sistemático de repetición e imitación para que sea o se parezca a la mayoría, a los que oyen.” (Medina, 2010, pp. 73). En resumidas cuentas, si bien es cierto que la educación especial ha sido un gran aporte para la pedagogía en general, tampoco se puede negar que ha sido un espacio en donde se han dado grandes prácticas discriminatorias, en donde se trata en muchas ocasiones a la Sordera como un problema médico, en el que la persona Sorda tiende a ser tratada como problema a corregir, en el que se niega un currículo Sordo que parta de las necesidades educativas de este grupo poblacional, en donde las adaptaciones curriculares no tienen en cuenta las necesidades de la Cultura Sorda, y en donde se aplican políticas educativas y prácticas de corte logocéntrico y etnocéntrico. Términos que analizaremos con mayor profundidad en la siguiente tabla.

Logocentrismo	La lengua oral del entorno que rodea al Sordo es el centro de la enseñanza, negando de esta manera una lengua natural, de corte tridimensional y visogestual.
Etnocentrismo	La cultura de la comunidad oyente mayoritaria es la que permea en la enseñanza y se desconoce de la Comunidad Sorda, maneras y modos propios de relacionarse, negando sus manifestaciones culturales.

Tabla #15: Definiciones de logocentrismo y etnocentrismo

Fuente: Medina (2010)

Como queda demostrado en la anterior tabla, en el sistema educativo colombiano para los estudiantes Sordos aún sigue predominando el enfoque oralista que mencionábamos anteriormente, asimismo, en las décadas de los 70 y los 80 se da una especie de integración educativa a la colombiana en donde el enfoque rehabilitador es una constante dentro del panorama nacional. Dado que, “de esta forma, las comunidades de niños, niñas y jóvenes Sordos quedaron relegadas en internados e instituciones dedicadas a su rehabilitación y enseñanza, bajo un enfoque oral monolingüe, generalizando de esta manera el modelo oral, a pesar de que simultáneamente fue posible observar una transformación, en el ámbito internacional, en la concepción de las Personas Sordas como constituyentes de comunidades culturales, usuarias de una lengua natural con base en investigaciones adelantadas desde la lingüística, la antropología, la psicología y otras disciplinas.” (Medina, 2010, pp. 73). Demostrando que en el caso colombiano todavía estamos muy atrasados en cuanto a educación para Sordos se refiere.

El problema con el modelo oralizante para ilustrar las Representaciones Sociales lo encontramos en el número de fallas que existen en este modelo puesto que sigue reproduciendo el problema del Sordo como un ente enfermo, ya que la escuela especial y las políticas públicas educativas impuestas en la educación de las personas Sordas ha causado que la ideología oral no de respuestas adecuadas a sus necesidades de corte social, político, cultural y educativo, y por lo tanto es un modelo fracasado debido a que en cuanto a los resultados vemos la negación de las posibilidades de ascenso social y educativo y asimismo de moverse con mayores márgenes de autonomía en su propia cultura.

Es significativa la importancia que tiene la década de los 80 dentro de la educación para Sordos, ya que es precisamente en esta época cuando se dan pequeños cambios en el paradigma de la educación para Sordos y por defecto en las Representaciones Sociales que se tienen con respecto a este tipo de población. Del mismo modo, aunque el Ministerio de Educación Nacional sigue aplicando el currículo oficial, lo hace con las adecuaciones pertinentes, que si bien son pequeñas son significativas en el desarrollo educativo e intelectual de la población Sorda. En cierto sentido, “tal situación posibilitó, tardíamente, la introducción de la lengua de señas en las aulas como vehículo de las relaciones pedagógicas. Posteriormente el Ministerio de Educación Nacional (MEN) incursiona de manera tangencial en otras líneas del saber, procurando visualizar a los Sordos desde perspectivas mucho más humanas, más multiculturales, en las que la Sordera deja de ser una enfermedad para convertirse en una situación de diversidad cultural.” (Medina, 2010, pp. 74). Reconociendo de esta manera a la Comunidad Sorda como un agente importante dentro del proceso educativo nacional.

Precisamente, gracias a esta apertura gradual del pensamiento oficial con respecto a la educación para Sordos encontramos a las primeras instituciones especializadas para la población Sorda: la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR). Medina (2010) sintetiza la labor de estos organismos cuando menciona la evidencia del aumento de la producción académica del enfoque multicultural de la población Sorda. Bajo esa lógica, “es evidente que en el ámbito nacional se registran trabajos desde esta perspectiva, desarrollados con el ánimo de mejorar la comprensión sobre las Comunidades Sordas y, por ende, las condiciones de inserción e integración escolar, laboral, social y cultural.” (Medina, 2010, pp. 74).

Los cambios en la dinámica social y educativa de la población Sorda colombiana y el inconformismo de la Comunidad Sorda que se ha dado con respecto a la educación excluyente y segregacionista, son la base de los cambios y de la transformación de la política educativa en nuestro país. Además, también son producto de la loable labor emprendida por las instituciones especializadas para la población Sorda. Así pues:

“La labor investigativa y de asesoramiento del INSOR ha sido ardua durante estos años; sin embargo, mantiene su propuesta de orientación investigativa y normativa, en relación con la educación, sobre una política meramente lingüística y cultural, respondiendo a un modelo bilingüe inserto en un enfoque socioantropológico de la Sordera, donde la atención está centrada en la situación de las lenguas en el espacio escolar como variable determinada.” (Medina, 2010, pp. 74).

Basándose en lo anterior, el problema del oyentismo es que de cierta manera reproduce los modelos educativos colonialistas y eso causa que se nieguen las realidades vividas por los estudiantes Sordos y proponen prácticas por fuera de sus apreciaciones e intervenciones. Aunque los estudios basados en el oyentismo intentan reconocer la diferencia de las cosmovisiones, realidades y subjetividades de los estudiantes Sordos, tienen bastantes limitantes en muchos aspectos puesto que:

“Se han quedado cortos en la inserción de estos y muchos otros aspectos más, para ser discutidos ampliamente en el seno de su organización y en la implementación de investigaciones cuyos interlocutores activos sean los líderes y las Comunidades Sordas, para así aproximarse a la complejidad de experiencias humanas que en su interior viven y manifiestan estas comunidades, y proponer acciones cercanas a sus realidades que permitan impartir directrices de intervención escolar.” (Medina, 2010, pp. 75).

Análogamente, cabe preguntarse ¿De qué manera deben ser las Representaciones Sociales en torno a la población Sorda colombiana? Y ¿Las Representaciones Sociales hacia la población Sorda del país actuales son las más adecuadas para describir a este tipo de población? Para responder estas interrogantes es necesario tener en cuenta la concepción de subestimación en la que se tiene a la población Sorda ya que es concebida como un grupo de totalitario de discapacitados que requiere una cierta cantidad de necesidades educativas

especiales. De acuerdo con Medina (2010) este eufemismo o mote de discapacitado entra en una lógica binaria debido a que trae implícita una cadena de significados que son descritos de la siguiente manera:

“sujetos con necesidades educativas especiales = patología = otros sujetos con necesidades especiales = naturalización = reeducación = normalización = integración, andándolos a ciertos discursos de poder y afirmándolos en la misma lógica binaria que sugiere siempre el privilegio del primer término de la oposición que define el significado de la norma. El término secundario no existe por fuera del primero sino dentro de él: mayoría/minoría, incluidos/excluidos, normalidad/patología.” (Medina, 2010, pp. 76)

Como si fuera poco, también es evidente que existe una escasa participación de los grupos sociales y de las Comunidades Sordas en los procesos de reflexión, presentación, diseño y la subsecuente toma de decisiones sobre las orientaciones de atención educativa y diseño de políticas públicas para sus iguales. Esta clase de procesos deben ser orientados bajo el principio de igualdad y oportunidades para las poblaciones discapacitadas. No obstante, dicho principio esconde una lógica hegemónica elaborada por el Ministerio de Educación Nacional que se encuentra llena de contradicciones. Así pues, “¿Cómo es posible y respetar las diferencias si a través de normas, servicios y prácticas se ofrecen las mismas oportunidades y en igualdad de condiciones? Esto iría en detrimento de las diferencias mismas. El reconocimiento político de las diferencias, por su parte, tiene como base fundamental las singularidades del otro; no le exige aprender las mismas cosas, en una misma lengua, en un mismo ritmo y espacio, no niega las diferencias ni intenta acabarlas a través de proyectos educativos estandarizados.” (Medina, 2010, pp 77)

Por otra parte, es interesante ver como el Ministerio de Educación Nacional ha tenido un viraje interesante en su concepción sobre la Sordera ya que esta empieza a ser abordada como un aspecto cultural y social y no como un aspecto clínico o patológico. Sin embargo, es evidente que los estudios elaborados por el Ministerio no han tenido en cuenta dicha diferencia y en esa medida ha acallado las voces Sordas en su educación e hizo a un lado las experiencias, las similitudes y las divergencias a los que este grupo han llegado. En este punto, es menester preguntarnos: ¿Los estudios sobre las Representaciones Sociales de la

población Sorda permiten reconocer sus diferencias con la población oyente? ¿Con esta clase de estudios se puede abordar un modelo educativo que reconozca y brinde una atención integral educativa dirigida a la Comunidad Sorda? Estas preguntas pueden ser contestadas mediante dos posturas elaboradas y analizadas por el Ministerio de Educación Nacional que nos dan luces para abordar el tema de las Representaciones Sociales sobre el Sordo y la Sordera en el aula de clase.

Tipo de postura	Definición
Postura Antropológica	Esta postura cobija una idea donde la discapacidad no es una característica anormal sino, más bien, rasgos de diversidad propios de todas las especies, incluyendo la humana. Lo interesante en este caso, es que en este análisis han apelado las Comunidades Sordas nacionales e internacionales, pues se consideran exponentes de una cultura y no de una clase de discapacidad.
Postura sociológica	Se basa principalmente en los estudios que se han hecho sobre la discapacidad y su relación con la sociedad. En esta postura la naturaleza de la discapacidad oscilaba entre concepciones biológicas y sociales, concluyendo que la discapacidad es un concepto maleable e híbrido, difícil de poseer en un determinado significado. Esta postura recoge dimensiones psico-sociales de la discapacidad y su aporte para la construcción de identidad.

Tabla #16: Posturas para la construcción de Representaciones Sociales para el caso colombiano.

Fuente: Medina (2010)

Independientemente de las posturas mencionadas anteriormente, lo que debemos resaltar aquí es que la discapacidad en general y en este caso la Sordera, deben ser vistas como una realidad fluida por la cultura y la sociedad, las cuales son afectadas por el tiempo y el lugar en el que el hombre se encuentre. Paralelamente, si bien es casi imposible diferenciar y categorizar a los diversos grupos de discapacitados en Representaciones Sociales, su categorización es importante para la elaboración de las políticas de Estado en materia educativa. De esta manera “el estudio del MEN plantea que, si la discapacidad es diversidad en permanente cambio, maleable, única para cada individuo, no podría ser objeto de clasificación en categorías; no obstante, insiste en que esta tarea es necesaria cuando se trata

de formular una política tendiente a mejorar la capacidad del Estado y de las organizaciones para responder a las necesidades de colectivos de individuos.” (Medina, 2010, pp. 78)

Como breve conclusión de este apartado, aunque existe una política educativa que le da mayor empoderamiento al Sordo, las Representaciones Sociales siguen estando dominadas por la percepción del colectivo oyente. De esta manera, se evidencia que “las normas y políticas que persisten y subsisten con otras nuevas, no llegan a ser, ni por asomo, una descripción de la vida y realidades complejas de los Sordos. Son representaciones complejas que hemos hecho de ellos, pero no son ellos mismos en su condición de otro.” (Medina, 2010, pp. 79). La crítica aquí radica en que son Representaciones Sociales que la academia y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) elaboran sin tener en cuenta las propias Representaciones Sociales que el otro Sordo hace, en otro espacio y en otra forma. Por ejemplo, cuando decimos Sordo y Sordera (con S mayúscula) estos conceptos no transmiten imágenes negativas de sí mismos, en cambio, cuando usamos conceptos peyorativos como discapacitado, mudo y/o especial estamos cayendo en el error de la estigmatización, error que es muy común dentro de la política pública educativa de nuestro país.

Por último, la invitación es a repensar la educación incluyente “no como un proceso formativo para sujetos raros, enfermos y especiales, sino como una posibilidad de vernos todos como seres humanos con particularidades culturales, sociales, individuales y lingüísticas, entre otras.” (Motta, 2017, pp. 118). Para de esta manera desde la visión antropológica de la condición las Representaciones Sociales del Sordo y la Sordera sea más asertivas, con la finalidad de que la inclusión, más que una política, un discurso, sea un llamado a la reconfiguración desde la equidad y el respeto a la diferencia.

2.2. Ciudadanía, democracia e inclusión: un panorama sobre la Educación en Derechos Humanos en Colombia

Prosiguiendo con el tema, para la construcción del “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha” tendremos en consideración tres elementos que son fundamentales para la elaboración de nuestra propuesta de material educativo. Dichos elementos son: la ciudadanía, la democracia y la inclusión. Estos elementos son muy necesario ya que debemos tener en cuenta que la construcción de nuestro material educativo es un ejercicio de Formación Política y del ejercicio de la Memoria Social en nuestro país con el objetivo de lograr una

sociedad más consciente de su pasado común. En ese orden ideas, antes de enlazar la Desaparición Forzada de Personas en el presente material educativo, lo primero que debemos hacer es tener en cuenta aspectos como la normatividad nacional e internacional para la educación de personas discapacitadas, en específico la población Sorda, sus movimientos sociales y su lucha por la obtención de derechos, la educación en derechos humanos y el concepto de inclusión, y por último pero no menos importante, sobre los procesos de Memoria en el aula de clase colombiana. Una vez realizado este proceso, podremos dar forma a nuestra propuesta de material educativo al tener toda la información necesaria para el abordaje de este tema.

No se puede negar que muchas veces la población Sorda es tildada de manera peyorativa como gente “discapacitada”, “muda”, “especial”, “enferma”, entre otros tantos eufemismos, lo cual empuja a la perpetuación de prácticas segregacionistas y excluyentes que pueden mermar de cierta manera la autoestima de la persona Sorda. Además, al usar esta clase de términos se ignora de plano que los Sordos también son constructores de ciudadanía, las personas Sordas cuentan con una identidad política, cultural y social marcada por su estatus de minoría lingüística. No sobra decir, que este es uno de los principales motivos del presente trabajo de grado ya que una de nuestras intenciones es abrir las Ciencias Sociales y los procesos de memoria a una población que ha sido marginada y segregada a lo largo de su historia, pues no debemos olvidar que la población Sorda de nuestro país también es colombiana y por lo tanto la memoria colectiva debe estar abierta a ellos.

Al ser un trabajo que pretende ejercitar la Memoria Social y al mismo tiempo reforzar la Formación Política en la población Sorda, es necesario que este importante colectivo se reconozca como ciudadanos pertenecientes a un país, un país que ha conocido durante décadas los horrores de la llamada “guerra irregular”, asimismo, también se pretende que las personas Sordas conozcan y reconozcan la Desaparición Forzada de Personas como uno de los crímenes de guerra más comunes en la historia contemporánea de Colombia. En ese sentido, con el “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha” también pretendemos alejar a la población Sorda de esa posición neutral que muchos académicos en tiempos pasados sugirieron y que de esta manera ellos y ellas puedan tomar una postura clara sobre este crimen que ha acabado con la tranquilidad de cientos de personas en el territorio nacional. Por ello, corresponde a nosotros, como maestros de Ciencias Sociales enseñar a nuestros estudiantes

lo sucedido en el Conflicto Armado, no desde una postura neutral, pero si desde una postura que le permita tomar una posición política de acuerdo al cumulo de hechos que configuran esta parte de nuestra historia. En todo caso, al ser constructores de ciudadanía y sociedad ellos también tienen el derecho de ser incluidos en esta clase de procesos sociales. Por ello, es necesario incluir a los Sordos en este proceso ya que la memoria de una nación es válida siempre y cuando todas las capas de la sociedad den sus aportes, sus puntos de vista, sus opiniones y sus objeciones desde las aulas de clase y los espacios pedagógicos que ellos frecuenten, para darle de esta manera legitimidad ante la sociedad en general.

2.2.1. Normatividad sobre la población sorda en Colombia

En el siguiente apartado nos dedicaremos a realizar un barrido y un posterior análisis sobre las normativas y la jurisprudencia nacional e internacional sobre las normas que atañen a la población diversamente hábil, en este caso enfatizando en la población Sorda, el alcance de dicha normatividad y la repercusión que dicho ámbito jurídico ha tenido sobre la creación de las políticas públicas educativas en nuestro país. No obstante, aunque existe un amplio ordenamiento jurídico que busca reducir el estatus de discapacidad, en nuestro país carecemos de una cultura integracionista que fomente y difunda la inclusión material de la población con diversas habilidades, desde el principio de la solidaridad. Sumado a ello:

“El tema de la discapacidad en Colombia ha tenido tanta trascendencia en los últimos veinte años, que no ha habido uno solo en el que no se expidan normas tendientes a fortalecer la integración social de una población que le ha tocado desenvolverse en una sociedad acostumbrada a marginarla.” (Soto, 2013, pp. 20)

Para la realización de este apartado, tendremos en cuenta que lo haremos mediante tres enfoques. Una primera distribución será de orden cronológico con el fin de lograr comprender desde que momento se empieza a dar el cambio de mentalidad y por defecto el cambio legislativo y burocrático que empieza a ver la discapacidad como un asunto de índole cultural y social. Por otra parte, se realizará una segunda distribución generalizada sobre la normativa nacional en asuntos de discapacidad, en otras palabras, en esta segunda distribución observaremos y analizaremos la legislación en general que se ha elaborado sobre la discapacidad sin ningún tipo de discriminación. Por último, realizaremos una tercera distribución orientada a la población Sorda colombiana, en este caso elaboraremos un análisis

más detallado de este colectivo social en materia jurídica ya que en palabras del profesor Tovar (1998) “el reconocimiento de la lengua es el primer paso para la visión socioantropológica de la identidad Sorda.”

En el plano internacional, es loable el trabajo que han realizado organizaciones supranacionales como lo es el caso de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Dichas organizaciones han promovido valiosas iniciativas que consignan declaraciones en materia de derechos y principios en favor de las mal llamadas personas discapacitadas. En concreto, aunque estas declaraciones no representen obligaciones, si son un referente moral y ético de la Comunidad Internacional y de los Estados Nacionales que se adhieren a dichos tratados.

Comenzaremos por mencionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la ONU en el año de 1948, basada en la Declaración de San Francisco de 1945²¹. Lo interesante de esta declaración es que, aunque no hace una referencia explícita a las personas con discapacidades, las incluye de cierta manera. Esto se observa “cuando se refiere a toda persona o todo individuo, lo que implica, justifica y promueve cualquier iniciativa tendiente a eliminar o a reducir las circunstancias que, en el plano de la realidad, reflejen desigualdades entre los seres humanos.” (Soto, 2013, pp. 21). Siendo este el primer gran paso para la creación de una futura legislación en materia de habilidades excepcionales.

Con ello, al prescindir de la motivación original de la iniciativa de esta declaración puesta en vigor en 1948, con respecto a la población con talentos excepcionales, basta con saber leer e interpretar para hacer una interpretación de corte inclusivo de la declaración internacional

²¹ Siguiendo lo dicho por Soto (2013). La Carta de las Naciones Unidas es el tratado fundador del organismo que hace de las bases de su constitución interna. Este documento fue firmado el 26 de junio de 1945 y sujeto a la ratificación de los 50 de los 51 países miembros. Dicho tratado entró en vigor exactamente el 24 de octubre de 1945, después de ser ratificado y aprobado por los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad los cuales son: Estados Unidos, la República de China (posteriormente la República Popular China), la República Francesa, el Reino Unido de Gran Bretaña y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (reemplazado en 1991 por la Federación Rusa

debido a que no hubiera sido posible hablar de “todas las personas” si se pretendiera segregar, ignorar o excluir a las personas que se enfrentan diariamente a algún tipo de limitación física o sensorial. En la esencia de las Naciones Unidas hubiese sido algo incoherente e impensable debido a la configuración mundial que se dio a raíz del final de la Segunda Guerra Mundial, por tal motivo esta declaración entra en el listado de normas internacionales creadas con el fin de proteger a los hombres y mujeres sin importar su raza, su género, su credo o su condición socioeconómica.

Avanzando en el tiempo, 1979 también es un año que declara un precedente en materia de legislación para la atención de personas con talentos excepcionales. En gran parte porque en este año se firma la Declaración Sobre las Personas Sordo-Ciegas, lo que le da mayor una mayor especificidad al asunto de la legislación para las personas Sordas que es nuestro énfasis en el presente aparatado. La presente declaración como queda en evidencia, es otra más de las iniciativas que pretendió favorecer a una gran parte de la población con talentos excepcionales a través de la expedición de derechos generales y/o fundamentales en pro de este tipo de población. Tal y como se hizo en 1971 con la Declaración de Derechos del Retrasado Mental y en 1975 con la Declaración de los Derechos de los Impedidos en el año de 1975. No obstante, estas declaraciones solamente se limitaron a enunciar los ámbitos en los cuales se debían desarrollar tales derechos, sin determinar las maneras en cómo debían garantizarse.

Finalmente, para el año de 1981 es cuando empieza a darse una serie de movimientos a nivel internacional, los cuales tienden a explicar de forma más detallada los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Para efectos de nuestra investigación nos centraremos en la llamada Declaración Sundberg firmada en el mes de noviembre de 1981. Esta declaración fue elaborada en gran parte por el gobierno del Reino de España en un trabajo mancomunado con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, más conocida como la UNESCO. Cabe destacar, que esta declaración fue el resultado de una Conferencia Mundial que tuvo como objetivo el estudio de acciones y estrategias para la educación, prevención e integración de la población con talentos excepcionales. Resulta interesante, ver que la Declaración Sundberg:

“Además de ratificar la titularidad por parte de las personas con discapacidad, de los derechos a la educación, la formación, la cultura y la información, como derechos fundamentales, estableció una serie de pautas que pretendieron explicar de forma más concisa que las declaraciones precedentes, la manera en la que debían garantizarse los derechos allí consagrados.” (Soto, 2013, pp. 24).

Con todo y lo anterior, esta declaración también fue bastante novedosa puesto que se trató de una declaración bastante positiva en la medida que evidenció las necesidades urgentes e imprescindibles para la mejora de la calidad de vida de las personas discapacitadas. He aquí, a nuestro juicio lo más interesante de esta declaración puesto que propuso aspectos bastante interesantes. Por ejemplo:

“Planteó, la urgencia de disponer de programas educativos culturales y de información adaptados a las necesidades educativas del discapacitado; la responsabilidad de los gobiernos de proceder a una detección precoz y a un tratamiento adecuado con miras a reducir las limitaciones; invitó a los medios de comunicación a tratar los aspectos relacionados con las necesidades y los intereses de las personas discapacitadas; presentó la necesidad de que los proyectos de urbanismo concibieran la integración del discapacitado; y planteó la necesidad de cualificar a los educadores y demás profesionales responsables de programas educativos, culturales y de información, para ocuparse de las necesidades específicas de las personas discapacitadas.” (Soto, 2013, pp. 25).

Obviamente, es innegable que se refleja un gran avance en la forma en como la institucionalidad debe concebir la integración de las personas con discapacidad mediante la participación activa de las personas que ejercen algún tipo de liderazgo en la misión educativa. Además, es menester resaltar que es a partir de este momento cuando las organizaciones internacionales, tanto gubernamentales como no gubernamentales, empiezan a ocuparse seriamente de la planeación y elaboración de sistemas que explicaran y lograrán dos principales objetivos: el mejoramiento de la calidad de vida y la integración social de la población con talentos excepcionales.

Paralelamente, es oportuno hablar de la normativa para las personas con talentos excepcionales dentro del contexto colombiano. En ese caso, la Constitución Política de

Colombia de 1991 habla de manera explícita en cuatro artículos. En primera instancia, encontramos el artículo número 13, el cual corresponde a la libertad y la igualdad de las personas frente a la ley, en este caso la discapacidad se dispone en el tercer párrafo cuando dice que “el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.” (CPC, 1991, pp. 58). Es menester resaltar que la anterior expresión demuestra el reconocimiento por parte de los constituyentes de la existencia de un porcentaje de la población con talentos excepcionales.

Por otra parte, el artículo 47 de nuestra carta magna establece la obligación del Estado colombiano de la creación de políticas públicas dirigidas a este grupo poblacional, en otras palabras, este artículo muestra que el Estado debe adelantar “una política de previsión rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.” (CPC, 1991, pp. 69-70). Comprendiendo de esta manera el estatus de protección constitucional que se le da a la población con algún tipo de discapacidad, garantizando políticas públicas en beneficio de esta comunidad.

La constitución también reconoce el derecho al trabajo para las personas con talentos excepcionales y necesidades educativas especiales, lo cual sin duda alguna es un gran aporte para el empoderamiento de estos sectores sociales de nuestro país. En relación con este breve resumen constitucional, la población con discapacidad también cuenta con un estatus de protección de garantías en el ámbito laboral, esto lo encontramos evidenciado en el artículo 54 cuando se dispone que

“Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho de un trabajo acorde con sus condiciones de salud.” (CPC, 1991, pp. 73).

Por último, el derecho a la educación para los sectores poblacionales con talentos excepcionales y necesidades educativas especiales también se encuentra garantizado en la constitución de nuestro país, este derecho se encuentra en el artículo 68, específicamente en su último párrafo cuando se menciona las obligaciones especiales del Estado en “la

erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales.” (CPC, 1991, pp. 79-80). Con todo y lo anterior, se demuestra que en estos cuatro artículos el Estado colombiano intenta visibilizar a la población discapacitada, sus necesidades y sus derechos en materia constitucional.

Claro que esto no lo explica todo, pues es evidente que el hecho de que la vigente Constitución Política de Colombia del año 1991 en sus 380 artículos solo mencione de manera literal a la “discapacidad” en cuatro de ellos, no necesariamente significa que la constitución sea por si sola una herramienta útil para la protección y la garantía de los derechos de la población con talentos excepcionales. De hecho, estos artículos se dieron gracias a la participación política ciudadana de sectores representativos de la población con talentos excepcionales y necesidades educativas especiales, es gracias a estos grupos de ciudadanos que se logró la posibilidad de que a partir de nuestra ley fundamental se estableciera un marco constitucional propicio para el subsecuente desarrollo legislativo orientado para la puesta en práctica de la verificación de oportunidades para las personas con talentos excepcionales; tal y como podemos observar en la siguiente tabla:

Tipo de legislación	Descripción
Ley 324 de 1996	Mediante la cual se crean algunas normas a favor de la población Sorda.
Ley 361 de 1997	Mediante la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación.
Ley 582 de 2000	Mediante la cual se establece el Sistema Deportivo Nacional de las personas con discapacidad y se crea el Comité Paraolímpico Colombiano.
Ley 762 de 2002	Por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
Ley 1145 de 2007	Mediante el cual se organizó el Sistema Nacional de Discapacidad.
Ley 1346 de 2009	A través de la cual se ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrito por más en Nueva York en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre de 2006.

Ley 1618 de 2013	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
------------------	---

Tabla #17: Marco jurídico a nivel nacional para la educación para personas con talentos excepcionales.

Fuente: Soto (2013)

Por otra parte, no se puede negar que desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 se ha dado un cambio y una transformación en las políticas públicas esto se debe a que la Carta Magna en esencia transformó a Colombia en un Estado Social de Derecho, en otras palabras, este cambio hizo que el Estado empezara a intervenir en asuntos en los cuales antes no tenía algún tipo de interferencia. Como, por ejemplo, la calidad de la educación, la protección a las minorías lingüísticas y sociales, las relaciones intrafamiliares. Además, que el Estado Social de Derecho también se extendió a las zonas departamentales, distritales y municipales como se evidencia en la siguiente tabla:

Año	Política	Características
1991	Constitución Política de Colombia (Artículos 13, 44, 47, 68)	Protección contra abusos y maltrato. Derechos fundamentales: salud, familia, empleo, educación.
1994	Ley 115: “Ley General de Educación (Capítulo I Artículos 46, 47, 48)	“Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”
1996	Decreto 2082 (Artículos 6, 7, 8)	“Adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente”
1997	Decreto 2247 (Capítulo I Artículo 5)	“Mediante la cual el ingreso a cualquiera de los niveles de preescolar no requiere de ningún tipo de examen de corte físico o mental.”
2005	Ley 982 (Capítulo III Artículos 9, 10)	“El Gobierno Nacional y los gobiernos territoriales deberán respetar las diferencias lingüísticas fomentando una educación bilingüe de calidad que dé respuesta a las necesidades de los Sordos.”

2007	Decreto 470 Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital	“Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital”. Desde un enfoque de derechos y apuntando a diferentes dimensiones y escenarios.”
2009	Decreto 366	“Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.”

Tabla #18: Marco jurídico a nivel nacional, regional y distrital para la educación para personas con talentos excepcionales.

Fuente: Hurtado (2014)

Las anteriores tablas nos demuestran que de cierta manera no ha sido fácil alcanzar la aceptación política y social que las personas requieren para garantizar su derecho a la igualdad, y a una educación de calidad. Además, la inclusión educativa ha generado debates en los aspectos social, educativo y político ya que muchas veces, aunque existan las leyes no hay los recursos y la infraestructura adecuada. Eso sin contar, la debida preparación de los autores educativos para la implementación de los sistemas educativos de corte incluyente, ya que hablar de inclusión no solamente es obligar a garantizar el acceso de niños con talentos excepcionales en aulas regulares.

Añádase a esto también es menester analizar el papel de las condiciones materiales de existencia para que las leyes creadas puedan ser efectivas y al mismo tiempo puedan mejorar la calidad educativa de las personas con talentos excepcionales. Así pues, “Las instituciones educativas deben contar con los recursos pedagógicos, académicos, tecnológicos y de infraestructuras necesarias, que les permitan a los estudiantes con discapacidad, formarse en igualdad de condiciones frente a las personas con características “normales” dentro de los establecimientos educativos.” (Hurtado & Agudelo, 2014, pp. 53). Asimismo, para garantizar calidad en la inclusión educativa se quiere tener en cuenta aspectos como la accesibilidad y la permanencia. Todo esto con la finalidad de evitar al máximo la vulnerabilidad que no sé por la discapacidad en sí, sino por los riesgos del contexto y de los espacios físicos en los que esta población se debe desenvolver.

En los ejemplos dados, podemos evidenciar que, aunque en Colombia existan cientos y cientos de documentos de orden jurídico y administrativo referentes al tema de la educación de las personas con talentos excepcionales y necesidades educativas especiales, esto no es suficiente, pues la problemática de la integración social de esta población no se encuentra solucionada única y exclusivamente en las normas. Para que esto sea posible, también es necesario un cambio de actitud y de mentalidad por parte de la sociedad, puesto que:

“Una sociedad que pone en evidencia el contraste existente entre el cumplimiento del deber del Estado en materia de expedición de normas, y la ignorancia de la ley por parte de quienes tenemos el deber de observarla. Un panorama desalentador, pues mientras la sociedad se lamenta por la ausencia o la deficiencia de ciertas regulaciones, hace poco o nada por valorarlas.” (Soto, 2013, pp. 30).

Desalentador en la medida en que la discapacidad es causa y consecuencia de la pobreza, ya que generalmente una persona con limitaciones físicas, psíquicas y sensoriales, termina afectando la economía familiar y a los demás componentes del núcleo en el que se encuentra inmerso. Si nos vamos al papel y a la legislación como tal, nos damos cuenta que las condiciones materiales e intelectuales están presentes para que las personas con talentos excepcionales gocen de un contexto que les puede garantizar una vida digna. Ahí podríamos decir que las distintas organizaciones nacionales e internacionales están cumpliendo con la obligación. Por tal motivo, para normativas futuras lo ideal sería que las normas internacionales establezcan pautas y expliquen un protocolo a seguir para llevar a la práctica una teoría que sea factible de materializar. De acuerdo con Soto:

“No ha sido suficiente, pues la falta de una orientación que permita a los Estados la ejecución de políticas que concreten tal teoría, ha llevado a cada uno de los países miembros a expedir normas que generalmente se limitan a transcribir lo ya establecido en la normativa internacional y que, en la mayoría de los casos terminan convirtiéndose en una especie de canción que, por mucho que se cante, nadie quiere bailar.” (Soto, 2013, pp 31).

En el curso de esta búsqueda, es momento de hablar del caso Sordo en específico en materia normativa, y por eso es menester rescatar los aportes hechos por Soledad Castrillón que se destaca por ser una mujer Sorda y una jueza de la República educada bajo el método oralista

que mencionábamos en líneas anteriores. Los aportes que esta mujer ha dado en materia jurídica para la población Sorda colombiana son muy importantes debido a que al momento de elaborar una ley que favorezca a la población Sorda y a la población oyente, las divergencias entre las dos posiciones entran en choque frontal y en ocasiones parecen completamente opuestas, sin una reconciliación aparente.

Antes de comenzar a mencionar los aportes hechos por la señora Castrillón, es menester hacer un rápido recuento del marco jurídico existente para la población Sorda en nuestro país. Así pues, con la Ley 324 de 1996 que mencionábamos anteriormente se inicia un trabajo conjunto entre las dos principales instituciones orientadas hacia la población Sorda, la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL), creada por colectivos y movimientos sociales Sordos, y el Instituto Nacional de Sordos (INSOR) el cual es creado por el Gobierno Nacional. Cabe destacar, que con la creación de esta ley y con toda la normativa que se crea a su alrededor, Colombia se convierte en el primer país de América Latina y el cuarto a nivel mundial en el que el gobierno reconoce legalmente una lengua de señas oficial. Una breve síntesis elaborada por Hurtado (2003) nos permite desmenuzar esta ley de la siguiente manera:

“Esta ley comienza con una definición de conceptos con relación a los Sordos y a la Sordera en Colombia. En seguida, en su artículo 2, plantea que “El Estado colombiano reconoce la Lengua Manual Colombiana como idioma propio de la Comunidad Sorda del país”, el artículo 3 afirma que el Estado auspiciará la investigación, la enseñanza, y la difusión de la Lengua Manual Colombiana”. Los artículos 4 y 5 se refieren a la presencia obligatoria de la Lengua Manual en algunas emisiones televisivas y el apoyo económico obligatorio para estos servicios. El artículo 6 se refiere a la integración del Sordo en el ámbito educativo. El artículo 7 afirma que “El Estado garantizará y proveerá la ayuda de intérpretes idóneos para que sea éste un medio a través del cual las personas Sordas puedan acceder a todos los servicios que como ciudadanos colombianos les confiere la Constitución”, sus artículos 8 y 9 se refieren a la obligación del Estado de facilitar el acceso a tecnologías especiales para Sordos. El 10 establece la vinculación laboral obligatoria de Sordos en ciertas empresas y establecimientos públicos. El artículo 11 ratifica la protección legal para los padres y los acudientes de los Sordos y el 12

asevera que el Estado buscará el medio de ayudar financieramente al cumplimiento de la Ley.” (Hurtado, 2003, pp. 87)

Sumado a esto, también es menester resaltar el papel que cumple el Decreto 2369 de 1997 ya que es la base principal de la reglamentación de la vida para las Comunidades Sordas en nuestro país. Además, este decreto profundiza en varios aspectos como por ejemplo en el artículo 14 cuando establece que las instituciones educativas que ofrezcan el servicio educativo en la modalidad formal de acuerdo con la Ley General de Educación, dirigida a personas Sordas, adoptarán como parte de su Proyecto Educativo Institucional o PEI la enseñanza bilingüe, que en este caso se traduce en Lengua de Señas Colombiana y el idioma español.

Resulta interesante ver como la intención de este marco jurídico es buscar o por lo menos intentar lograr la equidad e igualdad de participación en diversos aspectos, la autonomía e identidad lingüísticas y el desarrollo social e integral del Sordo, en oposición a la legislación anterior que se caracterizaba por ser excluyente, segregadora e incluso ofensiva. Un ejemplo de ello lo encontramos en el Código Civil, específicamente en el título XXIX, en sus artículos 559 y 560, encontrábamos que “los bienes de los sordomudos serán invertidos en aliviar su condición y procurarles educación.”, y análogamente en el artículo 1504 se establecía que “son absolutamente incapaces los dementes, los impúberes y sordomudos que no pueden darse a entender por escrito. Sus actos no producen ni aun obligaciones naturales y no admiten caución.”. Las anteriores consideraciones de este Código refuerzan nuestros postulados. Sin embargo, la expresión “por escrito” se declaró como inexecutable por la propia Corte Constitucional, pues en la opinión de esta Alta Corte iba contra los derechos de la dignidad humana, los principios de igualdad y el libre desarrollo de la personalidad. La Corte concluyó que el hecho de que las personas Sordas se expresen de una manera distinta no puede ser usado como argumento para decir que carecen de madurez y mucho menos para afirmar que son personas incapaces.

Retomando el papel de la jueza Castrillón, esta mujer se convierte en pieza importante para el movimiento Sordo de tipo oralista ya que el 26 de febrero del año 2002 formuló una demanda contra la Ley 324 de 1996, aspecto que generó un diverso debate con la intervención de diferentes actores sociales, políticos y educativos del país, todos con distintas perspectivas

sobre los Sordos y la Sordera, es menester resaltar que en este intenso debate se generó una división entre los oralistas y los promotores de la LSC, los cuales se pronunciaron ante la Ley, el decreto y la demanda. Desde este punto denominaremos a ambas tendencias como integradores (promotores del oralismo) y diferenciadores (promotores de la LSC). En ese orden de ideas, “este debate condujo a la expedición de la sentencia C 128-02 de la Corte Constitucional, donde se declaró inexecutable el artículo 2 de la ley, y condicionalmente executable los artículos 3 y 7. Pero la discusión está lejos de acabarse, actualmente los defensores de la LSC y la Comunidad Sorda intentan reemprender un proceso legal para reformular los artículos rechazados e incluso hacer que sean incluidos en la Carta Política.” (Hurtado, 2003, pp. 89). Esto sin duda alguna, hace acrecentar las confrontaciones entre integradores y diferenciadores, aún después de proclamada la sentencia de la Corte Constitucional.

Al llegar a este punto, es evidente que la controversia surge en torno a la pregunta ¿Cuál de los dos sistemas debe ser el preponderante para la enseñanza de la población Sorda colombiana, si el oralizante o el bilingüe? Ya que en ese sentido se hace una crítica en las corrientes de la educación en general como en el estatus de la LSC. En ese orden de ideas, “la discrepancia se manifiesta principalmente en cuanto al alcance de la norma, pues en la sentencia se afirma que, si las actuales discusiones muestran que tanto el lenguaje de señas como la oralidad tienen resultados exitosos en la rehabilitación de Sordos, el apoyo estatal preferente a una sola de esas metodologías aparece constitucionalmente problemático.” (Hurtado, 2003, pp. 89). Lo que nos da como resultado una profundización de la división entre integradores y diferenciadores, y al mismo tiempo nos aleja de una solución pragmática para ambas corrientes.

En este punto, es menester realizarnos otra pregunta ¿Con esta ley se impone la LSC como única forma de educar a la población Sorda o si se está dejando la puerta abierta para que otras formas de educación como el oralismo puedan manifestarse? A primera vista el simple hecho de que solo se reconozca la LSC como forma de educación para la población Sorda sería un aspecto inconstitucional, el problema en este caso radica en que los defensores del oralismo sostienen que al dar un apoyo exclusivo a la LSC se quita el apoyo a los métodos de rehabilitación oral, violando los derechos de igualdad, libre personalidad y derecho de los padres de familia a escoger la educación más idónea para sus hijos, principios que no sobra

decir que se encuentran consignados en la Constitución de nuestro país. Por otra parte, quienes defienden la Ley sostienen que en ningún momento se están cerrando las opciones de otras alternativas educativas, sino que gracias a esta Ley se está proporcionando el apoyo a una comunidad cuyos derechos como ciudadanos colombianos han sido históricamente irrespetados e ignorados.

La jueza Castrillón, con el apoyo de representantes de instituciones oralistas abordan una gran cantidad de temas, frente a los que se generan una gran cantidad de debates entre lo que conocemos como integración y diferenciación, puesto que en la apreciación de estos colectivos de personas Sordas educadas con el enfoque oralista “la demandante alega que la disposición acusada viola los artículos 2, 5, 10, 13, 15, 16, 25, 26, 27, 28, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 54, 67, 68, y 93 de la Carta Política.” (Hurtado, 2003, pp. 90). Demostrando de esta manera que dentro de las mismas comunidades Sordas existe una lucha por el reconocimiento jurídico de uno de los dos modelos educativos preponderantes dentro de la educación para estos colectivos sociales.

Entonces, en la concepción oralista “la acusación principal radica en el hecho de considerar que el apoyo preferencial a la educación en LSC es excluyente y cierra las puertas y la ayuda económica a la alternativa de rehabilitación oral, mediante la que tantos Sordos han podido integrarse social, educativa y laboralmente a la Sociedad Nacional.” (Hurtado, 2003, pp. 90). En la concepción de los Sordos oralistas, la LSC es una lengua que se está imponiendo, que es incompatible con el español, lo que para ellos dificulta la inserción del individuo Sordo en la sociedad oyente y, asimismo, esta lengua hace imprescindible el apoyo de un intérprete, atentando de esta manera contra la intimidad de la persona Sorda, al mismo tiempo que representa un enorme gasto que no todas las personas Sordas pueden cubrir, pues con la situación económica de nuestro país la opción de pagar un intérprete no se encuentra garantizada.

Paralelamente a esta opinión, los defensores de esta Ley sostienen que está proclama no impide ni mucho menos prohíbe ningún otro tipo de educación para Sordos, pues son los mismos padres de familia y acudientes los que tienen la libertad de escoger la opción que consideren más idónea en cuanto a la educación para sus hijos se refiere. Así pues, “sostienen que el lenguaje oral y el de señas no son incompatibles ni excluyentes, sino complementarios,

por lo que las normas acusadas no están violando los derechos de la población Sorda. Tan claro es lo anterior, que el Decreto reglamentario dispone que las instituciones educativas que atienden niños hipoacúsicos a partir de rehabilitación oral podrán continuar prestando servicio educativo sin ninguna restricción.” (Hurtado, 2003, pp. 90). A lo anteriormente dicho, hay que agregar, que el artículo 9 del presente Decreto proyecta subsidios “a las personas Sordas con el propósito de facilitarles la adquisición de dispositivos de apoyo, auxiliares electroacústicos y toda clase de elementos y equipos necesarios para el mejoramiento de su calidad de vida”. En nuestra interpretación, se evidencia que en ningún momento se restringe el modelo oralista, al contrario, con este Decreto se amplía el panorama de la educación de las personas Sordas al incluir los instrumentos de oralización.

Bien, pareciera por todo lo anterior que esta discusión entre integradores y diferenciadores es bastante bizantina. No obstante, al realizar una lectura más detallada de la Ley nos damos cuenta que el artículo 2 es el que genera mayor controversia puesto que es aquel que reconoce a la Lengua de Señas como el idioma propio y oficial de la Comunidad Sorda colombiana. En ese sentido, la Corte Constitucional como guardiana de la Carta Magna manifiesta en su fallo que “al reconocer que el idioma propio de la comunidad Sorda es la lengua de señas, y al hacer derivar de ese reconocimiento unas obligaciones a las autoridades de comunicación en ese lenguaje, en el fondo [la ley] está estableciendo un idioma oficial, que es distinto a los previstos en la Carta, a saber, el castellano y las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus territorios.” (Hurtado, 2003, pp 91), en ese caso, el artículo 2 genera controversia porque en la opinión de los Sordos y maestros oralistas debería ser ordenado del ordenamiento, por ser una clara vulneración del mandato constitucional sobre el reconocimiento de idiomas oficiales. Al respecto, la Corte Constitucional refuta lo anterior de la siguiente manera:

“Del contenido del artículo 10 de la Constitución se deriva que el reconocimiento de un idioma como “propio” de una comunidad no puede equipararse con su consagración como “oficial”. Ese carácter oficial significa que todas las relaciones del Estado con los ciudadanos deben darse en ese idioma, inclusive a través de los medios de comunicación utilizados por los órganos estatales. Más aún, cuando un idioma es oficial las relaciones jurídicas y todos los actos que de ellas se derivan, y por supuesto aquellos donde participe el Estado, deben adelantarse en ese idioma. La lengua manual se constituye entonces en un apoyo para las personas Sordas que

por diversos motivos no acceden a la oralidad, sin que pueda afirmarse que se desplaza el carácter oficial del castellano.” (Corte Constitucional, Sentencia C128-02)

El argumento de la jueza Castrillón se sostiene en afirmar que la LSC no puede ser aceptada como un idioma pues a su juicio es un lenguaje pobre y limitador del conocimiento, y al mismo tiempo asevera que solamente los Sordos educados bajo en el enfoque oralizador son los que alcanzan niveles superiores de educación, cosa que no es del todo cierta, puesto que “la LSC demuestra la capacidad comunicativa de ésta como cualquier otro lenguaje. Y en cuanto a la educación, defensores de la Ley afirman que las experiencias de otros países donde se ha educado a la población Sorda en lengua de señas, demuestran que los Sordos pueden alcanzar altos niveles educativos como por ejemplo en Suecia, Finlandia y Estados Unidos.” (Hurtado, 2003, pp 92). Dicho esto, la idea de consagrar la lengua de señas como como lenguaje propio de la Comunidad Sorda colombiana solo intenta que dicha comunidad pueda acceder a todos los espacios políticos, sociales y culturales sin discriminación alguna.

Continuando la exploración de este interesante precedente, otro aspecto que entra al debate es la cuestión de la integración puesto que para la jueza Castrillón, la imposibilidad para la población Sorda de adquirir el lenguaje oral fomenta su aislamiento y marginación de la sociedad e incluso de su propia familia. En este caso, diversos representantes de la comunidad Sorda sostienen que “los Sordos tienen derecho a hablar y a entender el lenguaje de sus padres y familia cercana a través de la oralidad. Y si bien es cierto que si el individuo solo se puede comunicar en LSC podría tener problemas en los canales de comunicación con los oyentes, es precisamente por eso que se está intentando difundir los programas de educación bilingüe. Lo que produce el aislamiento no es el uso de la LSC en sí mismo, sino la carencia de competencias en castellano o la falta de un intérprete.” (Hurtado, 2003, pp. 92). En ese orden de ideas la LSC es una lengua legítima y dicha lengua no obstaculiza el desarrollo del habla y por lo tanto no bloquea la mal llamada normalización.

Retomando lo anteriormente dicho en párrafos anteriores, el problema del enfoque oralizante es que en diversas situaciones trata a la Sordera como un problema clínico, respondiendo al clásico panorama histórico en donde el Sordo es visto como un discapacitado para el cual es necesario un proceso de normalización. Bajo esa lógica, factores como la discriminación y

la estigmatización de la persona Sorda como un ser inferior han constituido desde hace mucho tiempo como las principales barreras para su inclusión en el mundo oyente. Por ello, al considerarlos como una comunidad con una identidad diferenciada gracias a sus propios códigos lingüísticos, y no como seres limitados se puede lograr una verdadera integración teniendo como base la diferencia y no la deficiencia, ya que el modelo oralizante tampoco es garantía plena de la integración del Sordo a la sociedad de las mayorías.

Sin embargo, es inevitable que al hablar de comunidad lingüística no se genere controversia alguna, pues porque este tema también entra a ser muy discutido en la sentencia. Si nos remitimos al artículo 10 de la Constitución Política encontramos que “el castellano es el idioma oficial de Colombia” y que la única excepción a esto es la de “los dialectos de los grupos étnicos”, que son oficiales únicamente en sus territorios. La cuestión problemática en este aspecto radica en que la población Sorda no califica como un grupo étnico al no estar ubicada en un territorio determinado ni al poseer un asentamiento histórico como es el caso de ciertos grupos. No obstante, “ya se ha visto que la identidad del Sordo, lo que lo hace parte de una comunidad lingüística minoritaria, no radica en un espacio geográfico determinado sino en una historia de opresión, una lengua común y una identificación con un grupo que percibe el mundo de una manera distinta y lucha en medio de la sociedad mayoritaria para satisfacer las mismas necesidades.” (Hurtado, 2003, pp. 93). Dicho esto, lo más urgente sería replantear el significado de etnicidad e intentar aplicarlo al caso de los Sordos.

En este caso, la Corte Constitucional falló a favor de la demandante y del movimiento oralista, declarando que el artículo 2 es inexecutable por privilegiar un método educativo cuando todavía no existe evidencia ni un consenso de superioridad frente al otro método, y por violar el mandato de la Constitución en el caso del reconocimiento de las lenguas oficiales. Aunque la Corte falla en favor de la jueza Castrillón, se debe tener en cuenta que esta decisión se da porque “la Corte no encuentra teóricamente incorrecta la Ley, el problema es que si resulta excluyente si se evalúan sus consecuencias, dado que si la LSC es considerada idioma propio los recursos financieros favorecerían solo a una de las alternativas.” (Hurtado, 2003, pp. 94). Por lo tanto, en el siguiente apartado observaremos las implicaciones de lo que representa la identidad, la etnicidad y la ciudadanía Sorda.

2.2.2. Construcción de ciudadanía: identidad, comunidad y lucha por los derechos

En este punto del presente trabajo de grado, algo que nos queda muy claro es que, en nuestro país, son las personas Sordas las protagonistas de su propia lucha por los derechos, pues como veíamos en el apartado anterior, son ellos los que formularon una ley y fue una persona Sorda la encargada de demandarla ante el poder judicial con el fin de realizarle sus respectivas correcciones. Obviamente, en este debate hubo personas oyentes involucradas pero el precedente lo encontramos en el hecho de que los Sordos siempre fueron los que tuvieron la palabra. En ese orden de ideas, oralistas o defensores de la LSC, los Sordos colombianos están dando grandes pasos en el proceso de inclusión, y al mismo tiempo, están saliendo de la exclusión y de la invisibilización a la que históricamente estuvieron sometidos durante diferentes épocas.

Añádase a esto, un proceso muy interesante liderado por la comunidad Sorda de nuestro país puesto que, al observar todos estos precedentes podemos hablar de un proceso de conformación de una comunidad que comparte intereses de corte lingüístico con su propia agenda política. Dicho esto, una pregunta que nos surge la encontramos en el sentido de ¿Si esta es una lucha de Sordos o si es una lucha para Sordos? En ese caso, para responder esta pregunta, es menester resaltar que “la situación actual de la comunidad de Sordos en Colombia, donde se lleva a cabo una lucha por lograr su reconocimiento como comunidad lingüística minoritaria, hace evidente la necesidad de legitimar una identidad Sorda que justifique su demanda. Y para consolidar una identidad es realmente importante que ésta se haga válida a partir de elementos como un origen y un recorrido histórico común, lo que tiene mucha influencia en la formación de una cultura particular.” (Hurtado, 2003, pp. 30). Por ello, en este apartado, hablaremos de identidad y de comunidad no como sinónimos, sino como conceptos que se complementan el uno al otro para la construcción de ciudadanía dentro del colectivo Sordo.

Cuando hablamos de identidad Sorda no estamos hablando en principio de una comunidad aparte de la comunidad de las mayorías, es decir, la cultura de la mayoría oyente. La diferencia en este caso radica en las diferencias que existen en la manera en cómo es percibida la realidad, ya que es evidente que cuando la dimensión sonora no es percibida, el mundo y

todo lo que lo rodea se percibe de una manera muy distinta, causando que los Sordos y los oyentes choquen en muchos detalles. Por ejemplo, los chistes, las onomatopeyas, los gustos, etc., son cosas que se perciben de manera diferente dependiendo del grado de pérdida auditiva que tenga la persona.

En el contexto actual hay una lucha por el respeto a la diversidad en el que construir y sustentar una identidad como grupo minoritario es posible, además también se da en un ambiente favorable, pues múltiples Estados Nacionales, entre ellos Colombia, están en la obligación de garantizar derechos específicos. Bajo esa lógica, la identidad Sorda en nuestro país es resultado de un proceso muy interesante porque “el concepto de identidad Sorda, tal y como lo conocemos hoy en día, no ha existido desde siempre. Éste se ha venido desarrollando de diferentes maneras en cada país y en cada época de la historia. Además, en el caso específico de nuestro país. En Colombia, la subestimación generalizada del Sordo, presente hasta hace muy poco y cuyas huellas no se han borrado del todo, ha reprimido históricamente el desarrollo de identidades Sordas.” (Hurtado, 2003, pp. 64). Demostrando que la lucha por la identidad se ha dado mediante un proceso histórico que no ha estado libre de tensiones y de conflictos como lo es por ejemplo la visión normalizadora.

La visión normalizadora en Colombia no se ha ido del todo, pues como hemos visto aún se mantiene muy presente en el sistema educativo de nuestro país. En ese orden de ideas, “la normalización como meta impuesta desde el triunfo del oralismo en 1880 dio pie a diferenciaciones sociales dentro de los grupos de Sordos: los más oralizados, generalmente hipoacúsicos o ensordecidos, eran considerados como superiores, no solo por los oyentes sino por los mismos Sordos. Y aunque la Comunidad Sorda intenta actualmente construir una identidad igualitaria, aún se hacen diferencias en cuanto al momento de pérdida auditiva en relación con el desarrollo del lenguaje y en cuanto al grado de bilingüismo que llegan.” (Hurtado, 2003, pp. 65). Así y todo, con esta mal llamada normalización en las siguientes líneas hablaremos de la estigmatización que existe alrededor de diversos colectivos Sordos.

Dentro del proceso de construcción de la identidad, tanto a nivel individual como colectivo en el caso de las personas Sordas puede ser visto como los grupos estigmatizados. En ese orden de ideas, “el estigma es un medio que establece la sociedad para categorizar a las personas que por una u otra razón no encajan en lo concebido como “normal”. Existen tres

tipos de estigmas: el que se da por características físicas del individuo; el que se impone por rasgos del carácter o posición social del individuo; y el de los grupos minoritarios.” (Hurtado, 2003, pp. 65). Cabe destacar, que en este tipo de casos las personas estigmatizadas inician un proceso de formación de la identidad y de la concepción del yo soy en relación con su mismo estigma y el de los que comparten esa discriminación, como con la sociedad en general, a la que suelen enfrentar de manera diaria.

De acuerdo con la anterior explicación, la estigmatización al pueblo Sordo podría ser encasillada al primer grupo, es decir, al de las características físicas del individuo. No obstante, en la medida en que los Sordos comienzan a pensarse como una minoría lingüística, lo que los colocaría en el tercer tipo de estigma, el correspondiente a las minorías étnicas. Es aquí cuando debemos hablar de la identidad cultural Sorda, esto se debe a que “los Sordos son actualmente concebidos como personas que, aunque no nacen ni viven juntas, están unidas por su cultura, sus valores, su idioma y su autoidentificación como una cultura visual, en oposición a la cultura auditiva mayoritaria. Esta identidad cultural, sobre la que se va a producir una movilización política, es construida a partir de tres fenómenos: la subjetividad, la igualdad y la solidaridad.” (Hurtado, 2003, pp. 66). Al llegar aquí, a partir de ahora tendremos muy presentes estos conceptos porque son los que nos ayudan a formar lo que llamamos identidad Sorda.

Es necesario recalcar que la identidad, surge desde el plano de la subjetividad, pues ya que es desde la construcción del ser social que nace cualquier tipo de identificación individual o colectiva. Al no cuestionarse de manera reflexiva sobre la subjetividad en la identidad causa que el individuo piense que es la sociedad la que le da la respuesta sobre quién es él. Un ejemplo de ello, lo encontramos en el sentido de la crianza de los hijos Sordos ya que al tener padres Sordos o padres oyentes la construcción de la identidad. Así pues:

“Existe una diferencia sustancial entre Sordos hijos de oyentes e hijos de padres Sordos en la construcción subjetiva del yo, ya que los hijos de Sordos demuestran un desarrollo de la autoimagen mucho más positivo, pues cuentan con la lengua de señas como medio de comunicación natural en el hogar desde que nacen y la familia no sufre el impacto de la noticia de la Sordera que, en el caso de una pareja de oyentes con un hijo Sordo, puede llevar a un sentimiento de rechazo, de culpa, de

subestimación, sobreprotección y subvaloración de las capacidades del niño.”
(Hurtado, 2003, pp. 67)

Aquí cabe la pregunta ¿Es posible categorizar a un Sordo? A primera vista muchas personas dirían que es posible teniendo como base la manera en la que el Sordo perdió su audición y en el grado de implicación que tiene con la cultura Sorda. Sin embargo, existen muchos factores que varían de persona a persona. En ese orden de ideas:

“La categorización de un Sordo es un poco más complicada que la de otros individuos pertenecientes a minorías, pues en la imagen de un Sordo no hay símbolos físicos que transmitan información social, solo hasta el momento de la comunicación. Cada individuo maneja la información que transmite de sí mismo de modos diferentes y esto es parte constituyente de su identidad, es lo que proyecta. Entonces la identidad del Sordo podría ser una sumatoria entre la información de sí mismo transmitida por los que lo rodean, su historia personal y social, y su grado de afiliación con la comunidad de pares Sordos.” (Hurtado, 2003, pp. 67)

La subjetividad es fundamental en la construcción de la identidad del individuo Sordo. En la construcción de la identidad no solo basta conformarse con el papel de la subjetividad, puesto que es necesario que exista un referente o referentes que observen a la persona, permitiendo de esta manera su propia existencia como ser humano. En otras palabras, el yo soy no podría ser construido si no existe algún tipo de relación con el otro en el que encuentre y visibilice diferencias y similitudes. Es aquí donde entra el segundo aspecto, la identidad construida desde el principio de la igualdad, debido a que es en este aspecto en el que además de hablar del yo se habla desde el nosotros, para que de esta manera la persona Sorda adquiriera una conciencia de tipo colectivo.

En resumen, al retomar el concepto de etnicidad dentro de la comunidad Sorda, es menester tener presente que los Sordos se encuentran unidos a otros Sordos por vínculos sociales que los construyen en comunidad. Dicha comunidad, posee pautas y valores específicos que en muchas ocasiones son apartados de los propios de la comunidad mayoritaria en la que nacen, la diferencia entre las comunidades Sordas y oyentes radica en gran parte al lenguaje y no en la condición biológica en la que se dio la pérdida auditiva. Es por esta razón que hablamos de la Sordera como una comunidad étnica, que comparte diferentes aspectos como el origen,

la historia, y el patrimonio cultural construidos por ellos mismos. De allí radica la importancia de la lengua porque “el individuo Sordo busca a las personas con las que encuentra afinidad por compartir su manera particular de comunicarse. El agente principal de la unidad en la identidad Sorda es entonces el uso de la lengua de señas como forma natural de comunicación.” (Hurtado, 2003, pp. 68)

En este punto es importante advertir que la población Sorda no está exenta de conflictos pues existen Sordos que rechazan el concepto de comunidad, esto se explica porque algunos no comparten la idea de una identidad particular y en muchas ocasiones optan por ser “normalizados” e intentar ganarse un espacio dentro de la identidad de los oyentes. Este tipo de personas Sordas muchas veces desde su infancia perciben que pertenecen a dos mundos el de los oyentes y el de los Sordos. Por ello es importante que existan educadores Sordos que los puedan orientar ya que “éstos no constituirían únicamente sujetos que enseñan contenidos sino verdaderos modelos culturales. En todo caso, el conflicto entre los dos mundos es inminente y cada uno le transmite un mensaje diferente al individuo.” (Hurtado, 2003, pp. 69). Aclaremos todo esto, porque la historia familiar y social, sumada al tipo de institución educación que presta el servicio educativo son aspectos que moldean diversas identidades Sordas dentro de la misma comunidad.

Claro que esto no lo explica todo, porque sin duda alguna es evidente que la comunidad de Sordos, al igual que otro tipo de comunidades no puede ser vista en términos homogeneizadores, porque un gran paso para el reconocimiento de la identidad lo encontramos en la diversidad e incluso en las mismas contradicciones que existen dentro de ella. Además, es importante reconocer que una persona Sorda no se afilia solamente a su identidad como Sordo pues existen niveles identitarios impuestos por el nivel de interacción del Sordo en distintos círculos sociales, tal y como veremos en la siguiente tabla:

Tipo de identidad	Características
Identidad Oyentista	Es aquella en la que, a partir de una visión médica de la Sordera se niega todo su carácter cultural y el individuo hace todo lo posible por normalizarse. Esta identidad se produce por falta de contacto con otras personas Sordas o por la influencia de estereotipos sociales discriminatorios. Éstos no hacen parte de la comunidad de Sordos como tal, solo comparten su condición física, nada de

	su cultura, pues se sienten mejor siendo de la comunidad de oyentes, aunque les cueste trabajo comunicarse.
Identidad Marginal	La marginal es una identidad ambivalente, donde el individuo fluctúa entre la identidad Sorda y la oyente, a veces sintiéndose cómodo como parte de una comunidad, a veces de la otra.
Identidad Inmersa	Es en la que el individuo se apropia de la identidad Sorda hasta el punto de discriminar a los oyentes e idealizar a los Sordos
Identidad Bicultural	Es aquella en la que el individuo se reconoce primero como persona y luego como parte integrante de las dos comunidades, reconociendo las fortalezas y las debilidades de cada una.

Tabla #19: Tipos de identidad referentes al Sordo y la Sordera.

Fuente: Hurtado (2003)

Llegado a este punto, una vez hecha la aclaración de los diferentes tipos de identidad en el colectivo Sordo, podemos evidenciar que el grado en involucramiento y compromiso en la comunidad Sorda puede estar relacionado con el momento exacto de la pérdida de la audición. Por eso, la mayoría de los Sordos de nacimiento tienden a tener un mayor compromiso con la identidad Sorda que los Sordos que perdieron la audición en algún momento de sus vidas, ya que su identidad estaba más formada como personas oyentes. Cabe destacar, que son los Sordos más involucrados en la identidad Sorda aquellos que protagonizan la lucha por sus derechos y por el reconocimiento de su colectivo como comunidad lingüística y como un grupo étnico minoritario dentro de nuestro país.

Pasemos al tercer factor que moldea la identidad, que es como tal la solidaridad. Dicho factor es muy interesante de analizar porque cuando existe la identificación de un individuo dentro de un colectivo social, este trae como resultado la gestación de acciones sociales, en otras palabras, la solidaridad es vista como una fuerza política en la construcción de identidad. Esto se debe a que “aquí el sujeto se politiza y entra en relación directa con las estructuras de poder. En el caso de los Sordos es claro que la historia de la diferencia se encuentra inmersa en conflictos de poder y exclusión, lo que da pie a la formación de una red de solidaridad que, a partir de una opresión compartida emprende una lucha por sus derechos.” (Hurtado, 2003, pp. 71-72). Por ello, decimos que la Sordera se convierte en una fuerza política que ayuda a la construcción de ciudadanía.

Hay que partir de la idea, de que todos los Sordos tanto en Colombia como en el mundo, tienen los mismos problemas por resolver, tienen los mismos objetivos y es gracias a esos aspectos en común, en donde los Sordos hacen un frente común que tiene como objetivo principal lograr un tipo de discriminación positiva. En otros términos, “la discriminación positiva es una verdadera necesidad, pues en la mayoría de grupos sociales se da una especie de invisibilización de la Comunidad Sorda, y la intención de mantenerlos como individuos aislados, como casos patológicos, es clara. Para luchar contra ella se requiere que las personas Sordas luchen por sus derechos y establezcan alianzas con otros movimientos comunitarios y de derechos civiles en cada país.” (Hurtado, 2003, pp. 72). Es menester aclarar que, al momento de hablar de discriminación positiva, hacemos referencia a que los Sordos como comunidad sean discriminados en el sentido de ser tomados en cuenta en la toma de decisiones que afecten a su colectivo.

Resulta interesante, el aspecto de la solidaridad en la construcción de identidad ya que es muy notoria la trascendencia de la lucha política del Sordo, debido a que la solidaridad suele trascender las fronteras del Estado Nacional convirtiendo la lucha política del Sordo en un asunto global. En ocasiones, los Sordos perciben que tienen más cosas en común con los Sordos de otras latitudes que con los oyentes de su propio país. Estos aspectos en común son producto de la discriminación negativa, usando el sentido común, es obvio que si no existiera marginación no habría solidaridad, y sin el factor de la solidaridad no existiría sentimiento de pertenencia ni mucho menos identidad Sorda. Aquí es preciso hacer un comparativo muy útil. En las sociedades donde la separación Sordo/oyente son difusas y el sentido de identitario es débil y menos político, pues no hay necesidad de emprender una lucha, caso contrario a las sociedades latinoamericanas y colombianas.

Por otra parte, en el texto *Ciudadanía y Clase Social* (2007) Thomas Marshall Humphrey nos menciona que la ciudadanía se forma y se sostiene mediante tres pilares que se fueron configurando a lo largo de la historia. En primer lugar, tenemos los derechos civiles que empezaron a concebirse en el siglo XVIII; en segundo lugar, se encuentran los derechos políticos del siglo XIX y, por último, la ciudadanía se constituye plenamente con los derechos sociales del siglo XX, que en otras palabras son el derecho al trabajo, a la vivienda, la salud, la educación y las prestaciones sociales. En ese sentido, cabe destacar que la ciudadanía plena existe, solo si se encuentran presentes los tres tipos de derechos mencionados.

No obstante, la cuestión se pone un poco problemática al analizar lo que conocemos como el ejercicio de la ciudadanía plena si lo aterrizamos al contexto de la población Sorda, pues como hemos advertido es una población que se caracteriza por ir desarrollando a lo largo del tiempo otra lengua, otra cultura y otra comunidad dentro de una comunidad política liderada por personas oyentes. Esto sin duda alguna plantea nuevas interrogantes para la coexistencia de ambas comunidades, por ello, es menester traer a colación el concepto de la interculturalidad Sorda, puesto que:

“Para adentrarse en un dialogo intercultural, sería necesario identificar las aportaciones valiosas de cada cultura y tomar conciencia de que ninguna tiene soluciones absolutas para todos los problemas, pero precisamente cada una puede aprender de la otra. Esto significaría que una ética intercultural debería invitar a un dialogo entre culturas a través del cual se pueda llegar a determinar aquello que es irrenunciable para cada una y desde allí construir entre ambas una convivencia en justicia y esto se entrelaza con cuestiones antropológicas, psicológicas, jurídicas, políticas y éticas.” (Burad, 2013, pp. 20-21)

Dicho esto, ¿Cómo podríamos lograr que se de esta interculturalidad Sorda? Para lograr que el interculturalismo sea posible debemos empezar por el respeto a cuatro puntos fundamentales. Primero que todo, no hay que tratar de asimilar la cultura minoritaria a la cultura dominante, en otras palabras, es permitir que la cultura minoritaria pueda expresarse de acuerdo a sus propios códigos. En segunda instancia, tomar conciencia de que existió y existe una serie de diferencias y que estas son respetables ya que ambas son constructoras de ciudadanía. Como tercer aspecto, es menester tener presente el respeto hacía la otra cultura, que, en otros términos, hace referencia al respeto a la identidad de las personas. Por último, tenemos que hacer un gran esfuerzo por la comprensión de la otra cultura ya al ser ciudadanos de un mismo territorio esto nos permite entender nuestra propia cultura.

Admitamos que, gracias a las diversas comunidades existe un sinfín de opciones de concebir el sentido de la vida y del entendimiento del mundo. Sin embargo, es interesante en el caso Sordo ya que para este colectivo “defender una lengua o una cultura no es lo mismo que defender una nación, como se ve claramente desde la problemática de la comunidad Sorda. Entonces, la forma ética debería ser la de un Estado dispuesto a defender una convivencia

pluralista en la que sus ciudadanos, oyentes y Sordos, dialoguen en condiciones simétricas.” (Burad, 2013, pp. 21). Demostrando así, la justificación de la existencia de determinadas normas y valores de cada cultura.

Precisamente, al querer preparar una serie de materiales educativos para la enseñanza de la Desaparición Forzada de Personas nuestra intención es intentar una ciudadanización de la comunidad Sorda colombiana, ya que al ser colombianos y al tener una limitación auditiva este tipo de población suele ser excluida de estos procesos de memoria, que de una u otra manera ayudan a construir ciudadanía. Así pues, “se pretende resaltar que la práctica de la ciudadanía se ubica en el extremo opuesto a la exclusión social y en este sentido un modelo político que permita su ejercicio pleno para todas las personas Sordas incluye la democracia participativa con miras a lograr el desarrollo de este grupo humano. Así, la ciudadanización de la comunidad Sorda implicaría, entre otras situaciones, la apertura del espacio público a sus problemáticas en un diálogo con ésta tomando decisiones de manera compartida.” (Burad, 2013, pp. 21). Por ello, con este trabajo se pretende lograr una apertura político-educativa para la comunidad Sorda de nuestro país, para que de esta manera los Sordos de Colombia conozcan un poco más de la historia de nuestro país.

En ese orden de ideas, este pensamiento de ciudadanía plena hace alusión a la igualdad de derechos y deberes. Asimismo, esta idea de ciudadanía plena hace referencia a la llamada igualdad de hecho que, en otras palabras, puede sintetizarse como aquella idea donde no existe la exclusión para distinguir entre ciudadanos de primera y segunda categoría, esto implica que toda la sociedad, pueda disfrutar y ejercer sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales para disfrutar del buen vivir. Pero antes de seguir, es menester hacer una referencia a los tipos de ciudadanía que existen. De acuerdo con Gentili (2000) en su texto *Códigos para la Ciudadanía. La Formación Ética como práctica de Libertad*, existen dos formas claras y diferenciadas, la ciudadanía legal y la ciudadanía sustantiva, las cuales explicaremos en la siguiente tabla:

Tipo de ciudadanía	Características
Ciudadanía Legal	Implica la pertenencia a una comunidad política en la que sus individuos son portadores de derechos. Los derechos configuran la ciudadanía y las instituciones deben garantizar el derecho de los mismos. Limita al ciudadano a un conjunto de atributos

	formales que es el reconocimiento de sus derechos y esto restringe y condiciona sus posibilidades ya que reduce una cuestión política a una cuestión jurídica imponiendo una ciudadanía pasiva.
Ciudadanía Sustantiva	La posesión de derechos se articula con ciertos atributos y virtudes que hacen de los individuos ciudadanos activos más allá de los derechos que la ley les reconozca o les conceda. Así la ciudadanía se construye socialmente en un espacio de valores, acciones e instituciones comunes que integran a los individuos reconociéndolos como miembros plenos de una comunidad. La ciudadanía es, una práctica política fundamentada en valores.

Tabla #20: Tipos y nociones de ciudadanía.

Fuente: Gentili (2000) y Burad (2013)

De lo anteriormente dicho, podemos mencionar que estos dos tipos de ciudadanía radican en dos formas diferentes de pensamiento. Así pues, la primera forma de ciudadanía, la ciudadanía legal es bastante restrictiva ya que, en este caso, la persona Sorda es ciudadana solamente en la medida en que el Estado en el que vive le concede derechos. Por otra parte, la ciudadanía sustantiva es mucho más amplia ya que al pensar la ciudadanía como un proceso abierto, esta permite el desarrollo de un proceso activo y participativo en donde la población Sorda puede disfrutar del ejercicio de la ciudadanía plena.

Por supuesto que la educación desde los ámbitos familiar y escolar también cumplen un papel fundamental en el ejercicio de la ciudadanía, porque al recordar que el ejercicio de la ciudadanía es un poco más complejo en la población Sorda, aquí dependen factores como por ejemplo el empoderamiento de las organizaciones sociales Sordas, las garantías económicas y la presencia del Estado en el territorio para garantizar los derechos de los Sordos en todas las regiones. Bajo esa lógica, en este siglo XXI un buen número de Sordos ha utilizado herramientas para acceder a sus derechos como ciudadanos, pero varios Sordos siguen en el desconocimiento de sus derechos, en gran parte por cuestiones familiares.

Siguiendo la lógica de al anteriormente mencionado ¿Por qué los Sordos no pueden ejercer una ciudadanía plena? Si comparamos las situaciones de las comunidades Sordas a lo largo y ancho de Nuestra América descubrimos que “en primer lugar, lamentablemente, se reconoció que ejercen una ciudadanía casi plena o que la ejercen para algunas cosas y para

otras no, además suelen experimentar situaciones de discriminación negativa y peor aún, existe quienes continúan pensando que presentan problemas mentales por el hecho de ser Sordos. En segundo término, el desconocimiento es tan grande que los códigos civiles todavía no han sido actualizados por lo que continúan siendo considerados personas incapaces de hecho y la comunidad Sorda ni siquiera está enterada de esto. Por otro lado, vincularon o responsabilizaron de la ausencia de esta temática a las instituciones educativas, a las organizaciones de Sordos y al Estado. En cuarto lugar, se relacionó la falta de ejercicio de la ciudadanía por parte de este colectivo al hecho de que no reciben información.” (Burad, 2013, pp. 26). De esta manera se observa que fantasmas como la estigmatización, la falta de información y la insuficiencia en herramientas pedagógicas y educativas sigue siendo una constante que dificulta el ejercicio de la ciudadanía plena dentro de las comunidades Sordas. Además, otro problema que se evidencia con el poco ejercicio de la ciudadanía plena dentro del colectivo Sordo lo encontramos en la falta de reflexión y en la nula estimulación política que existe para esta población. Porque, en teoría, la participación ciudadana de los Sordos puede estimularse desde las instituciones educativas formando y a la vez informando a esta parte de la población en este sentido. También, se puede estimular desde el punto de vista político convocándola para cierto tipo de consultas y no ignorando sus opiniones y sugerencias, abriendo de esta manera un diálogo sincero y abierto entre el Estado y la colectividad Sorda. Paralelamente, con la apertura en el diálogo, el ejercicio de la ciudadanía plena puede estimularse al invitar al colectivo a participar de manera concreta en la toma de decisiones y en la gestión relacionada con sus derechos.

Por todo esto es importante que exista una relación dialéctica entre el Estado y las comunidades Sordas de un Estado Nacional con el fin de tener acciones concretas y que toda la legislación no se quede muerta en el papel. En ese orden de ideas, los anteriores postulados deben “convocar al Estado con el objeto de que garantice las circunstancias básicas para que el grupo Sordo pueda concretar sus planes de vida en un diálogo con este que le permita manifestar sus experiencias, sus necesidades actuales y las transformaciones que pretende. Entonces la participación política, sería un medio para que el colectivo Sordo pudiera realizar sus propios proyectos e ideales de vida plena.” (Burad, 2013, pp. 30)

En este punto, es preciso realizar la aclaración de que cuando hablamos de participación política no nos restringimos al acto de filiaciones partidistas o de proselitismo electoral, en este caso estamos hablando de una verdadera apertura en donde las personas Sordas puedan ser escuchadas por parte de la dirigencia oyente, permitiendo así una verdadera inclusión en la política pública con respecto a los principales problemas que los aquejan. Bajo esa lógica, tenemos un ideal sobre cómo deberían ser las ciudadanías Sordas expresado de la siguiente manera:

“La ciudadanía, podría decirse, es una relación política, -lo que no quiere decir partidista-, y en el caso en estudio abarcaría dos dimensiones. Por un lado, entre las personas Sordas y su propia comunidad Sorda, donde los primeros deberían adquirir el carácter de miembros de pleno derecho y a su vez estos le deberían lealtad a su comunidad; ese vínculo político constituye un factor de identificación y de identidad. Por otra parte, el ciudadano Sordo es también, -o al menos debería ser-, un miembro y participante activo de su comunidad política constituida por oyentes, quienes, -se supone-, pretenden la construcción de una sociedad justa en la que ciudadanos y ciudadanas puedan desarrollarse en plenitud de manera individual y grupal.”
(Burad, 2013, pp. 31)

Los que tienen el poder se encuentran en una deuda histórica con el colectivo Sordo, y para que un cambio real sea posible, la dirigencia en esta y en las futuras generaciones debe ser abierta, receptiva y dispuesta a comprender las necesidades de las realidades Sordas. Debido a que el ciudadano es la persona que siente un fuerte sentido de pertenencia hacia una comunidad política y que no es estática, en el sentido de que no solo goza de los derechos, sino que también los ejerce mediante su notoria participación en el proceso que representa la toma de decisiones por parte del Estado Nacional en el que se encuentra inmerso. Por ello:

“la participación ciudadana para el colectivo Sordo representa en el acto de intervenir en la vida pública y sería también, aquel mecanismo o proceso que debería promover el Estado para impulsar el desarrollo de la democracia participativa y también de la democracia deliberativa, integrando a los Sordos al quehacer político. Así, como se dijo anteriormente, esta fracción de la población compartiría con el Estado la toma de decisiones en relación a las temáticas que lesionan al colectivo

Sordo y que podrían solucionarse y mejorar su calidad de vida sin que sea necesaria su incorporación a un partido político o al Estado mismo. Pero si el poder de este último es total y el de los ciudadanos Sordos es casi nulo o nulo, la intervención ciudadana de la comunidad Sorda se torna difícil. Sin embargo, en un Estado democrático, entendido este como el gobierno del pueblo mediante sus representantes, los ciudadanos, -en este caso Sordos-, no son súbditos ni subordinados, sino que deberían ser comprendidos en tanto sujetos de pleno derecho con capacidad para participar de manera activa, autónoma y juntamente con éste.”
(Burad, 2013, pp. 32)

Finalmente, para que esto sea posible el Estado o los Estados Nacionales deben dialogar sistemáticamente con los ciudadanos Sordos para que estos puedan ser participantes activos en la toma de decisiones, la ciudadanía y más en el caso Sordo no debe limitarse a los actos electorales, sino que siempre debe ser tarea conjunta de los entes administrativos y de las diversas asociaciones de personas Sordas. Asimismo, los Estados Nacionales también deben prestar una atención particular a la ética y a la cultura Sorda con el fin de obtener herramientas conceptuales que les permitan enriquecer el debate. No sobra decir que dichos aspectos entrarán al análisis en el siguiente apartado.

2.2.3. Ética y Cultura Sorda en Colombia

Como hemos visto en los anteriores párrafos, el Sordo y la Sordera implican todo un estilo de vida, al ser una minoría lingüística y étnica si se quiere, este grupo poblacional ha tenido que emprender una enorme lucha política por el reconocimiento de sus derechos, además también hemos observado como su lucha ha formado asociaciones que buscan objetivos comunes. También es evidente, que existen disputas entre esos mismos en cuanto a la concepción de su limitación auditiva. Por ello, en este apartado nos dedicaremos a realizar un breve análisis de la importancia de la ética, entendida como el conjunto de valores que ayudan a obtener una verdadera justicia, y en la cultura Sorda como un símbolo de construcción de identidad y de ciudadanía.

2.2.3.1. La Ética en la cuestión Sorda y su relación con la justicia

Teniendo en cuenta este concepto podremos ir desglosando su importancia con el fin de entender las razones de su importancia frente a las ciudadanía Sordas y su inclusión en el

proyecto nacional. Como hemos visto a lo largo de este trabajo de grado, la relación entre Memoria, Ciencias Sociales y Derecho es prácticamente indivisible, en otras palabras, al hablar sobre un problema social es necesario traer a colación las diferentes visiones que hay sobre el aspecto en sí. Por estas razones, a partir de este momento entenderemos el derecho como:

“Un sistema de normas coercibles que rigen la convivencia social y es considerado de tal forma porque se trata de un conjunto de normas ordenadas y jerarquizadas de carácter obligatorio que son susceptibles de ser aplicadas por la fuerza pública en caso de incumplimiento.” (Burad, 2013, pp. 8).

Primero que todo, es menester mencionar que el derecho se encarga de regir la conducta social de la humanidad a través de la interferencia, en otras palabras, rige la conducta en relación con los otros. Asimismo, el derecho puede entenderse como la capacidad que tienen los seres humanos de exigir del otro una determinada conducta. En otros términos, los conceptos de derecho y deber al ponerlos en el debate jurídico son inseparables, pues uno depende del otro y no se pueden concebir si se encuentran separados.

Ahora bien ¿Los Sordos forman parte de la sociedad y por lo tanto del Derecho? Para responder esta pregunta es necesario decir que si, pues los Sordos forman parte del colectivo humano en general, se encuentran inmersos en la realidad social regulada por el derecho y esa dimensión es muy importante si se tiene en cuenta que el derecho de muchos Estados Nacionales contiene normas expresas a las personas Sordas tal y como veíamos en apartados anteriores. Sin embargo, algunas de estas normas lejos de brindar protección, o igualdad de derechos, afectan notablemente a estos colectivos.

En este caso es importante tener presente que “cuando se mencionan los derechos subjetivos se está haciendo referencia a aquellos derivados de principios morales que tienen relación con la Justicia en tanto como Valor. A su vez, estos derechos subjetivos, de carácter público, son aquellos que tienen los hombres por su calidad de ciudadanos, como por ejemplo los derechos políticos.” (Burad, 2013, pp. 8). No obstante, esta aclaración se queda un poco corta puesto que los derechos políticos no son los únicos derechos que un ciudadano, en la plenitud de su ejercicio ciudadano, puede y necesita ejercer.

En efecto, no basta con cumplir las leyes para que un ser humano sea moralmente correcto, ni que las leyes sean buenas en términos morales, pues no siempre un acto considerado como

legal es ético y no siempre una acción ética no es legal. Recordemos que acciones como el “apartheid” en Sudáfrica y la esclavitud en Nuestra América fueron legales más no moralmente buenas. Es aquí donde la ética y el derecho entran a la esfera ciudadana pues, aunque no son sinónimos la primera es necesaria e imprescindible, para todas las actividades y ciencias humanas pues en pocas palabras es el estudio filosófico de la moral, una disciplina que abarca cualquier área del conocimiento. Por otra parte, el derecho ayuda a regular la conducta exterior de los individuos, y la ética cumple el papel de regular su interioridad. Incluso, el hecho de que las normas jurídicas sean de tipo coercitivo marca otra diferencia notoria con las normas morales. En otros términos:

“Mientras las normas del derecho son coercitivas y tienen una sanción jurídica, como se dijo anteriormente, las normas éticas se caracterizan por tener una sanción de carácter social. Además, existen expectativas humanas que tienen que ver con la ética, sus principios y valores y esta es independiente de las leyes establecidas por el Estado.” (Burad, 2013, pp. 9)

Pero ¿Por qué es importante la ética? Después de hacer esta breve distinción entre lo que es ética y es derecho, se refuerza la idea de que la primera abarca un campo casi ilimitado al ser parte de la filosofía que es considerada por muchos como madre de todas las ciencias. Asimismo, la ética tiene una importancia fundamental ya que debe ser vista como necesidad y como deber, no solamente en las ciencias jurídicas sino en todos los aspectos y actividades del ser humano, porque es la ética la que orienta, evita problemas, protege los valores que rigen a una sociedad y da tranquilidad en el sentido cuando se procede con virtud en el ámbito de la humanidad en el que estemos trabajando. En ese orden de ideas, la ética, aunque sea un concepto opuesto al de derecho tiene mucho que ver con la Justicia. No obstante, aunque el derecho y los diferentes tipos de leyes están relacionados con esta virtud, pero también con su parte opuesta, la injusticia.

Muchas veces, el problema radica en que la mayoría de personas tendemos a identificar y relacionar la Justicia como valor con el Poder Judicial de la sociedad en la que vivimos. Pero, existen muchas diferencias entre ambos ya que las personas encargadas de administrar justicia tienen determinadas expectativas sobre la Justicia como valor, que muchas veces no coincide con la satisfacción que pueda producir una condena proporcionada por el Poder

Judicial. Es aquí donde el Estado Social de Derecho debe entrar al ruedo para intentar darle valor a la Justicia sacándola de la lógica del Poder Judicial:

“Una de las diferencias es que la Justicia puede ser impulsada desde la sociedad civil o provenir de cualquiera o de todos los poderes del Estado. El hecho de disminuir o neutralizar la marginalidad social en la que se encuentran grandes grupos de excluidos, sectores postergados, minorías desprotegidas, -como es el caso del colectivo Sordo-, es tarea del Poder Ejecutivo. Mientras que dictar leyes apropiadas para lograr este fin es responsabilidad del Poder Legislativo. Por otro lado, favorecer e implementar gestiones rápidas y adecuadas para la resolución de los conflictos judiciales es competencia del Poder Judicial mediante el dictado de decisiones imparciales, cuyo único compromiso debería ser con la ley al interpretarla y aplicarla y con la Justicia. Se supone que, en un Estado de Derecho, precisamente es este Poder el que puede fijar límites a los otros dos, ordenar que cumplan correctamente sus funciones y a su vez, hacer lo propio brindando una gestión eficaz, rápida y eficiente.” (Burad, 2013, pp. 10)

Para poner a prueba lo anteriormente dicho, es notorio que el ejercicio político ignora la ética. Por una parte, se demuestra que los responsables políticos de las personas Sordas, desconocen e ignoran a la comunidad Sorda y por esa razón no logran comprender profundamente sus necesidades. Por otro lado, las autoridades educativas toman las decisiones independientemente de lo dictado por las leyes que se relacionan con la temática fundamental para este colectivo. Por esas razones, podríamos decir que con esta clase de arbitrariedades no se están respetando los derechos básicos de esta comunidad.

Como mencionábamos anteriormente, la cultura Sorda y la cultura oyente, aunque sean parte de un mismo país sus concepciones sobre la vida son muy diferentes y la ética no se escapa a esta división ya que existe una ética oyente reflejada cuando:

“La sociedad oyente aparta a las personas Sordas quizás por desconocimiento o por temor o porque no les interesa su situación o porque rechazan la lengua de señas o se resisten a la aprobación de leyes y a la efectiva implementación de esos derechos que estas contienen, o son mal interpretadas las normativas ya existentes, tal vez por falta de comprensión de la situación.” (Burad, 2013, pp. 12).

La ética, al ser una cuestión que trasciende fronteras, evidencia que muchos problemas aún están latentes dentro de las comunidades Sordas, evidentemente la inclusión es obstaculizada y la ética se reduce al mero discurso por parte de los gobiernos. Esto se debe a varios factores como por ejemplo el pensamiento que existe por parte de los gobiernos de turno al creer que los Sordos tienen un ejercicio pleno de la ciudadanía, aunque en la cotidianidad no es así. También se observa el desconocimiento que el colectivo Sordo muchas veces tiene con referencia a sus derechos, hecho atribuido a al poco interés por parte de los gobiernos de realizar la difusión necesaria en lengua de señas y solo en casos excepcionales como lo es la propaganda se realiza, además no se contratan intérpretes con una adecuada competencia en esta lengua. Además, en este siglo XXI la problemática desde el punto de vista ético-jurídico no radica en la falta de leyes, pues ya están, el problema radica en la aplicación real y efectiva de los derechos que se están protegiendo. A pesar de la desinformación y de la aparente falta de interés por parte de los gobiernos, es menester observar los pasos que se están dando dentro del colectivo Sordo:

“Por una parte, saben que existen derechos para la población Sorda, pero lo consideran un punto neurálgico, saben también que existe el derecho a la igualdad y sin embargo se puso en duda que se concrete en la realidad y se pudo advertir que no pueden explicar en qué consisten esos derechos ni cómo funcionan, aunque uno de los entrevistados entendió los derechos como sinónimo de poner orden en la sociedad. Por otro lado, se resaltaron situaciones de burla y de menosprecio. En tercer término, se hizo referencia a que los conocimientos que tienen sobre sus derechos los han aprendido preguntando a los Sordos más favorecidos que generalmente son quienes asumen el liderazgo de este colectivo dentro de sus asociaciones.” (Burad, 2013, pp. 16-17)

Para que la Justicia como valor pueda ser posible, también se debe incluir un valor ético bastante importante que es la libertad. En ese orden de ideas, la libertad puede ser entendida de dos formas: “Por un lado como autonomía moral, en el sentido de que cada persona es libre de querer unas cosas y no otras, siempre que no dañe a los demás. Por otra parte, como autonomía política, para que cada ciudadano pueda participar activamente en la vida pública del Estado.” (Burad, 2013, pp. 19). Otros valores que mencionaremos en este apartado incluyen la solidaridad, el respeto y el diálogo.

Cuando hablamos de igualdad hacemos referencia, a la igualdad de oportunidades para lograr conseguir unos mínimos materiales y unas condiciones sociales, políticas y culturales que puedan permitir un desarrollo adecuado del buen vivir. Por otra parte, la solidaridad se refiere al apoyo al menos favorecido con el objetivo de que desarrolle su autonomía. También, al hablar de respeto, nos referimos a una actitud humana muy escasa pero positiva que permite la convivencia mediante un mutuo entendimiento y un intercambio de sentires y experiencias. Por último, al referirnos al diálogo, lo hacemos como una forma no violenta de resolver los conflictos que puedan generarse en la pluralidad de convivencias para evitar aspectos como el odio y el resentimiento.

No obstante, para lograr que la libertad trascienda y se convierta en un proceso de ética cívica es necesaria lograr unos mínimos por parte de todos los agentes sociales. Así pues, “para lograr un espacio de libertad y de convivencia pacífica, se hace imprescindible la presencia de un Estado que garantice la seguridad jurídica de tal forma que la sanción de las leyes, su aplicación a casos concretos y los actos de gobierno se subordinen a los principios y valores que establece la ética cívica, renunciando a la imposición forzada.” (Burad, 2013, pp. 19-20). Por ello, una correcta aplicación de la ética cívica permitiría que la comunidad Sorda se posicione en una situación igualitaria con los oyentes y al mismo tiempo que pueda ejercer su carácter de ciudadano tomando las decisiones correspondientes a sus necesidades de manera conjunta con el Estado, evitando de esta manera que el Estado decida por la comunidad sin su participación e imponiendo sus pensamientos.

En síntesis, la Justicia como valor debe y tiene un peso muy importante a la hora de analizar la situación de los colectivos Sordos, en relación con los derechos y a la ética y su aplicación concreta y urgente a todas las situaciones que puedan presentarse con la población Sorda. En ese orden de ideas, al hablar sobre los derechos y la ética, es necesario romper con todas las estructuras obstruccionistas que impiden al pueblo Sordo desarrollar una vida plena sobre la base del conocimiento de sus derechos y de las acciones éticas por parte de los gobiernos que deberían estar presentes masivamente y no de forma excepcional.

2.2.3.2. La Cultura Sorda en Colombia: aproximaciones teóricas sobre la Lengua de Señas como un transmisor de cultura

La cultura, o mejor dicho las culturas están presentes desde el principio de los tiempos humanos. En ese orden de ideas, para la transmisión y supervivencia de las culturas se

necesita la transmisión, la transmisión de cultura puede darse de diversas formas, ya sea de forma oral, escrita e incluso visogestual. Precisamente, es el lenguaje lo que nos hace a los seres humanos tan especiales porque la capacidad de comunicar es una cualidad exclusiva de la especie humana, siendo la lengua o el código específico de símbolos establecidos socialmente lo que varía de cultura en cultura. Por ello, en este apartado analizaremos la Lengua de Señas colombiana como una constructora de cultura dentro de la población Sorda de nuestro país.

Queda por aclarar, que, aunque hoy en día la diferenciación entre lenguaje, habla y lengua se encuentra muy bien definida, esta diferenciación no fue del todo clara, debido a que durante décadas hubo una verdadera discusión histórica sobre las definiciones de lenguaje, cuando se consideraba como un sistema netamente auditivo, hasta llegar a las concepciones actuales en donde el aspecto gestual como una forma de lenguaje. Por ello, “las lenguas de señas son mucho más complejas y no se limitan a constituir una forma de comunicación primaria y universal, como tiende a ser la creencia popular. Las lenguas de señas presentan variaciones si los grupos sociales que las construyen y las emplean no tienen contacto. La diferencia que ha llevado a malentendidos es que estas parecen universales porque los Sordos tienen más facilidad para hacerse entender por los extranjeros utilizando recursos externos a su lengua particular como la mímica, lo que se hace más difícil para aquellos que no están acostumbrados a señar.” (Hurtado, 2003, pp. 45)

Según lo anterior, se tiende a creer que las diversas lenguas de señas son universales y son exclusivamente usadas por el colectivo Sordo, cosa que no es así debido a que el canal visogestual no es exclusivo de esta comunidad. De esta manera “siendo los gestos un accesorio del lenguaje oral para los oyentes, hay culturas para quienes el lenguaje está construido básicamente sobre el canal visogestual. Incluso existen grupos sociales que, sin tener problemas de audición, han optado por lenguajes de señas como forma principal de comunicación.” (Hurtado, 2003, pp. 45). Un ejemplo de ello lo encontramos en algunas órdenes religiosas como la de Cluny que al hacer voto de silencio optaron por diseñar y utilizar un lenguaje de señas para reemplazar el canal oral como forma de comunicación.

Al ser una construcción social, las lenguas de señas cuentan con una estructura y un léxico propios de cualquier idioma. En ese sentido, teniendo en cuenta el ejemplo anterior podemos decir con total seguridad que el uso de las manos y del rostro para transmitir un significado

es universal. Sin embargo, al momento de usar las manos para formar frases en un contexto ese uso deja de ser universal. Para el caso de las lenguas de señas, varias señas corporales se convierten en signos que le dan forma a un sistema gramático muy particular construido por los mismos colectivos Sordos. Por ello, no podemos decir que existe un único lenguaje de señas porque lo que existe es diferentes lenguas de señas, resultado de las construcciones culturales de cada colectivo de Sordos, en otras palabras, en la misma lengua de señas colombiana existirán variaciones, pues para poner un ejemplo los Sordos de Bogotá y los Sordos de Cali utilizan señas distintas debido a los contextos en los que viven.

Precisamente, al tener en cuenta que la lengua de señas tiene la misma complejidad y funcionalidad de otra lengua se puede decir que este es el argumento principal de las comunidades Sordas colombianas para ser reconocidas como minoría lingüística. Es por esta razón, que muchos lingüistas y expertos en educación para Sordos se han interesado en estudiar las diferentes lenguas de señas con herramientas y parámetros muy parecidos a los que se utilizan para analizar las estructuras de las lenguas orales, desde una perspectiva diacrónica, que es la perspectiva que analiza los procesos de cambio de la lengua a través del tiempo, y al mismo tiempo desde una perspectiva sincrónica, que estudia la estructura de la lengua en un momento histórico en específico.

La riqueza, la complejidad y la funcionalidad de las diferentes lenguas de señas que existen nos demuestran las características propias de una lengua hablada. Al entender la lengua como un motor transmisor de cultura, es menester aclarar la diferencia que hay entre la lengua materna y la lengua nativa. Por una parte, la materna es lengua que se habla en el hogar de un individuo particular y la nativa es la que se gesta en la comunidad específica en la que la persona se desarrolla. Y la lengua de señas no es la excepción a esta norma, pues:

“Las lenguas de señas, como lenguas naturales, reúnen ciertas características: fueron creadas por los propios hablantes, son transmitidas por los adultos a los niños –quienes las aprenden de manera espontánea-, tienen una estructura fonológica, semántica y sintáctica, están sometidas a cambios funcionales y pragmáticos, y tienen la capacidad potencial de adaptarse a los nuevos requerimientos producidos por el cambio social.” (Hurtado, 2003, pp. 47).

Para entender lo anteriormente dicho, tengamos en cuenta que las lenguas de señas no son transcripciones, ni tampoco son imitaciones de la lengua oral dominante en la sociedad en la

que el Sordo vive, en realidad son códigos simbólicos que tienen varias características lingüísticas que son concebidas como universales. Aun así, lo que la diferencia es el hecho de que tienen una organización sintáctica y una estructura independiente y autónoma. Sin embargo, aunque no sean lenguas copiadas de la mayoría oyente, cabe destacar que al ser una lengua minoritaria recibe cierto grado de influencia de la lengua que habla la mayoría. Pues bien, la iconicidad cultural de la lengua de señas es tan diversa y variada que es capaz de transformarse con la sociedad a través del tiempo y puede transmitirse de cultura a cultura como cualquier otro lenguaje hablado por el canal oral. También:

“Es evidente que muchas señas se refieren al contenido simbólico y cultural del referente en el grupo social particular en el que se desarrollan, no siendo esto señal de primitivismo, sino al contrario, evidencia de la construcción cultural que subyace al lenguaje. Un ejemplo de esta iconicidad cultural es el de la seña para matrimonio, que en el caso de ser católico se representa simulando el movimiento de poner la argolla en el dedo anular y en el caso de ser civil es representado por el movimiento de ajustarse una corbata.” (Hurtado, 2003, pp. 49)

Por todo esto creemos que, las lenguas de señas no son menos desarrolladas que las lenguas orales puesto que irónicamente la realidad para los hombres suele ser más visual que auditiva, siendo la representación por medios visuales la que predomina en la realidad. Bajo esa lógica de la llamada iconicidad, “se pueden distinguir dos grados de iconicidad en las señas de la LSC: existen los llamados signos transparentes, que son aquellos que al manifestarse transmiten su significado a cualquier público, pues son representaciones directas del acuerdo simbólico de la cultura en la que se manifiestan; y los signos translúcidos, cuya iconicidad se hace evidente después de hacer explícito el significado.” (Hurtado 2003, pp. 50). En este punto hay que tener cuidado, debido a que al momento de hablar de iconicidad no quiere decir que no exista una elaboración cultural, ya que no existen signos totalmente transparentes, pues la persona tiene que hacer parte del acuerdo lingüístico existente entre la comunidad para entender la representación visogestual.

Por añadidura, el hecho de que la iconicidad sea tan variada, no puede significar un argumento válido para considerar a las lenguas de señas como lenguajes inferiores por debajo de la lengua oral. La incompetencia de las lenguas de señas puede ser explicada en términos

políticos y sociales cuando vemos la falta de reconocimiento por parte de la sociedad oyente y de la falta de apoyo por parte de Estado para desarrollarse oficialmente.

Recordemos que, las lenguas de señas y la lengua de señas colombiana al ser lenguas coherentes, desarrolladas y con un código lingüístico propio pueden tener los mismos parámetros de análisis que una lengua oral, esto es: la fonética, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Por ejemplo, “los fonemas, que en las lenguas orales se refieren a las unidades de sonido del habla, en las lenguas de señas se refieren a los fenómenos físicos simultáneos que se conciben como una unidad visual independiente, es decir, una seña. La diferencia principal es que los rasgos de los fonemas de las lenguas orales existen de manera unidimensional, aespacial y en un tiempo lineal; y los rasgos de las señas tienen lugar de manera tridimensional, espacial y simultánea.” (Hurtado, 2003, pp. 51).

Continuando en esta línea acerca de los fonemas en las señas, se debe tener muy presente que todos los movimientos y gestos del cuerpo de la cintura para arriba hacen parte de la seña que, en la lengua de señas, es el acto del habla. Precisamente un error muy común dentro de la mayoría oyente es creer que las señas solo necesitan del movimiento de las manos. Sumado a esto, entre las dificultades más comunes para el aprendizaje de la LSC para la población oyente se encuentra el hecho de la dificultad de asimilar los gestos faciales y los gestos del cuerpo como parte indispensable del mensaje que se intenta transmitir, cosa que no ocurre en el lenguaje oral ya que estos movimientos son considerados como accesorios.

Al igual como una consonante o una vocal en el lenguaje oral puede cambiar todo el significado de una palabra, lo mismo ocurre con las señas puesto que si en una seña se reemplaza un rasgo por otro el sentido de la seña cambia. Por ello, “en una seña se pueden distinguir, rasgos como la Configuración Manual (CM), que se refiere a la postura y forma de la o las manos en una seña determinada. Hay un gran número de combinaciones posibles, teniendo en cuenta la posición de las puntas de los dedos, las yemas, las membranas interdigitales, los nudillos, el dorso y la palma de la mano, las muñecas, los antebrazos, el cúbito y el radio.” (Hurtado, 2003, pp. 52). Además, para el análisis de las señas también se deben tener en cuenta otros factores como el movimiento y la orientación de las manos.

Por otra parte, las señas también tienen un factor morfológico muy importante, en el caso de las señas, los morfemas son básicamente signos visuales que pueden coincidir con señas simples. No obstante, existen señas compuestas, donde por lo general se juntan dos o más

señas simples para crear una nueva unidad de significado. En ese orden de ideas “en el plano morfológico se estudian las unidades mínimas de significado teniendo en cuenta las clases, la distribución, derivación, modificación y combinación de los signos visuales.” (Hurtado, 2013, pp. 52). Mostrando de esta manera que la LSC también tiene las mismas complejidades que un idioma oral.

Otra dificultad muy común para el aprendizaje de la LSC por parte de la población oyente y de la población Sorda educada bajo el enfoque oralista; lo encontramos en el hecho de que muchas personas oyentes consideran que la construcción de las frases en la LSC es una calca del español, cuestión que a primera vista es un error, pues al momento de hablar de la estructura gramatical, las categorías de construcción de las frases y del orden de las señas, éstas son diferentes a los de la lengua escrita y hablada. En efecto, el error lo encontramos en que la mayoría de personas tiende a asimilar que cada palabra del español tiene una seña asignada e intenta construir las frases de la misma manera en que lo haría usando la lengua oral.

Recordemos que, a pesar de que la LSC y el español oral son idiomas diferentes muchas de las señas tienen influencia de la cultura dominante, que en este caso es la de la mayoría oyente. Una diferencia palpable entre estos dos idiomas la encontramos en los verbos ser y estar, ya que en la LSC son prácticamente inexistentes y por lo tanto influye el movimiento de los dedos, entre otros aspectos. Pues bien, “los tiempos verbales se indican con un movimiento de los dedos hacia abajo para el presente, hacia atrás para el pasado y hacia adelante para el futuro. Otras diferencias con el español son la ausencia de preposiciones y conjunciones y el obviar de los pronombres pues ya se encuentran incluidos en la direccionalidad de la seña del verbo.” (Hurtado, 2003, pp. 53). Además, otra cuestión muy importante la encontramos explícita en los llamados marcadores de intensidad, que en pocas palabras son los que modifican total o parcialmente el significado de la seña. En la siguiente tabla veremos una serie de ejemplos a modo de explicación:

Marcador de significado	Características y ejemplos
Intensidad	Los pronombres personales se distinguen de los posesivos por la fuerza con la que se hace la seña. Por ejemplo: <i>Tú</i> (dedo índice señalando al emisor), <i>Usted</i> (gesticulación seria y señalando con la palma de la mano al emisor)

Tamaño	Dependiendo si el emisor se incluye en la oración se aumenta el tamaño. Por ejemplo: <i>nosotros</i> (si incluye al emisor se hace un círculo amplio con la mano y en el caso contrario el círculo se hace más estrecho)
Ademán corporal	Se usa para distinguir cuando una oración es afirmativa o interrogativa por el movimiento del tronco y de los hombros, donde para preguntar se hace una leve inclinación hacia adelante. Por ejemplo: <i>¿Cómo estás?</i> (el emisor hace un leve movimiento de los hombros, los brazos y abre las manos)
Expresión facial	Se usan principalmente para señalar un sustantivo o un adjetivo, ya que son fundamentales para señalar cualidades. Por ejemplo: <i>grande</i> (se abren los ojos y la boca), <i>pequeño</i> (se cierran los ojos y la boca y se señala con las manos)

Tabla #21: Marcadores de significado. Características y ejemplos.

Fuente: Hurtado (2003)

Queda por aclarar, que en el momento de la construcción de frases también se tiene en cuenta la intensidad en la que el mensaje es transmitido. La intensidad, en ese orden de ideas, es interpretada de acuerdo con el espacio existente entre el cuerpo del emisor y los órganos donde la seña es efectuada. Para las lenguas de señas, se distinguen tres espacios: el cercano para indicar tristeza o intimidad; el medio para indicar alegría; y el distante que sirve para expresar disgusto o euforia. Con estos, elementos es como se construyen las oraciones y los diálogos en las lenguas de señas.

Al referirnos a este contexto en particular, se evidencia que la LSC como lengua posee un claro carácter autónomo y una estructura muy independiente. Por ello, “no es posible traducir palabra por palabra, hacer una correspondencia precisa entre palabras del español y señas de la LSC, pues a la hora de encadenar estas unidades en frases no se llegaría a las mismas elaboraciones de sentido. Las dificultades a la hora de traducir son también una muestra de la independencia de las lenguas.” (Hurtado, 2003, pp. 54). Y es precisamente, esta clase de factores los que hacen tan únicas a las lenguas de señas.

Con todo y lo anterior, las lenguas de señas a lo largo del mundo han sido reprimidas y prohibidas como formas socialmente aceptadas de comunicación. Sin embargo, con el surgimiento de lingüistas y académicos encargados de comprobar el valor de las lenguas de señas como lenguas naturales y tan aceptables como las orales, las lenguas de señas han dejado de ser oprimidas. Aun así, existe mucho desprestigio, incluso en países como

Colombia los cuales constitucionalmente hablando se empeñan en reconocer la diversidad lingüística de la nación.

Aunque la estandarización y las competencias visogestuales de la LSC hoy en día se encuentran más desarrolladas, el debate en este tiempo radica en el reconocimiento de la comunidad Sorda como minoría lingüística. De esta manera, “existe quienes luchan por establecer esta diferencia a favor de la comunidad Sorda, y quienes quieren omitirla para integrarse completamente al mundo de los oyentes hispanohablantes colombianos. Debe recordarse que cuando se hable de la Comunidad Sorda colombiana se estará haciendo referencia al grupo de individuos Sordos que se reconocen como tales, que comparten la identidad Sorda y que luchan por establecerse como minoría lingüística.” (Hurtado, 2003, pp. 55).

Con lo anterior se comprende que, si bien existen grupos de Sordos que no se identifican como tal, existe una facción que quiere tener un estatus de reconocimiento en torno a su lengua y a su comunidad, demostrando que la lengua de señas colombiana es un agente forjador de cultura y sociedad, en donde el bilingüismo juega un papel fundamental al usar el lenguaje de señas como primera lengua, siendo el idioma español la segunda lengua para un mayor acercamiento a la comunidad oyente sin olvidar, ni mucho menos ignorar su identidad como personas Sordas con un fuerte carácter político y social

Pero antes de seguir adelante consideremos que al igual que muchos otros aspectos sociales, las manifestaciones lingüísticas deben ser considerados como relaciones de poder. Por tal motivo, “para los Sordos es importante constituirse en una comunidad lingüística minoritaria, pues esto significaría para ellos ocupar una posición definida frente a la comunidad mayoritaria, lo que daría lugar a establecer con ésta un diálogo más que estar simplemente sometidos a ella.” (Hurtado, 2003, pp. 56). Bajo esa lógica, las relaciones de poder son evidentes y pueden darse de dos formas. En primera instancia como relación de dominación, expresado en formas como la glotofagia²², y en segunda instancia como relación de emancipación, expresado en términos de unión y de resistencia contra la mayoría opresora.

²² La glotofagia, también conocida como genocidio lingüístico es el proceso político-social mediante el cual una lengua de una determinada cultura desaparece parcial o totalmente, víctima de la influencia, en mayor parte directa y coercitivamente, de otra cultura dominante.

Para simplificar podríamos decir que las relaciones de poder en el caso de nuestro país también son evidentes al hablar del binomio español-lengua de señas colombiana. Parafraseando a Michel Foucault (1979), las lenguas minoritarias como la LSC pueden ser concebidas como lo que este sociólogo denomina como saberes sometidos, que, en pocas palabras, son aquellos que mediante un proceso histórico ha sido sepultado por ser vistos como como inútiles o inferiores a los saberes dominantes. Para el caso de las lenguas de señas, el fenómeno del sometimiento es evidente, no solo desde el punto de vista histórico, sino también desde el punto de vista actual, ya que todavía hay personas tanto oyentes como Sordas que no reconocen las lenguas de señas y sus competencias lingüísticas, precisamente por los prejuicios instaurados por el pensamiento hegemónico que ha permeado en las distintas capas de la sociedad. Por tales razones, siempre es importante reconocer la importancia de este saber en particular para apoyar las luchas de la comunidad Sorda, y de esta misma manera darle una cierta legitimación a lo que conocemos como identidad Sorda en el contexto actual.

Sin duda alguna, los Sordos de Colombia componen una comunidad lingüística propia. Sin embargo, antes de continuar es necesario saber ¿Qué es una comunidad lingüística? ¿Cuáles son sus principales características? Y ¿Cómo esta definición puede ser aplicada al caso de las personas Sordas? Pues bien, si nos vamos a la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos proclamada en el año de 1996, esta “define a las comunidades lingüísticas como los grupos que comparten una historicidad, una territorialidad, una autoidentificación como pueblo y obviamente una lengua común como medio usual de comunicación entre sus miembros.” (Hurtado, 2003, pp. 57). Con estos elementos ya tenemos prefijada una cultura que puede ser aplicada a la cuestión Sorda.

Registrado esto, para el caso de la población Sorda colombiana, la historicidad la encontramos en la discriminación, la exclusión y las barreras que se les han puesto a los Sordos para su adecuada inclusión, la autoidentificación es vista por parte de esa parte del pueblo Sordo que se define como parte de una comunidad, asimismo como quienes son Sordos, pero no se sienten identificados con esta comunidad. Y la lengua común la identificamos con la LSC, la cual es el medio más usual de comunicación entre las personas Sordas cuando estos no necesitan transmitir sus mensajes a la comunidad oyente mayoritaria.

Sin embargo, un problema que encontramos a la hora de definir a los Sordos colombianos como comunidad lingüística es al momento de hablar de la territorialidad, pues a diferencia de los grupos indígenas y afrocolombianos, los Sordos no habitan agrupados salvo la excepción de que sean parte de un mismo círculo familiar. En ese caso, al momento de hablar de territorialidad Sorda “puede establecerse de acuerdo con los términos de la misma declaración de derechos, donde se propone que el territorio no se refiere exclusivamente al espacio geográfico, sino también al espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua.” (Hurtado, 2003, pp. 57). Gracias a esta aclaración, podemos decir que los Sordos comparten un territorio en términos de espacio social, ya sea en el ámbito educativo o en el ámbito social, representado en las asociaciones para Sordos.

Del mismo modo, al hablar de los Sordos como comunidad lingüística y cultural no podemos pasar por alto sus canales de comunicación al momento de transmitir sus mensajes. Como ya lo habíamos mencionado anteriormente, para abordar la cuestión Sorda tendremos muy en cuenta el papel del bilingüismo, puesto que el manejo y el dominio de dos o más lenguas es un aspecto muy deficiente en los Sordos colombianos. El bilingüismo en la comunidad Sorda colombiana más que un capricho o una opción, es una necesidad urgente que requiere respuesta, pues como ya lo habíamos mencionado, la LSC es la manera natural que tienen los Sordos para comunicarse ya que es su lengua nativa. Por otra parte, el español es necesario como motor de integración e inclusión dentro de la comunidad oyente mayoritaria. Ciertamente que esto no lo explica todo, pues:

“Ambas lenguas sirven como herramientas de aprendizaje y como objeto socializador en diferentes ámbitos de la vida del Sordo. Se podría hablar, de un “bilingüismo funcional” donde el aprendizaje de la segunda lengua constituye un vehículo casi obligatorio para socializar en la comunidad en la que se nace.”
(Hurtado, 2013, pp. 58)

Como veíamos en apartados anteriores, el bilingüismo se caracteriza por el uso de dos a más lenguas por una misma persona. Cabe destacar, que al hablar de bilingüismo influyen varios factores como el grado de utilización de cada lengua por parte del hablante, su función práctica en la vida, el grado de alternancia con la segunda lengua del bilingüe. En el caso de la población Sorda, el bilingüismo se pone en manifiesto de diversas maneras y en diferentes

grados, pues no podemos olvidar que el bilingüismo es un fenómeno individual más que social. De acuerdo con lo anterior, podemos clasificar a las comunidades Sordas según el grado de bilingüismo que cada uno de sus miembros posee:

Tipo de comunidad	Nivel de bilingüismo	Características
Comunidad diglósica	Bajo	Rechazo unánime a la lengua de señas. Influenciadas por aspectos políticos y de dominación.
Comunidad aislada	Medio	La lengua minoritaria es desarrollada de manera informal, no hay discriminación. No existe un fuerte sentido de comunidad Sorda, no están unidos por el rechazo.
Comunidad desarrollada	Alto	Existe un fuerte proceso de aceptación de la lengua minoritaria. El lazo de comunidad Sorda es mucho más desarrollado.

Tabla #22: Comunidades Sordas y nivel de apropiación cultural.

Fuente: Hurtado (2003)

Basándose en la anterior tabla se podría decir que en el caso colombiano la comunidad Sorda es una comunidad desarrollada, pero a raíz de la ignorancia y de los prejuicios se encuentra fuertemente influenciada por la diglosia, hasta el punto de influir en lenguajes derivados de las lenguas mayoritarias, como es el caso del español signado. Sin embargo, la influencia de la diglosia no es exclusiva de Colombia, debido a que a pesar de los intentos de que las dos lenguas puedan coexistir, una de ellas goza de privilegios sociales y políticos sobre la otra, lo que hace que la lengua dominante tenga un uso preferencial.

Al mismo tiempo, es evidente la LSC se queda un poco corta en señas y frases para realizar la construcción de oraciones que si pueden ser expresadas por parte del español oral. La explicación principal, radica en el aislamiento cultural que ha sufrido la LSC y esto a su vez la obliga a reformarse tomando como referencia ciertos elementos del idioma español. En ese sentido, la influencia del español es tan grande que se evidencia al observar todos los prestamos lingüísticos y en estrategias como la metaforización, que es cuando se usa una

seña compuesta de otra, o la inicialización, donde la seña toma la inicial de la palabra que se quiere señar.

Por ello, es loable el aporte que se ha dado desde instituciones como FENASCOL a la hora de mejorar la calidad de la LSC, porque “para incrementar su estatus y aparecer como una lengua con una estructura totalmente definida, la Comunidad Sorda colombiana se ha dedicado a estandarizar las señas para lograr una unidad nacional en la lengua. Este es un proceso provocado y no natural, pues la creación espontánea de señas se da de maneras diferentes en territorios que no tienen contacto entre ellos, pero no es una estandarización forzada sino más bien un esfuerzo por mejorar los canales de comunicación entre los Sordos de Colombia para lograr una mayor unidad en la Comunidad Sorda y así avanzar en su lucha.” (Hurtado, 2003, pp. 61). Con el fin de que unas señas de una determinada comunidad puedan regir sobre las otras y darle a la LSC un estatus de señas oficiales a nivel nacional para lograr una mayor fluidez entre los colectivos Sordos que se identifican dentro de la comunidad.

Queda por decir, que el reto educativo para afianzar la cultura Sorda está en encontrar un punto de equilibrio donde se puedan propiciar una serie de herramientas para que las personas Sordas puedan relacionarse de manera igualitaria con la sociedad oyente, y al mismo tiempo que dote de un sentido de pertenencia fuerte de cada cultura, afianzando el concepto de que una de las riquezas más grandes que tiene Colombia es la diversidad de culturas con su propio código lingüístico. Por otra parte, “se trata de lograr una integración, intentando mantener un equilibrio en cuanto a la tensión entre dicha integración y la conservación de la diferencia. Tanto el alumno Sordo como el educador se sitúan en una especie de cuerda floja en la que pueden caer en dos extremos: o pierden el equilibrio y caen en una asimilación total de la cultura mayoritaria o se desploman ante el propósito de defender a sangre y fuego la supervivencia de la identidad Sorda, negándose a desarrollar los canales de comunicación entre Sordos y oyentes desligándose así de la realidad nacional.” (Hurtado, 2003, pp. 62). Así y todo, la clave en la educación para Sordos esta para ser planteada como un equilibrio donde la balanza entre identidad e integración no se incline para un solo lado, para que de esta manera se pueda generar un modo de enseñanza más útil y que responda mejor a las necesidades actuales de los Sordos de Colombia.

2.2.3.3. El caso de ASORCALI: la Cultura Sorda en acción por la reivindicación del pueblo Sordo colombiano

Cabe señalarse, que debemos partir de una base: las personas Sordas y la comunidad oyente colombiana somos habitantes de un mismo país y en algunas ocasiones, habitantes de una misma ciudad. Sin embargo, esto no quiere decir necesariamente que tengamos acceso a los mismos derechos por las razones mencionadas en los apartados anteriores. En ese orden de ideas, “para muchas poblaciones como la comunidad Sorda, poder acceder a servicios básicos de salud, educación, transporte, deporte, o información, requiere de un largo proceso de lucha e incidencia política.” (Palma, 2020, pp. 196). Por estas razones, el presente apartado analizará un ejemplo práctico en la ciudad de Cali en el Departamento de Valle del Cauca, mediante la Asociación de Sordos de Cali o más conocida como ASORCALI.

Con esto en mente, debemos tener presente el contexto nacional en el que dicha asociación se encuentra inmersa. En Colombia existen varias asociaciones, colectivos e instituciones de Sordos. Sin embargo, son dos las grandes instituciones encargadas para velar por los derechos de la población Sorda, FENASCOL e INSOR. Por una parte, la Federación Nacional de Sordos (FENASCOL) es una federación que nace gracias a la unión de las asociaciones regionales de Sordos que existen a nivel nacional, en otras palabras, es una asociación liderada y conformada por colombianos Sordos y su principal misión radica en la defensa de los derechos y la elaboración de programas que respondan a las necesidades inmediatas de la comunidad Sorda de nuestro país. Por otra parte, el Instituto Nacional de Sordos (INSOR) es una institución estatal que actualmente se encuentra adscrita al Ministerio de Educación Nacional, y su principal tarea se centra en el diseño, ejecución e implementación de la política pública educativa para lograr la inclusión del pueblo Sordo en diversos ámbitos; aunque en el INSOR hay personas Sordas, sus dirigentes se han caracterizado por ser personas oyentes. Si bien es cierto que el INSOR realiza grandes esfuerzos para lograr una mayor inclusión para las personas Sordas, la pugna radica en sus dirigentes. Dicho lo anterior:

“Esta diferencia es importante conocerla porque, por ejemplo, hace alrededor de un año, integrantes de diferentes asociaciones de Sordos del país nos unimos para exigir al presidente de la República que es hora de nombrar un Director General de INSOR que sea persona Sorda. Conocemos a varias personas que cumplen con los requisitos

para este cargo y nos preguntamos por qué una institución de Sordos sigue siendo liderada por personas oyentes. Tenemos el ejemplo del Instituto Nacional para Ciegos (INC) cuyo director es invidente y abogado ¿Por qué nosotros no podemos? ¿Por qué no se nos da la oportunidad? (Palma, 2020, pp. 197)

Entrando en materia, la integración Sorda en el Valle del Cauca data desde la década de los 50 con la llamada Asociación de Sordos del Valle (ASORVAL). No obstante, muchos de los líderes municipales Sordos no aceptaron una propuesta de crear un colectivo mucho más fuerte y unido. Entonces, al darse cuenta que la mayoría de afiliados eran de la ciudad de Cali, para el 10 de julio de 2005 es convocada la comunidad sorda caleña y desde ahí se funda ASORCALI. No sobra decir que, “esta asociación se creó con el objetivo de generar acciones que permitieran el empoderamiento y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas Sordas, hipoacúsicas y Sordociegas de la ciudad de Cali. Buscando siempre velar por la equidad en sus condiciones y oportunidades.” (Palma, 2020, pp. 197). Siendo este un ejemplo palpable y real de comunidad y cultura Sorda en nuestro país.

Esta clase de asociaciones, son espacios muy valiosos porque son liderados y construidos por personas Sordas, son valiosos porque son importantes para tejer lazos de solidaridad y hermandad dentro de la comunidad Sorda. Dichos espacios crean lugares donde las personas Sordas pueden expresarse bajo los parámetros de su cultura, en esos espacios se puede socializar, participar, acceder a la información, pensar otras formas de política pública y conocer sus derechos y deberes. El trazar aquí estas características, nos permite ver que lo más valioso que tienen las Asociaciones de Sordos es que es un espacio donde las personas Sordas aprenden y reconocen con mucho orgullo, el valor que tiene la cultura y la identidad Sorda. Aquí es conveniente rescatar ese viejo adagio de que la unión hace la fuerza, porque la comunidad fortalece la cultura Sorda y al estar agrupados se fortalece la lucha por la accesibilidad.

Gracias a la lucha de ASORCALI, hoy en día en el Departamento de Valle del Cauca hay muchos espacios culturales, sociales, deportivos y educativos son accesibles para las personas Sordas, puesto que, en palabras de miembros de esta asociación, “estas actividades son importantes para la comunidad Sorda porque nos permite formarnos, informarnos, conocer la ciudad, participar, opinar, proponer e integrarnos. Sin embargo, son muy

reducidos los espacios en los cuales logramos abrirnos espacios en la ciudad porque no contamos con apoyo de interpretación en Lengua de Señas y porque los apoyos económicos con los que cuenta la Asociación son limitados.” (Palma 2020, pp. 198). Aquí se denota que, aunque las dificultades siempre han estado presentes, la lucha por el reconocimiento de la comunidad Sorda sigue estando latente y consecuente.

Comprendemos que la lucha es constante y todavía falta mucho por lograr. Por ello, el pensamiento unánime de los Sordos de ASORCALI radica en la incidencia política ante el Estado para que el trabajo de este último no se quede solo en la acción legislativa de crear leyes sobre inclusión y accesibilidad, sino que estas también tengan un impacto real en la vida de las personas Sordas. En ese orden de ideas, la accesibilidad es uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la comunidad Sorda en estos días, pues el acceso a la comunicación y la información es bastante intermitente, a pesar de que existen leyes como la 1618 de 2013 que se supone, deben garantizar la inclusión y la accesibilidad a servicios básicos para personas con talentos y habilidades excepcionales. Conviene distinguir, antes de mencionar problemas concretos de la sociedad Sorda caleña observar la siguiente tabla porque en ella mencionaremos algunas de las principales demandas que tienen en aspectos políticos sociales, económicos, culturales e incluso lingüísticos, las cuales no distan mucho de las que tienen el resto de Sordos de nuestro país.

Tipo de derecho	Demanda
Laborales	Conseguir que las personas Sordas accedan a empleos de calidad.
Políticos	Lograr una mayor implicación de todos los miembros, y no solo de sus líderes, en la mejora y consolidación de su comunidad y su cultura.
Sociales	Conseguir la igualdad de las personas Sordas con respecto al resto de ciudadanos.
Lingüísticos	Alcanzar el reconocimiento de su lengua, la lengua de señas colombiana.
Educativos	Lograr una mejor educación en primaria y secundaria antes de entrar a la educación superior.
Sanitarios	Mejorar un sistema de salud que les permite entablar una comunicación directa con el paciente y crear redes de inclusión y empoderamiento en la comunidad.

Tabla #23: Principales demandas de la Comunidad Sorda.

Fuente: Palma (2020)

De acuerdo con la anterior tabla y con lo mencionado en líneas anteriores, existen servicios para personas Sordas, como por ejemplo el llamado Centro de Relevo, el cual es muy importante para las personas Sordas de Colombia ya que gracias a este pueden acceder de forma independiente a diversos servicios públicos de corte legal, educativo, sanitario e incluso laborales, sin la necesidad de recurrir a un familiar oyente o un amigo. Este servicio, es bastante valioso porque ayuda a garantizar la igualdad de condiciones y en lengua de señas a la información en diferentes situaciones que puedan ocurrir. Sin embargo, el Centro de Relevo suele tener problemas a la hora de ser llevado a la práctica por la poca disponibilidad de intérpretes, tal y como se evidencia en el siguiente fragmento:

“A inicio de este año 2020, hubo un problema con el Centro de Relevo y el Ministerio de Tecnología y Comunicación (Mintic). Lo que llevó a que varias personas de la comunidad mostraran en redes sociales su descontento y empezaran a convocar una manifestación en Bogotá frente a Mintic. Esto se debió a la demora en la renovación de contratos o convenios del Centro, lo cual interrumpió el servicio de interpretación. Cada año, la renovación de los contratos hace que la prestación del servicio tarde dos o tres meses en reactivarse. Eso quiere decir dos o tres meses en los cuales la población Sorda de Colombia no tiene acceso a la comunicación y a la información. Por eso se presentaron los reclamos y se solicitó que los servicios no se interrumpieran. Además, ASORCALI presentó un derecho de petición para que el servicio de interpretación prestado por el Centro de Relevo sea de 365 días y 24 horas. Nos parece importante también que Mintic fomenten alianzas entre el Centro de Relevo y otras entidades públicas o privadas como las EPS/IPS. Y que, además, se tenga en cuenta que la Lengua de Señas varía en cada región del país.” (Palma, 2020, pp. 199-200)

Al no existir muchas alianzas con las EPS y las IPS, el acceso a la salud también es otro problema por el cual la comunidad Sorda lucha constantemente por la complejidad que resulta la atención a pacientes Sordos. Un ejemplo de ello lo encontramos cuando la persona Sorda necesita acudir al médico o solicitar una ambulancia para una emergencia, en estos casos no hay un intérprete y al momento de llegar al hospital le es casi imposible explicar lo

que ocurre o que es lo que le duele. Se diría que la solución está en usar el español escrito, pero en la mayoría de ocasiones no es suficiente, pues muchas veces la persona Sorda conoce la seña de lo que le gustaría decir, pero, al momento de traducirla no recuerda como es la palabra en español. Dicho esto, aquí también hay una serie de irregularidades que explicaremos de la siguiente manera:

“Resulta que las entidades de salud no proporcionan ninguna ayuda a pesar de la ley 1618 de 2013 que así lo exige. Menos aún puede una persona Sorda pagar un intérprete porque son servicios costosos y usualmente la condición económica no lo permite. Por esta razón es importante contar de forma ininterrumpida con servicios como el Centro de Relevo, porque nos permiten acceder a derechos fundamentales. De lo contrario, la persona Sorda se ve obligada a estar acompañada por un familiar, situación que es incómoda y molesta porque el personal médico se dirige exclusivamente al familiar y no al paciente.” (Palma, 2020, pp. 200-201)

Aclaro todo esto, porque en estas épocas es evidente la apertura a nuevos espacios. Un ejemplo de ello, lo encontramos en la necesidad que tiene la comunidad Sorda para la creación de señas para referirse a diferentes puntos de las ciudades. La necesidad surge, precisamente porque la comunidad empieza a transitar por diferentes espacios de la ciudad a los que antes no tenía acceso. Factores como el crecimiento urbanístico y la complejidad de los sistemas de transporte pueden verse como nuevos espacios para la población Sorda. Sin embargo, la falta de señas pensadas de manera colectiva para cada espacio en particular puede crear problemas para moverse en las ciudades. Tanto así, que al momento de fijar un punto de encuentro puede ser un poco problemático.

A nivel local, regional y nacional, el acceso a la información sigue siendo una de las mayores problemáticas. Por ejemplo, la situación con el COVID-19 ha demostrado que la información de cómo avanza la pandemia es insuficiente para las comunidades Sordas. Acudimos a este ejemplo para demostrar que, “a pesar del aislamiento obligatorio, las personas oyentes tienen acceso a noticias y comunicados importantes sobre la pandemia. Sin embargo, la comunidad Sorda enfrenta una realidad diferente a pesar de existir leyes como la 1618 de 2013. El acceso completo y oportuno a la información es muy difícil, incluso en situaciones tan importantes y mediáticas como la pandemia del COVID-19.” (Palma, 2020, pp. 202). Así pues, las

interpretaciones en lengua de señas de la información tuvieron retrasos considerables a raíz de la poca practicidad de esta ley. Por ello, cuestiones como los mensajes estatales acerca de los síntomas de la enfermedad, los mecanismos de prevención y las medidas sanitarias que tomo el gobierno no tenían servicio de interpretación, lo que causó que en los primeros meses de la pandemia los Sordos de Colombia no supieran la emergencia que estaba ocurriendo a nivel mundial.

Los Sordos de ASORCALI resaltan la labor de algunos funcionarios públicos que han intentado cumplir con la ley 1618 de 2013, ya que esta es la que le garantiza el acceso a la información. No obstante, al ser tan pocos los funcionarios públicos que se comprometen a cumplirla, muchas veces reducen el asunto a la utilización de subtítulos en español escrito, cosa que es bastante problemática ya que muchos Sordos a nivel nacional no tienen competencias bilingües y el español les resulta un poco confuso. Al respecto los líderes de ASORCALI opinan de la siguiente manera:

“Claudia López, la alcaldesa de Bogotá, ha sido un digno ejemplo a imitar por las demás entidades del Estado porque desde el inicio ella tuvo acompañamiento de un intérprete en Lengua de Señas. Es claro que no se están cumpliendo los ajustes razonables de la ley 1618, ni siquiera en situaciones tan relevantes como una pandemia mundial. Los noticieros prefieren los closed caption, los subtítulos, pero la mayoría de las personas Sordas no los entienden. Y no lo entienden porque no tiene acceso a una educación inclusiva que permita adquirir habilidad para leer y escribir con facilidad.” (Palma, 2020, pp. 203)

Finalmente, es de rescatar que ASORCALI ha venido trabajando por el bienestar de las personas Sordas, enfocándose en el derecho al acceso y la información. A tal punto de fomentar discusiones en el Congreso de la República con el fin de tramitar y crear un proyecto de ley para la conformación de un Comité de Planeación Lingüística con la participación de diversos sectores sociales. Asimismo, aunque el proyecto de ley aún se encuentra en debate y discusión, la posición de ASORCALI no baja la guardia, pues el objetivo por el momento está en informarse y estar pendientes sobre las nuevas políticas que le darán forma a la lengua de señas en nuestro país.

2.2.4. La Educación en Derechos Humanos: una breve visión sobre la importancia de educar/educarnos en DD. HH para el fortalecimiento de los procesos de memoria.

Los escenarios educativos, sean cuales sean pueden y deben ser espacios donde la Educación en Derechos Humanos sea un aspecto fundamental en sus planes de estudio. Por ello, es importante entender la Educación en Derechos Humanos como un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los saberes de los Derechos Humanos con un enfoque interdisciplinar e intercultural. Bajo ese orden de ideas:

“La educación en Derechos Humanos obedece a una dialéctica que reconoce en los individuos y en los pueblos, no solamente sus derechos como sujetos, sino su papel y participación en la construcción de una sociedad democrática que nos llevara a su efectivo goce.” (Beltrán Lara, 2012, pp. 208)

Dicho esto, es indudable que es relevante educar en Derechos Humanos y la participación en los escenarios educativos es clave. Es en este contexto donde entran al ruedo las pedagogías críticas porque sus contenidos y posturas nos ayudan a fortalecer la visión de los Derechos Humanos desde la interculturalidad y sobre todo en pro del fortalecimiento de los procesos de memoria en nuestro país. Precisamente gracias a estas pedagogías críticas es que podemos pensarnos los Derechos Humanos no como una declaración estática, sino que debe ser vista como una declaración en constante cambio. Esto es, pensar los Derechos Humanos y construirlos mediante diferentes procesos institucionales o de base, o transformándolos mediante la articulación entre sujetos individuales y organizaciones colectivas.

Tampoco nos debe quedar duda de que la educación en Derechos Humanos debe apuntarles a dos aspectos muy importantes: la construcción de sujetos y la transformación social de la sociedad. Precisamente, “lo importante es la constitución de sujetos sociales, transformadores conscientes, ciudadanos profesionales, entendido como un proceso a lo largo de la vida, ya que, si no lo manejamos de esta forma, tampoco entenderemos los cambios sociales, ni podremos interactuar con ellos de manera propositiva.” (Beltrán Lara, 2012, pp. 210). En síntesis, para que estos aspectos puedan cumplirse necesitamos un compromiso de todos los sectores implicados en el acto educativo, es decir, desde los

implicados en el sistema educativo formal como aquellos que les apuestan a los procesos educativos desde espacios no formales como los colectivos o las organizaciones políticas.

En el caso de nuestro país, el Estado tiene un papel muy importante en la difusión e implementación de la educación en Derechos Humanos, no solo por ser el garante de las leyes y de la institucionalidad, sino también en términos de responsabilidad social en cumplimiento de sus obligaciones como parte integral de la sociedad colombiana y como cuerpo de instituciones que deben priorizar el bien común por encima de los intereses particulares. En otras palabras:

“La intervención del Estado Colombiano y de los poderes públicos es decisiva para orientar y garantizar lo necesario para concretar los cambios que permitan a las sociedades resolver de manera conjunta sus dificultades, formar ciudadanos/as con un carácter deliberativo y crear las condiciones para potenciar las capacidades de los seres humanos, en el entendido de que la consecución de la paz es una tarea colectiva, reto que se constituye en trascendental si en realidad se quiere privilegiar la vida y el bienestar general por encima de los conflictos armados, que benefician o interesan a algunas personas o grupos.” (Velázquez & Amézquita, 2018, pp. 103)

Por tal razón, las políticas públicas educativas siempre tendrán un papel preponderante y serán decisivas para orientar las discusiones con la finalidad de tener procesos concretos en materia de Derechos Humanos y de construcción de memoria colectiva. Bajo esa lógica el compromiso del fortalecimiento de la educación en Derechos Humanos es individual y colectivo ya que los seres humanos podemos y debemos formarnos en el reconocimiento de las otredades y el respeto a la diferencia. Dicha premisa es reforzada recordando a Jares (1998) cuando nos menciona que “para que todos y todas podamos disfrutar de los derechos, la educación es llamada a jugar nuevamente un papel fundamental. En efecto, desde el mismo momento de la aprobación de la Declaración Universal ya se produce la respuesta educativa.” (Jares, 1998, pp. 2)

Entonces, para que un proceso de memoria dentro de un espacio educativo sea viable y exitoso, debe exigir el cumplimiento de las necesidades básicas de la población que al mismo tiempo son coincidentes con los Derechos Humanos. Por tal motivo, a la hora de hablar de Derechos Humanos debemos abordar conceptos como el de memoria, ciudadanía y paz ya

que al ser parte de la Declaración Universal se encuentran inevitablemente articulados. La temática sobre los Derechos Humanos es muy variada y heterogénea, más aun tratándose de una región del mundo como lo es Nuestra América y el Caribe. Esto se debe principalmente a que debido a sus particularidades, la enseñanza de los Derechos Humanos en esta parte del mundo abandera y reivindica la búsqueda de equidad y justicia social para así alcanzar el desarrollo pleno de la sociedad, y es en los espacios educativos donde se debe ver este planteamiento pues este:

“Condujo hacia nuevas formas de vinculación con los movimientos sociales en alianzas institucionales y políticas más amplias, se manejan temáticas de construcción de la democracia y la ciudadanía, se abren nuevos campos de trabajo a través de la educación en Derechos Humanos como el de educación de las mujeres, violencia intrafamiliar y la educación ambiental, entre otros.” (Beltrán Lara, 2012, pp. 212)

La educación en Derechos Humanos nos revela un propósito muy interesante al velar por la libertad, la dignidad, la independencia y el bienestar de todos los seres humanos en cualquier sociedad. Precisamente, el asunto de la educación en Derechos Humanos no debe ser visto únicamente desde la óptica de las reivindicaciones identitarias, sino que también debe estar ligado desde la óptica de los movimientos sociales y políticos desde abajo que buscan una mayor incidencia política y social en la defensa y promoción de los Derechos Humanos dentro de la sociedad nacional.

Con la entrada de los movimientos sociales al debate en torno a la educación en Derechos Humanos, observamos una gran trascendencia por varias razones. Primero, porque es una nueva estrategia a la hora de hablar sobre el desarrollo de los pueblos y de los hombres, y segundo porque se extiende el derecho a la educación en Derechos Humanos desde un punto de vista político sin reducirlo al mero aspecto jurídico teniendo en cuenta ese respeto a la diversidad y la diferencia que mencionábamos anteriormente, puesto que “el desarrollo no puede decretarse desde oficinas cerradas en las esferas gubernamentales o de la industria; más bien, se generará a partir de la actividad de cada individuo y sus comunidades, o sea, que varía de individuo a individuo y de comunidad o comunidad; no se debe imponer una visión unilateral de él.” (Beltrán Lara, 2012, pp. 213). En ese orden de ideas, es a través de

la diversidad la forma en la que construimos unidad para el fortalecimiento de nuestros derechos como seres humanos.

En cuanto a la intencionalidad de la educación en Derechos Humanos debemos tener presentes dos conceptos: los Derechos Humanos y el Desarrollo Humano. En ese orden de ideas entendemos al primero como la facultad que tienen los seres humanos para reclamar medidas que garanticen la protección de arbitrariedades y abusos, mientras que el segundo concepto, hace referencia a la capacidad del ser humano para ampliar sus opciones y oportunidades para vivir con respeto. Por ello, si se tienen claros ambos conceptos podemos hablar de un adecuado ejercicio de la libertad. Dicho de otra forma:

“En el campo de la Educación en Derechos Humanos es básico que la actividad cotidiana sea el resultado de conocimientos, reflexiones, análisis y síntesis de una diversidad de casos para construir una posición teórica desde la cual actuar. Hay que señalar que, para satisfacer las necesidades reales de formar una ética ciudadana, una moral social; no es suficiente el conocer la teoría de las concepciones de los Derechos Humanos; es mucho más importante actuar de acuerdo con ellos de manera transversal en el ejercicio educativo cotidiano, con el fin de ir transformando nuestro entorno, generando un agente de transformación con una direccionalidad.
(Beltrán Lara, 2012, pp. 214-215)

Ahora bien, en el caso de Colombia el realizar procesos de memoria en los espacios educativos puede ser un tanto desafiante. Esto se debe a que una de las metas dentro de los procesos de memoria debe ser la reconciliación de todos los actores y actrices de la sociedad. No obstante, dadas las particularidades de nuestro país hay un riesgo latente de volver a caer en procesos de violencia, y es ahí donde los procesos de memoria deben ser integrados a los planes de estudio y al currículo, apoyados por el Ministerio de Educación y por todas las fuerzas políticas del país ya que sin duda alguna todas estas fuerzas tienen una deuda histórica con las juventudes colombianas. Los docentes y los estudiantes colombianos tenemos como tarea superar todas las dificultades que presenten para así implementar reformas en nuestro país el cual se caracteriza por tener profundas desigualdades sociales y que vivió un conflicto armado de medio siglo.

Llegados a este punto, algo muy importante que no se nos puede escapar es el hecho de que los conceptos de Democracia y Derechos Humanos, aunque sean algo diferentes, en la práctica pertenecen a una misma base conceptual. En otras palabras, no puede existir la democracia si no hay Derechos Humanos y viceversa puesto que cuando hablamos acerca de los Derechos Humanos estos siempre llevan de manera implícita las ideas de democracia y del Estado de Derecho. Todo esto se logra cuando la participación de los individuos y de los colectivos es activa, respetando principios como la autodeterminación de los pueblos o las libertades civiles. En síntesis, cuando hablamos de Educación en Derechos Humanos, hablamos de una educación comprometida con la paz, la democracia y el desarrollo humano.

La educación en Derechos Humanos debe ser vista como un proceso educativo continuo, permanente y sin un final aparente. Este tipo de educación debe trabajar en pro del desarrollo de una cultura de los Derechos Humanos que defienda valores como la dignidad, la libertad, la solidaridad, la paz y la justicia social. Sin embargo, para que este proceso educativo sea efectivo “el espacio físico, las interrelaciones sociales, la política que impere y los procesos de comunicación deberán girar en torno a la democracia, esta última deberá volverse un proceso consciente para generar una alternativa actualizada y congruente con el contexto nacional e internacional, o sea, una cultura basada en el ejercicio de los Derechos Humanos.” (Beltrán Lara, 2012, pp. 216). En ese orden de ideas, basándonos en los postulados de Jares (1998) presentamos un modelo de principios didácticos que nos ayudarán a entender de donde surge la emergencia educativa sobre Derechos Humanos y Desaparición Forzada de Personas para personas Sordas:

Principio Didáctico	Características
Vivir los Derechos Humanos	La idea fundamental es a la par clara y compleja: más que reflexionar sobre los Derechos Humanos se trata de vivirlos en el centro. Vivencia que extendemos a todos los ámbitos de la acción educativa: metodología, organización, contenidos, etc.
Conexión con la vida real del centro y del entorno	No cabe duda de que el primer principio lleva implícito este segundo. En efecto, vivir los Derechos Humanos significa, entre otras cosas, dar preferencia a los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elementos didácticos de primera magnitud, en su doble aceptación de medio y objeto de aprendizaje.

Necesidad de educar desde y para la acción	Ligado al principio anterior, la educación para los Derechos Humanos es una educación desde y para la acción. En otras palabras, no hay educación para la paz y los Derechos Humanos si no hay acción práctica.
Participación del alumnado en el “qué” y en el “cómo” del proceso de enseñanza-aprendizaje	La participación es, simultáneamente, un requisito y un valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva democrática en la que se asienta la educación en Derechos Humanos. Las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible en la cooperación.
Educar para los Derechos Humanos presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación.	Ligado al principio anterior, tenemos que incidir en la idea de que la realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisional, y que, en consecuencia, podemos construir otro tipo de relaciones sociales y políticas.
Preferencia por los enfoques globalizadores e interdisciplinarios	Tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista didáctico, la educación para los Derechos Humanos exige enfoques globales e interdisciplinarios a través de los cuales se pueda aprehender la complejidad de la temática que nos ocupa. La educación para los Derechos Humanos, como la transversalidad en su conjunto, debe servir de elemento integrador que rompa con los compartimientos estancos de las asignaturas.
Coherencia entre los fines y los medios a emplear	Enfatizado desde la ideología no violenta como un aspecto central de la misma y asumido por la educación para la paz y los Derechos Humanos, este principio destaca la necesidad de la coherencia entre aquello que se pretende alcanzar y los medios a emplear. Frente a la cultura dominante del “todo vale”, del fin que justifica los medios, desde este principio se resalta que la elección de los medios no es una cuestión secundaria, sino que se sitúa al mismo nivel de los fines.
Combinación de las dimensiones cognoscitivas y afectivas	Es otro de los principios didácticos que más se han resaltado en esta tradición educativa. En efecto, desde la década de los setenta se comprobó que la vertiente intelectual del proceso enseñanza-aprendizaje no se puede separar de su componente afectiva y experiencial; ambos procesos van unidos y ambos procesos son necesarios para interiorizar los valores de una educación para la paz y los derechos humanos.

Tabla #24: Principios didácticos de la Educación en Derechos Humanos.

Fuente: Jares (1998)

Una vez vista esta interesante propuesta, es menester advertir que los espacios educativos son fundamentales precisamente porque es en esta clase de ambientes en los que se forman

a los futuros ciudadanos y las ciudadanas y es por esa razón que la educación en Derechos Humanos no puede ni debe ser ajena a esta problemática. Por ello, “en esta línea resaltan la importancia de involucrar estas temáticas dentro de lo que se denomina ‘la historia reciente en el currículo escolar, como un nuevo fin de la política educativa.’” (Velásquez & Amézquita, 2018, pp. 113). Y es precisamente en los espacios educativos donde se debe dar ese espacio facilitador ya que es ahí donde se construye el diálogo y la controversia, elementos que son muy importantes porque enriquecen el debate para la resolución de conflictos por vías pacíficas.

Precisamente, el constante intercambio de puntos de vista permite una deliberación sincera, franca, abierta y honesta sobre algunos puntos en los que existan controversias. Dicho esto, el papel de los espacios educativos está en la medida de concientización que tengan las juventudes de nuestro país desde una postura crítica y observante sobre los altos niveles de violencia que son percibidos y de cierta manera legitimados en las interacciones con el resto de la sociedad. Estos elementos nos ayudarán a construir la cultura de los Derechos Humanos que mencionábamos en líneas anteriores. Dicho de otra forma, “la importancia de educar en Derechos Humanos y para la paz cobra protagonismo al considerar la necesidad de hacer evidente el compromiso individual y colectivo de los actos de cada quien. Las personas, como agentes morales, tienen la capacidad de formarse en el reconocimiento de las otras/os y el respeto a la diferencia de los seres humanos.” (Velásquez & Amézquita, 2018, pp. 120).

debemos tener presente que cualquier proceso o proyecto que tenga como norte la Educación en Derechos Humanos siempre debe estar pensado desde un enfoque interdisciplinar, también teniendo en cuenta espacios políticos como lo son los movimientos sociales, considerando nuevas asignaturas y contenidos teniendo en cuenta que los Derechos Humanos no son una declaración estática. En ese orden de ideas, podemos ampliar el currículo de los Derechos Humanos estudiando temas como las luchas contra hegemónicas, la historia de los movimientos sociales, la historia de nuestro país “desde abajo”, los derechos de las víctimas y en el caso de este trabajo de grado, fortalecer la educación y la pedagogía de la memoria.

2.3. Consideraciones didácticas y pedagógicas para la elaboración de nuestro material educativo “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”

Dicho todo esto, para dar cierre a nuestro segundo capítulo, en este último apartado analizaremos dos aspectos muy importantes a la hora de seleccionar las herramientas que utilizaremos para la construcción de nuestro material educativo. En ese orden de ideas, este apartado se enfocará en observar el rol que cumple el diseño y la construcción de Unidades Didácticas para la planeación de las sesiones, y al mismo tiempo, el presente apartado nos mostrará la importancia de la presencia de los ejercicios de memoria colectiva en los espacios académicos, teniendo en cuenta la población con la que estamos trabajando y los objetivos que queremos lograr en este trabajo de grado.

2.3.1. Unidades Didácticas: aspectos clave para el proceso de construcción y enseñanza de los Derechos Humanos y los crímenes de lesa humanidad

La planeación de cada sesión de clase es el instrumento principal dentro de la labor de los maestros y maestras de cualquier sociedad. Su importancia radica en el hecho de que la planeación le sirve al maestro como hoja de ruta para tener presente el avance de los estudiantes del grupo que tiene bajo su cargo. Por ello, una herramienta muy importante dentro de la planeación la encontramos en las Unidades Didácticas (UD) las cuales son muy útiles dentro del espacio educativo.

En ese sentido, es innegable la importancia que tienen las Unidades Didácticas en la actualidad, en gran parte porque la idea elemental del diseño de una unidad didáctica es poder llevarla a la práctica, y eso es posible cuando tenemos claro que es lo que vamos a enseñar y qué actividades nos ayudarán al entendimiento y apropiación por parte de los estudiantes. De tal manera que las ideas realizadas y la intencionalidad político-educativa son visibles precisamente por la forma en la que se diseña la unidad didáctica.

Sin embargo, el interés del diseño propio de Unidades Didácticas de parte de algunos maestros es una problemática reciente que ha entrado en discusión debido a la uniformidad de los planes de estudio institucionales. Así pues, “hasta hace pocos años se creía que la mayoría de profesores no podían llevar a cabo esta actividad. Por ello, las orientaciones curriculares oficiales concretaban mucho qué se había de enseñar y cómo, y el profesorado ‘solo’ había de aplicar dichas orientaciones. En muchos países, los ministerios de educación correspondientes fijaban (y, en algunos casos, aún fijan), el llamado ‘programa’ de enseñanza.” (Perales & Cañal, 2000, pp. 241). No sobra decir, que estos programas contaban

con muchos detalles, con las actividades ya fijadas lo que ignoraba de plano las realidades educativas y sociales del entorno de trabajo.

En otras ocasiones, los maestros se apoyan bastante en el libro de texto, lo cual no es un problema. Pero, es problemático cuando el libro de texto define toda la actividad educativa de los maestros dejando que el libro sea quien en realidad de la clase. En ese sentido, ya sea con el programa oficial o con el libro de texto estas formas de orientación de una clase dejan una autonomía docente frente a los estudiantes bastante limitada ya que su papel se reduce al de instrumento encargado de aplicar las decisiones que han tomado otras personas dentro de su labor educativa.

Paulatinamente, esta crítica debe ser cuestionada, pues como mencionamos anteriormente están surgiendo nuevas formas y visiones educativas diseñadas por los propios docentes donde los estudiantes ocupan un rol fundamental. En estas nuevas formas observamos un maestro propositivo que ayuda a sus estudiantes a la construcción de conocimiento, que tiene en cuenta las necesidades individuales de cada uno de sus estudiantes y las necesidades colectivas de cada grupo en el que trabaja. Con lo cual podemos pensar que la mejor unidad didáctica es la que mejor puede responder a las necesidades de los estudiantes.

Dicho esto, “cada enseñante tiene estilos y cualidades diferentes. De hecho, a pesar de la rigidez de muchos programas, sería difícil encontrar dos clases iguales. Aun así, generalmente, no se ha formado al profesorado para tomar decisiones relacionadas con el diseño de unidades didácticas.” (Perales & Cañal, 2000, pp. 242). En resumidas cuentas, la actuación del docente en el espacio educativo es producto de su rutina diaria y de su intuición que, de verdaderos conocimientos prácticos, técnicos y teóricos aplicados conscientemente en su quehacer diario.

Algo que nos debe quedar claro es que no existe ningún tipo de receta o proceso fijo que pueda dar solución a algo tan difícil y complejo como lo es la acción de enseñar, aprender y evaluar. Sin embargo, mediante algunos criterios es posible realizar procesos interesantes con los estudiantes. De esta manera, “las nuevas orientaciones curriculares basadas en puntos de vista constructivistas del aprendizaje y de la enseñanza, implican que el profesorado debe tener amplia autonomía para tomar decisiones curriculares y, en concreto, para el diseño de las unidades didácticas a aplicar en clase, con sus alumnos y alumnas. Ello no excluye la utilidad de materiales didácticos y libros de texto ya diseñados, pero cualquier material

deberá ser readaptado y completado para poder dar respuesta a las necesidades detectadas en cada aula.” (Perales & Cañal, 2000, pp. 242). Con lo cual evidenciamos un profundo énfasis en las nuevas formas sin descuidar ni mucho menos ignorar las ya existentes.

Como se hacía mención anteriormente, el desarrollo de una Unidad Didáctica es un proceso que visto desde el punto de vista metodológico conlleva bastantes dificultades, en gran parte por la dificultad de hacer que algún tema sea enseñable. De acuerdo con Gudmundsdóttir et al (2005) “el modelo describe cómo la comprensión de la materia por el profesor para hacerla enseñable. El proceso de transformación tiene que ver con las diferentes fuentes de conocimiento, siendo la más importante el conocimiento didáctico del contenido. Es esta forma de conocer y comprender la materia lo que distingue al profesor del especialista en la materia.” (2005, pp. 2). De esta forma demostrando que no todos los profesores son iguales al momento de hacer enseñable un contenido.

Avanzando en el tema, al hablar de nuestra unidad didáctica en concreto, es decir, el “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha” partiremos de la base de lo que Gudmundsdóttir denomina como el potencial del currículum entendido como “un material curricular más complejo y rico en ideas de lo que originalmente era pretendido por los diseñadores de tales materiales.” (Gudmundsdóttir, 2005, pp. 3). Idea que se tiene proyectada con el material educativo que hemos preparado para la población Sorda en etapa estudiantil, partiendo de sus necesidades y de la intencionalidad de sus diseñadores.

Aquí cabría preguntarnos ¿Cuáles serían nuestras bases para dar un punto de partida a nuestra Unidad Didáctica? Contestaríamos sin duda alguna que son las fuentes principales y para contestar esta pequeña interrogante diríamos que las fuentes principales son la rutina, la intuición y los intereses del maestro. En ese orden de ideas:

“La intuición es una buena fuente de conocimiento y, muchas veces, es fruto de la experiencia acumulada por los profesores a lo largo de los años de ejercicio de la profesión. Los intereses de los enseñantes también son un buen criterio para secuenciar el currículum, ya que no hay nada peor que intentar enseñar aquello para lo cual, ni el profesor o profesora está motivado, ni se hace de la forma que se cree más útil. La rutina, en cambio, es la peor consejera, ya que no está justificada ni por el espíritu de reflexión ni por el de innovación.” (Perales & Cañal, 2000, pp. 242-243)

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es que, si bien es cierto que el proceso de cualquier Unidad Didáctica incluyendo la presente, se plantea de forma lineal y con ítems o elementos prefijados, muy rara vez se cumple con este requisito. Pues el mismo proceso es bastante complejo teniendo en cuenta que no trabajamos con máquinas o con animales, al trabajar con seres humanos es un proceso con muchas variables y por esas mismas razones no se puede considerar que exista una única receta o proceso, sino que es un devenir constante con diversas situaciones, pues en el aula o en cualquier espacio educativo no todos los días son iguales, y es precisamente ese factor el que le da sustancia a nuestra investigación. Por tales motivos, todo lo anteriormente mencionado tendrá mayor profundidad en el siguiente capítulo de nuestro trabajo de grado.

2.3.2. Memoria en el aula de clase: enseñar-aprender-comprender para el fortalecimiento de la memoria colectiva dentro de la identidad nacional.

La memoria es un proceso que va más allá del ejercicio cerebral de recordar algo o alguien. Precisamente según Hallbwachs (1950) “recurrimos a los testimonios para corroborar o para invalidar, pero también para completar aquello que sabemos de un acontecimiento acerca del cual ya estamos de alguna manera informados, y del que, sin embargo, muchas circunstancias nos siguen resultando oscuras.” (Hallbwachs, 1950, pp. 163). Evidenciando que este proceso es individual, pero al mismo tiempo es colectivo al necesitar ciertos apoyos que permiten la reconfiguración de nuestros recuerdos, lo que en este caso es idóneo para nuestra investigación.

La memoria de las violaciones a los Derechos Humanos es un paso muy necesario por dos razones, la primera la encontramos en el reconocimiento de la identidad como seres pertenecientes a un Estado Nacional, y la segunda evidenciada en un ejercicio de justicia con el pasado, no entendiendo la justicia en el sentido del Poder Judicial, sino en un esclarecimiento de los hechos y la garantía de la no repetición. La aplicación de este ejercicio de memoria también tiene una fuerte carga simbólica pues “el acto de la desaparición incorpora otra dimensión en ese mandato de la memoria que es la restitución simbólica de lo que fue negado, no solo el crimen sino también, y, sobre todo, las víctimas.” (Raggio, 2005, pp. 95). En otras palabras, las políticas sobre la memoria buscan restituir lo que un día fue negado por los represores.

Bajo esa lógica, la escuela y los espacios educativos en general son un espacio propicio para este tipo de ejercicios reflexivos por ser precisamente un espacio donde se da un importante proceso de socialización el cual es clave en la formación ciudadana. Además, los espacios educativos también son bastante valiosos ya que es en ese tipo de procesos donde se construye la identidad nacional y la noción principal de sociedad. Precisamente, es bajo esta premisa de la identidad nacional en la cual los procesos de memoria pueden ser trabajados ampliando la noción de memoria colectiva trabajada por Maurice Halbwachs cuando menciona que “nuestros recuerdos siguen siendo colectivos, y nos son recordados por otros, ya se trate de acontecimientos en los que solo nosotros hemos estado implicados o bien de objetos que solo nosotros hemos visto. Es que, en realidad, nunca estamos solos. No es necesario que otros hombres estén allí, que se distingan materialmente de nosotros, puesto que tenemos siempre con nosotros y en nosotros una cantidad de personas que no se confunden.” (Halbwachs, 1950, pp. 164). Por ello, de acuerdo con lo anteriormente mencionado para construir memoria colectiva dentro del espacio educativo la exactitud del recuerdo debe ser avalada por la mayoría, aspecto que buscamos con la población Sorda al reconocerlos como sujetos políticos cuyas experiencias de aprendizaje deben enfocarse en el conocimiento de sus derechos y de la memoria colectiva de la sociedad oyente en la que viven, representada en el crimen de la Desaparición Forzada de Personas, enriqueciendo de esta manera el componente bilingüe y bicultural que proponemos en este trabajo de grado.

Otro desafío que encontramos a la hora de hacer memoria en el espacio educativo se encuentra en la pluralidad y diversidad de pensamiento. Comúnmente, los maestros al momento de iniciar con algún tipo de proceso de memoria solemos caer en el esencialismo de que los estudiantes son una “tabula rasa” (Raggio, 2005), es decir, que son personas que no tienen conocimiento alguno sobre el aspecto a discutir y que nuestro papel con ellos es el de empezar de nuevo el proceso de aprendizaje desde cero. Lo cual en la práctica es algo muy poco realista, pues, desde el contexto de sus territorios y familiares tendrán unas categorías de análisis preconfiguradas sobre el tema a discutir.

Asimismo, a la hora de hacer memoria en el espacio educativo debemos tener presente la generación del recuerdo colectivo que Halbwachs nos propone al decir que “cuando decimos que un testimonio no nos recordará nada si no permanece en nuestro espíritu algún vestigio del acontecimiento ocurrido que se trata de evocar, no queremos dar a entender que el

recuerdo, o alguna de sus partes, deba pervivir en nosotros tal como es, sino solamente que, dado que tanto nosotros como los testigos formamos parte de un mismo grupo y pensamos en común algunos aspectos, seguimos en contacto con ese grupo y somos aún capaces de identificarnos con él y de confundir nuestro pasado con el suyo.” (Hallbwachs, 1950, pp. 166). Aspecto que sin duda alguna teje la lógica de la memoria colectiva de una sociedad. No obstante, la idea de la memoria en los espacios educativos no ha trascendido a las poblaciones con algún tipo de discapacidad y ese factor pretende ser corregido con este trabajo orientado a la población Sorda colombiana.

Si bien es cierto que la pluralidad y diversidad del pensamiento de los estudiantes es un aspecto difícil de tratar, ello no quiere decir precisamente que los maestros no posean estas cualidades en sus pensares y sentires. Lo idóneo sería que el maestro tuviera una posición “neutral” pero si nos vamos a la realidad, nos encontramos con que los maestros también pertenecen a grupos identitarios de la sociedad, también asumen postura política y poseen experiencias vivenciales sobre lo sucedido. En síntesis, los maestros tampoco son una “tabula rasa” por las características anteriormente mencionadas.

¿Cómo resolver ese dilema del docente? Sin duda alguna es uno de los mayores problemas, pues es en este tipo de casos donde lo institucional choca con la labor político-pedagógica de los maestros. Por ello “lo que es más difícil encontrar son docentes que asuman esa neutralidad ‘beligerante’ apelando a un ‘modelo’ de maestro que logre no imponer sus puntos de vista a los alumnos sin por ello renunciar a exponer sus opciones éticas políticas o teóricas.” (Raggio, 2005, pp. 98). Cuestión que nos demuestra cómo algunos acontecimientos son tan profundos que marcan todos los estamentos de la sociedad e influyen en nuestra cotidianidad como maestros.

Por otro lado, debemos tener presente que la memoria debe y tiene que ser vista como el presente de nuestro pasado y por ello siempre necesitará de nociones comunes que se encuentren en nuestra individualidad y en el espacio de la comunidad, puesto que unos influyen en los otros y viceversa. Además, la memoria en los espacios educativos también es importante porque se debe fomentar su enseñanza en las escuelas y universidades del país para que sean las nuevas generaciones las que construyan identidad nacional a través de la memoria mediante sus propias preguntas, investigaciones, aportes y percepciones. Sin

embargo, no podemos hacer memoria colectiva si no reforzamos la memoria individual. Tal y como Hallbwachs nos lo explica en el siguiente párrafo:

“¿La memoria individual, en tanto se opone a la memoria colectiva, es una condición necesaria y suficiente del acto de recordar y del reconocimiento de los recuerdos? De ninguna manera. Porque si ese primer recuerdo es suprimido, si ya no nos resulta posible recobrarlo, es que, desde hace mucho tiempo, nosotros no formábamos parte del grupo en cuya memoria éste se conservaba. Para que nuestra memoria reciba la ayuda de la de los otros, no basta con que éstos nos aporten sus testimonios: es necesario también que ella no haya dejado de coincidir con sus memorias y que existan bastantes puntos de contacto entre una y las otras para que el recuerdo que nos recuerdan pueda reconstruirse sobre una base común.” (Hallbwachs, 1950, pp. 171)

Para terminar este apartado, lo primero que queremos resaltar es que sin memoria individual no existe memoria colectiva, pues la una ayuda a reconfigurar y a ordenar la otra. También queremos resaltar que, si bien es cierto que el hecho de recordar no garantiza la no repetición, si garantiza el acto de revelar y asumir las condiciones sociales que hicieron posible que el pasado volviera para ser estudiado desde otra óptica. La idea de llevar los procesos de memoria a los escenarios educativos no es continuar haciendo “historia de bronce” sino formando ciudadanos y ciudadanas capaces de reflexionar sobre su sociedad y sobre sí mismos. De esta manera es como lograremos construir una verdadera memoria escolar en donde todos los actores educativos tengan niveles de participación significativos.

2.3.3. Sobre la pedagogía de los Derechos Humanos: ¿Enseñanza o adoctrinamiento? un aprendizaje significativo para el reconocimiento y la apropiación de los Derechos Humanos por parte de las personas Sordas

Basándose en lo anteriormente mencionado, los Derechos Humanos surgen mediante una serie de procesos históricos que le dan forma al sistema-mundo actual. Además, como advertíamos anteriormente, los Derechos Humanos también surgen gracias a las luchas en torno a la libertad, la igualdad y la dignidad humana. No obstante, factores como la Segunda

Guerra Mundial y los procesos de Descolonización africanos aceleraron y le dieron forma al debate sobre los Derechos Humanos.

Con esto en mente, es evidente que los Derechos Humanos necesitan una promoción y difusión adecuada para que este conocimiento sea accesible para todos los sectores de la población, puesto que la Declaración Universal de los Derechos Humanos no discrimina ni excluye a las personas por asuntos raciales, económicos y políticos. En ese orden de ideas, es la educación el motor fundamental en la promoción de los Derechos Humanos, en gran parte porque los Derechos Humanos no deben ser ajenos a ningún país y deben ser apropiados por todas las naciones sin distinción alguna.

El proceso de promoción de los Derechos Humanos es liderado por las Naciones Unidas, en este proceso “los Derechos Humanos se promueven con multitud de mecanismos y procedimientos; grupos de trabajo y comités; informes, estudios y declaraciones; conferencias, planes y programas; decenios para la adopción de medidas; investigación y capacitación; fondos voluntarios y fondos fiduciarios; asistencia de muy diversos tipos en los planos mundial, regional y local; adopción de medidas concretas; investigaciones de hechos; y muchas otras actividades que tienen como fin fomentar y proteger los Derechos Humanos.” (ACNUDH, 2004, pp. 13). Con este amplio abanico de esfuerzos educativos que han hecho las Naciones Unidas se evidencia claramente el intento de crear una cultura de los Derechos Humanos que sea transversal en todas las culturas y sociedades del mundo.

Con toda esta gran oferta de opciones de promoción y difusión de los Derechos Humanos, es menester resaltar el proceso de enseñanza que deberíamos utilizar en nuestra cotidianidad y en el ejercicio de nuestras funciones como docentes. Por ello, para que estas estrategias puedan cumplirse es necesario que los ministerios de educación nacionales puedan implementar estrategias sobre la educación en Derechos Humanos y que estas puedan sostenerse a largo plazo. De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2004) algunas estrategias que los países podrían aplicar serían las siguientes:

- *“La incorporación de la enseñanza de los Derechos Humanos en las leyes nacionales en las que se regula la educación que se imparte en las escuelas;*
- *La modificación de los programas de estudio y los libros de texto;*

- *La inclusión de la capacitación sobre los Derechos Humanos y las metodologías didácticas correspondientes en la formación de los profesores antes y después de su entrada en funciones;*
- *La organización de actividades extracurriculares tanto en las escuelas como en el seno de la familia y en la comunidad;*
- *La preparación de material didáctico;*
- *El establecimiento de redes de apoyo de profesores y otros profesionales (tales como grupos de Derechos Humanos, sindicatos de docentes, organizaciones no gubernamentales o asociaciones profesionales), etc.” (ACNUDH, 2004, pp. 16)*

En concreto, la responsabilidad de la aplicación de estos parámetros recae sobre los diferentes países y sus respectivos sistemas educativos los cuales difieren en aspectos como la libertad de cátedra. Bajo esa lógica, nosotros los docentes como primeros agentes educativos somos clave en la puesta en práctica de los anteriores parámetros y asimismo somos clave en la adecuada difusión y promoción de los Derechos Humanos. De ahí radica la importancia de que los Derechos Humanos sean transversales a todas las asignaturas del plan de estudios, o bien que sea implementada la correspondiente cátedra de Derechos Humanos en las aulas. Sin embargo, como es el caso del presente trabajo de grado, los espacios educativos no formales como los colectivos, los procesos barriales, los clubes, etcétera pueden ser usados para la difusión de tan importante información.

Al momento de hablar sobre la enseñanza de los Derechos Humanos y los crímenes de lesa humanidad, debemos tener presente que como docentes no podemos presentar una propuesta rígida y cerrada, pues esto contradice el espíritu y la filosofía con la que los Derechos Humanos fueron creados. Las propuestas que surjan en torno a la educación en Derechos Humanos deben ser preparadas, analizadas, implementadas y desarrolladas cuidadosamente, centrándose en el contexto y en la etapa de desarrollo de las personas con las que se va a trabajar. Dicho de otra forma:

“La educación de los Derechos Humanos debe impartirse prestando la debida atención a la etapa de desarrollo de los niños y sus contextos sociales y culturales para que los principios de Derechos Humanos tengan sentido para ellos. Por ejemplo, la educación en Derechos Humanos para los niños más jóvenes puede

centrarse en el desarrollo de la autoestima y en la empatía o sensibilización respecto de los problemas de los demás, así como en el fomento del respeto de los Derechos Humanos dentro de la escuela. Aunque los más jóvenes pueden comprender los principios fundamentales de los instrumentos básicos de Derechos Humanos, conviene reservar los documentos de Derechos Humanos con un contenido más complejo para los alumnos mayores, que tendrán más capacidad para desarrollar los conceptos y para el razonamiento analítico.” (ACNUDH, 2004, pp. 18)

Hay otro aspecto que debemos recalcar y es el que hace referencia a los contenidos en la educación en Derechos Humanos. Básicamente porque “la historia de los Derechos Humanos es la historia de los esfuerzos que se han hecho para definir la dignidad y valor básicos del ser humano y sus derechos más fundamentales.” (ACNUDH, 2004, pp. 19). En ese sentido, la historia de los Derechos Humanos debe ser un eje fundamental asumido por el maestro, obviamente teniendo en cuenta la etapa de desarrollo y el contexto social del grupo con el que se trabaja. Acontecimientos como la lucha por los derechos civiles, las independencias africanas o la abolición de la esclavitud pueden ser usadas como referentes a la hora de explicar la visión sobre los Derechos Humanos a través del espacio-tiempo.

En un país como Colombia es difícil generar una cultura de los Derechos Humanos en gran parte porque dentro de la mentalidad colectiva es muy difícil tener empatía y preocuparse por los derechos del otro cuando mis derechos no están garantizados. Y como esto suele darse en la mayoría de espacios educativos, nuestro papel como docentes de educación en Derechos Humanos debe enfocarse en el fomento de la confianza y la tolerancia para la construcción de un buen ambiente en el espacio educativo lo cual es determinante para el éxito o fracaso de una experiencia educativa sobre Derechos Humanos.

Nos gustaría dejar claro que cualquier maestro que promueva la educación en Derechos Humanos debe tener presente y claro que la enseñanza de este tipo no puede ser un elemento adoctrinador. Sumado a ello, siempre se debe tener presente que la mejor forma de enseñar sobre Derechos Humanos es mediante el respeto pues si se quiere un aprendizaje con resultados se debe aprender en un espacio en donde se respeten los Derechos Humanos. Por ello, “para enseñar a respetar los Derechos Humanos es preciso evitar la hipocresía. En su forma más elemental, la hipocresía se da cuando el contenido de lo enseñado se contradice

con la forma en que se enseña. Por ejemplo: ‘Hoy vamos a hablar de la libertad de expresión. ¡No quiero oír a nadie mientras yo hablo!’ En una situación así, los alumnos aprenderán a respetar la autoridad más que los Derechos Humanos.” (ACNUDH, 2004, pp. 22). Bajo la lógica aquí planteada, los estudiantes observan el comportamiento del maestro y la conducta y disposición de este último, y si estos tres factores son negativos nos dará como resultado una cátedra en Derechos Humanos poco constructiva e injusta.

Por último, en relación con el tema de investigación de nuestro trabajo de grado es momento de mencionar el abordaje de aspectos que pueden ser bastantes difíciles de abordar. Los crímenes de lesa humanidad, como es el caso de la Desaparición Forzada de Personas es uno de esos temas, puesto que en ocasiones esta clase de temas puede presentar ciertos dilemas morales y juicios de valor que bien aprovechados pueden ser útiles para que los estudiantes Sordos comprendan la importancia de los Derechos Humanos. Por tal motivo, los profesores debemos estar siempre en estado de alerta para detectar los temas que pueden ser conflictivos para el proceso de la enseñanza en Derechos Humanos. Es preciso resaltar que nuestros resultados y su respectiva relación se encuentran consignados en el siguiente capítulo.

Capítulo III: Resultados de la implementación del material educativo “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”: sobre los balances, límites, experiencias y resultados

Sin duda alguna, al llegar a este punto de nuestro trabajo de grado no podemos negar la gran satisfacción que nos produce alcanzar esta parte de nuestro proceso académico. En el presente tercer y último capítulo nos dedicaremos a observar como tal los balances previos a la implementación del material educativo, los límites alcanzados por parte de nuestra investigación, las experiencias aprendidas y los resultados obtenidos durante todo este largo proceso de dos años.

El presente capítulo como tal se encuentra dividido en cuatro apartados, los cuales serán los encargados de explicar de manera detallada y precisa cada una de las fases aplicadas durante el proceso de implementación. Así pues, la primer parte de nuestro tercer capítulo se titula *Nuestra experiencia: sobre el proceso de implementación, ajustes, límites y correcciones del “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”* y en ella lo que hacemos es observar y describir aspectos como: las personas Sordas voluntarias en el proceso, los nuevos conocimientos adquiridos mediante la construcción de nuevas señas, los límites en el lenguaje, los obstáculos presentados durante la fase de implementación, el papel de los Derechos Humanos en la cotidianidad de las personas Sordas y la Desaparición Forzada de Personas desde la óptica Sorda, es decir, la percepción que estas personas tienen acerca de este crimen de lesa humanidad.

Por otra parte, en el segundo apartado titulado *“Reflexiones en clave de la construcción del material educativo: sobre los aprendizajes obtenidos del binomio maestro-estudiante durante el proceso de implementación”* lo dedicaremos a mostrar y describir las primeras experiencias y acercamientos que se tuvieron con las personas Sordas voluntarias en este proceso. En este apartado analizaremos sus impresiones, su grado de identificación con la Cultura e Identidad Sorda, sus intereses académicos y personales. Por último, este apartado también nos mostrará los aprendizajes obtenidos del maestro, pues en este proceso de implementación el docente en formación encargado también descubrió cosas y aprendió nuevos conocimientos.

Paulatinamente, el tercer apartado de este trabajo de grado se titula *“Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales: el caso de las personas Sordas en Colombia”*. En este apartado,

presentaremos de forma detallada sesión por sesión los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con las personas Sordas voluntarias. Además, es en esta parte de nuestro tercer capítulo en donde intentaremos demostrar la relación existente entre los Derechos Humanos, los Derechos de la Comunidad Sorda y las Ciencias Sociales. Todo ello marcado por un proceso educativo de corte participativo, inclusivo, horizontal y alternativo.

Para finalizar, en el último apartado de este tercer capítulo que lleva como título *“Reflexiones y aportes a la memoria y la formación política: Las personas Sordas como constructoras de memoria, conocimiento e identidad nacional”* se encargará de consignar los aportes de las personas Sordas en materia de memoria e identidad nacional. Pues, algo que hemos dejado claro y que es apoyado desde otras visiones epistemológicas es el hecho de que las personas Sordas también son ciudadanos, y por ende tienen los mismos derechos y deberes que las mayorías oyentes.

3.1. Nuestra experiencia: sobre el proceso de implementación, ajustes, límites y correcciones del “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”

Como maestro en formación y ya casi como maestro en ejercicio la presente experiencia fue sin duda alguna una de las más hermosas e impactantes dentro de mi ejercicio profesional. Fue un proceso bastante arduo y en ocasiones difícil, tampoco puedo negar que en diversas ocasiones estuve a punto de rendirme por diversos factores externos como la depresión, la pandemia de COVID-19 y el sentimiento de fracaso al ver que el presente trabajo de grado no tenía un rumbo fijo. Sin embargo, todo eso pudo superarse y hoy en día le escribo a mis lectores sobre todo lo aprendido en este maravilloso proceso.

Si bien es cierto que al principio de este proceso tenía otro tema de investigación en mente, al conocer e investigar más a fondo sobre la Cultura y la Identidad Sorda y su histórica exclusión en los espacios educativos fui dándome cuenta de la importancia de asumir a este interesante grupo poblacional como una problemática social que debe ser atendida dentro de los espacios escolares. Por ello, considero que la Identidad y la Cultura Sorda deben ir de la mano con la educación en Derechos Humanos, pues al mezclar estos elementos tendremos ciudadanos Sordos empoderados políticamente hablando, conscientes de su situación en nuestro país, con una memoria colectiva de tipo crítica y analítica; y con el fortalecimiento de su identidad nacional como colombiano.

3.1.1. Socializando y aprendiendo: La interacción con la otredad en el descubrimiento de un mundo nuevo

Dentro de este contexto, fueron varias las experiencias que podemos destacar en este capítulo. En una primera instancia describiremos los tipos de socialización que descubrimos al trabajar con este interesante grupo. Durante el proceso, trabajamos con cuatro personas Sordas, de las cuales 2 son estudiantes activos de la Universidad Pedagógica Nacional y 2 son estudiantes de ingeniería de sistemas. En ese sentido, a raíz de varias conversaciones mediante chats y video llamadas se lograron los primeros acercamientos, pues el grupo aquí mencionado manifestó estar interesado en participar de la experiencia ya que muchas veces no tenían esta clase de espacios.

Antes de continuar describiendo a los participantes de este proceso, es muy importante hablar de la estructura física en la cual desempeñamos nuestra labor. Para este proceso se trabajó en la Fundación Cultural y Cletera Gazqua ubicada en el Municipio de Sibaté, en el Departamento de Cundinamarca. La fundación se encuentra ubicada en la Diagonal 2 # 4-39 específicamente en el barrio Pablo Neruda, un lugar muy destacado en el municipio pues ha tenido un largo historial de lucha y resistencia, además porque fue uno de los tantos barrios de la geografía nacional construidos bajo la gestión popular de la Central Nacional Provienda organización social fundada por el Partido Comunista Colombiano. Pero eso ya es otra discusión.

Retomando al punto inicial, encontramos perfiles muy interesantes que suelen salirse del molde común de lo que una persona tendría en mente sobre una persona Sorda. En este pequeño pero sustancioso grupo, notamos varios aspectos dignos para resaltar. Un ejemplo lo tenemos en su formación, pues todos ellos o eran egresados o eran estudiantes activos de una universidad, otro factor para resaltar lo encontramos en los amplios niveles de bilingüismo que estas personas dominan, esto queda en evidencia ya que durante todo el proceso estas personas podían pasar fácilmente de la lengua de señas colombiana al español escrito, lo cual hizo que el trabajo fuera más ameno para todos. También es importante señalar el grado de compromiso político que estas personas fueron desarrollando a lo largo del proceso ya que fue bastante interesante observar como de un pequeño interés inicial el proceso fue creciendo hasta convertirse en una construcción colectiva la cual los lectores podrán ver en los respectivos anexos.

Además, algo que hay que sumar a este relato fue la experiencia de salirse del molde del modelo tradicionalista que es mayoritario en nuestro país a la hora de trabajar con personas Sordas. Nos salimos de este enfoque, precisamente porque con este ambicioso trabajo de grado queríamos cumplir los objetivos planteados con una propuesta nueva, fresca y renovada que pueda ser usada en el futuro tanto por la Comunidad Sorda como por la sociedad oyente de nuestro país. No obstante, el hecho de lanzarnos al ruedo con esta propuesta, no quiere decir que dejemos de lado lo que ya se ha investigado sobre este tema, pues la información y la bibliografía recogidas en los capítulos 1 y 2 nos dejaron un insumo muy valioso con respecto a formas de ver la educación para personas Sordas y sobre los Derechos Humanos y los Crímenes de Lesa Humanidad. En otras palabras, esta propuesta está pensada en ser trabajada sobre lo ya construido, para poder dejar el proceso abierto para futuras generaciones de investigadores sociales y educativos.

Entrando en materia, el primero de nuestros voluntarios es el joven Christian Castillo de 27 años de edad, quien actualmente se desempeña como auxiliar de soporte técnico. Este joven Sordo, de padres oyentes tuvo una formación académica y lingüística bastante enriquecedora en gran parte por su amplio dominio bilingüe, le gustan los videojuegos, la comida mexicana, la computación y aunque es Sordo también es un gran fanático del anime. Resaltamos a Christian por su enorme apoyo y su entrega al proceso ya que fue de las personas Sordas más interesadas en el proyecto debido a que él manifiesta que muchos de los espacios de educación en Derechos Humanos suelen estar un poco restringidos para personas que como él son Sordas.

Christian fue una persona muy importante para este proceso, puesto que él fue la persona que motivó al resto de personas del grupo a no desfallecer y a no rendirse durante el proceso ya que en ocasiones para algunos participantes un tema nuevo puede ser un poco desafiante. Resulta interesante ver que, aunque Christian no es profesor realmente asumió la tarea de ser uno. Pues más allá del liderazgo y compromiso que Christian demostró durante el proceso, fue una de las personas que más nos enseñó sobre el mundo Sordo, nos enseñó sobre la construcción de identidad de la persona Sorda a través de su experiencia personal y nos mostró que las personas Sordas también tienen elementos valiosos para aportar a la formación política en Colombia, un aspecto muy importante a la hora de construir nuestra identidad

como nación, puesto que como quedo evidenciado en los anteriores capítulos todas las voces son necesarias para lograr dicha construcción.

Por otra parte, otra de las personas Sordas voluntarias es Alejandro Villamil, también de 27 años de edad. Actualmente, él se encuentra trabajando en el área de computación con buenos resultados pues su grado fue en el 2018 y la empresa en la que trabaja le ha brindado una oportunidad laboral que muchos Sordos quisieran tener en un país como el nuestro. Su padre es oyente y su mamá es Sorda, de ahí radica la baja audición de Alejandro, le gustan cosas como el fútbol siendo Luis Suarez su jugador favorito, disfruta de un buen “picado” de fútbol con sus amigos, adora comer carne asada y sueña con construir un software que les permita a las personas Sordas un acceso más cómodo a internet y a la información.

Además, Alejandro también se caracteriza por los aspectos lingüísticos aprendidos por él a lo largo de este proceso educativo, en este punto es necesario resaltar que, a diferencia de Christian, los niveles de bilingüismo de Alejandro no eran tan altos. Esto se vio evidenciado durante los talleres pues, aunque el domina bastante bien la lengua de señas colombiana, al momento de utilizar el español escrito encontramos algunas falencias como por ejemplo el desconocimiento de la escritura de algunas palabras. No obstante, gracias al mismo proceso y al ánimo de solidaridad y de camaradería existente entre los participantes, Alejandro pudo estar totalmente integrado al proceso ya que pudo tener conocimientos nuevos en el español escrito que le serán útiles en su vida cotidiana

Pues bien, otro importante asistente dentro de este proceso fue Juan Camilo Flórez de 26 años, un gran amigo y colega ya que él también es estudiante activo de la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Recreación y Turismo. Juan Camilo cuenta con la particularidad de que sus dos padres son oyentes, pero debido a la necesidad ambos tuvieron que aprender lengua de señas colombiana para poder comunicarse con él. Nuestro colega, es el claro ejemplo de que una persona Sorda puede proponerse y cumplir todo lo que quiere, pues actualmente Juan Camilo estudia, trabaja e incluso tiene una linda familia compuesta por una esposa y una hija, ambas oyentes.

Como colega y maestro en formación, Juan Camilo es consciente de que esta clase de procesos de memoria que involucren a las personas Sordas son muy necesarios para el contexto educativo actual. En su opinión, él considera que para poder garantizar aspectos como verdad, justicia, reparación y no repetición es necesario fomentar los espacios

educativos en Derechos Humanos para que toda la sociedad pueda conocer su historia reciente como nación, procesos en los cuales los Sordos no pueden ser ajenos ya que a pesar de su deficiencia auditiva ellos también son ciudadanos colombianos con derechos y deberes sociales, políticos, culturales, económicos y de accesibilidad.

De la misma forma, el último, pero no menos importante de nuestros asistentes Sordos es el estudiante Fabián Samuel Rivera quien también es estudiante de la Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional. De él se destacan dos aspectos que lo hacen muy particular en este grupo de voluntarios Sordos. Un primer aspecto lo encontramos en su edad, puesto que con 23 años Fabián es el más joven de nuestros voluntarios y eso le dio un toque de jovialidad a nuestro particular grupo de trabajo. El segundo aspecto de nuestro colega, lo encontramos en su discapacidad auditiva, esto se explica en que, a diferencia de los otros voluntarios, la Sordera de Fabián no es de nacimiento, sino que es producto de una deficiencia en su oído interno lo que causó que Fabián fuera perdiendo el sentido del oído con el paso del tiempo. No obstante, como la Sordera de Fabián es adquirida él pudo desarrollar algunos fonemas lo que le permite realizar lectura de labios, una situación que es ventajosa para él en gran parte porque así se puede comunicar con personas oyentes independientemente de si conocen o no la lengua de señas colombiana.

La postura de Fabián con respecto a esta investigación es muy similar a la aportada por Juan Camilo. Sin embargo, él hace un mayor énfasis en la lucha por la accesibilidad a diferentes espacios ya sean físicos o no; sumado a ello, la postura de Fabián también recalca la falta de voluntad por parte de los líderes políticos oyentes en resolver los problemas concernientes a la inclusión, pues, aunque él sabe que hay mucha legislación referente al tema Sordo en la práctica siente que estas leyes y decretos se quedan en el papel sin producir un impacto real. En su criterio, él opina que también es necesaria la formación política a través de la Memoria Colectiva de las personas Sordas con el fin de producir cuadros políticos que puedan pelear los espacios de representación estatal, departamental o local; o en otras palabras, para Fabián es necesario que exista una verdadera representación de la Comunidad Sorda en los espacios de participación política, llámese Congreso de la República, Asambleas Departamentales o Concejos Distritales y/o Municipales.

Finalmente, aquí hemos mostrado una pequeña semblanza de la vida y de las acciones de nuestros voluntarios Sordos porque nuestra intención en este apartado es mostrar ese rostro

humano de las personas que nos ayudaron con sus conocimientos y su disposición para aprender un tema nuevo. Por ello, nuestra intención en este apartado fue visibilizar a las personas Sordas puesto que, para la construcción de factores como la memoria y la identidad colectivas, la individualidad, los sentires e intereses de nuestros voluntarios Sordos es un factor importante para cualquier tipo de investigación de este tipo

3.1.2. Sobre los nuevos conocimientos: el proceso de construcción de nuevas señas para el enriquecimiento de la LSC

Avanzando en la redacción de este capítulo de nuestro trabajo de grado, otro factor muy interesante que hallamos en esta investigación lo encontramos reflejado en la construcción de nuevos conocimientos. Así y todo, muchas veces cuando se tiene un conocimiento prefijado hay otros saberes que se escapan del entendimiento y de la comprensión del maestro, y la lengua de señas colombiana no es la excepción, pues al tocar un tema como lo son los Derechos Humanos y la Desaparición Forzada de Personas algunas señas no existen o no han sido estandarizadas por parte del Instituto Nacional de Sordos que es la institución encargada en Colombia de regular la lengua de señas colombiana, y ello nos puede generar ciertas dificultades con nuestros Sordos voluntarios a la hora de comunicarnos.

Paulatinamente, mientras iniciábamos con las gestiones para conseguir el espacio físico, además de los materiales de trabajo y mientras aplicábamos las entrevistas a nuestros voluntarios Sordos, nos dimos cuenta que varios de los temas y términos que íbamos a usar no tenían algún tipo de señas para ser fácilmente referenciadas al momento de aplicar nuestro material educativo. Por esa razón, antes de comenzar con las sesiones de trabajo, con nuestros voluntarios Sordos hicimos una pequeña reunión para hacer un primer estudio de la cartilla con el fin de encontrar las palabras y frases que tenían una mayor dificultad para su comprensión.

Bajo esa lógica, para realizar este proceso de construcción de nuevas señas tomamos la experiencia de la Asociación de Sordos de Cali (ASORCALI) la cual fue descrita en el anterior capítulo y esta nos mostraba como los diferentes grupos de personas Sordas organizadas creaban diferentes señas dependiendo de sus necesidades dentro de sus propias comunidades. Basándonos por una línea similar, en este proceso de investigación nos dedicamos a la búsqueda de las palabras que más nos pudieran causar dificultades al momento de ser trabajadas. Con todo y lo anterior, este primer encuentro además de que nos



permitió conocer un poco más sobre la vida y la personalidad de nuestros voluntarios Sordos, también nos permitió iniciar la construcción de nuevos conocimientos, destacando de esta manera la relación horizontal que se creó entre el maestro encargado y las personas Sordas participantes del proceso.

Precisamente, es en esta etapa del proceso de investigación, cuando nuestro material educativo deja de ser una propuesta individual creada desde la óptica de un oyente y se convierte en un proceso de construcción colectiva hecho desde abajo contando a la otredad con la que estamos trabajando, es decir, es un proceso construido con personas Sordas y oyentes que tuvo en cuenta sus dudas y sus aportes. Además, gracias a ello hubo un claro enriquecimiento del material educativo al poder incluir señas que no se habían tenido en cuenta antes por la dificultad, también nos permitió un mayor acercamiento al tema, pues fuera del espacio hubo cierta documentación de forma autónoma sobre los temas tratados en nuestro material educativo lo que permitió generar un ambiente más ameno para todos.

Dicho todo esto, en nuestro espacio construimos un total de siete señas que fueron claves para la comprensión del material educativo. Como advertíamos, esto fue una tarea urgente para continuar de forma adecuada con el proceso; estas palabras se caracterizan porque en el material educativo en su versión escrita se repiten bastante, en otros términos, son palabras que marcan un patrón ya que nos ayudaron a mantener un hilo conductor que orientó la explicación teórica y las actividades consignadas en nuestro material. De ahí radica la importancia la inclusión de nuestros voluntarios Sordos en nuestro proceso de construcción colectiva.

Sin más preámbulos, las palabras y frases que seleccionamos son: coronavirus, derechos de las personas Sordas, Cundinamarca, y Sibaté. Ahora bien, esta selección se realizó teniendo en cuenta los conceptos claves que serían trabajados durante el proceso, también quisimos construir la seña para el título de nuestro material educativo con la finalidad de que fuese universal para cualquier persona Sorda de nuestro país, además de otorgar una fuerte carga simbólica puesto que al ser las personas Sordas las constructoras del material dan como resultado un alto nivel de apropiación por parte de ellos mismos. Finalmente, aunque las palabras, Sibaté y Cundinamarca, aunque no aparecen mucho en el texto escrito de nuestro material las consideramos importantes porque fue en este territorio en donde desarrollamos

nuestra actividad y el territorio es importante para la construcción de memoria colectiva. Dicho todo esto en la siguiente tabla podemos ver las nuevas señas de forma más detallada.

Seña	Imagen	Descripción Básica
Coronavirus		<p>Esta seña cuenta con la particularidad de que la que se planteó originalmente era muy parecida a la empresa de telefonía Claro. Por ello, nosotros decidimos crear nuestra seña usando las dos manos con los puños cerrados, mientras la mano de atrás se va extendiendo lentamente con un giro de muñeca.</p>
Cundinamarca		<p>Esta seña la construimos porque en nuestro Diccionario Básico de Lengua de Señas Colombiana no encontramos la palabra como tal. En esta seña, usamos la mano derecha para simular una cordillera. Por otra parte, con la mano izquierda extendida y moviendo lentamente los dedos simulamos el vuelo de un Cóndor que es el ave oficial del Departamento.</p>



<p>Derechos de las personas Sordas</p>		<p>Esta es una seña compuesta de tres palabras: derechos, personas y Sordo. En ese orden de ideas, se forma la seña derechos con el puño a la altura del pecho, después para hacer la seña de persona se usan los dedos índice y pulgar hacia abajo, y finalmente la seña Sordo que se hace poniendo el dedo índice en la oreja y después se lleva rápidamente a la boca. No olvidemos que para la palabra Sordo la gesticulación es un factor muy importante.</p>
<p>Sibaté</p>		<p>La construcción de esta seña también fue bastante importante puesto que en Sibaté fue en donde se realizó todo el proceso investigativo. Esta seña no se construyó únicamente para el desarrollo de este proceso, sino que también se construyó para poder ser trabajada como un potencializador de Identidad y Cultura Sorda para las personas Sordas del municipio. Bajo esa lógica, armamos con nuestra mano izquierda unos cuernos con nuestros dedos meñique y pulgar, y nos llevamos el cuerno a la boca de tal forma que el dedo meñique nos quede en la punta de los labios.</p>

Tabla #25: Señas construidas mediante el proceso de construcción colectiva.

Fuente: Proceso de investigación propio (2022)

Dicho todo esto, mostramos que cuando hay unidad y cooperación dentro de una Comunidad Sorda sin importar su origen, tamaño o condición socioeconómica se pueden hacer importantes avances en distintas materias, y en este caso la construcción de nuevas señas no es pasada por alto puesto que la idea de esta clase de procesos es reforzar las nociones que las personas Sordas tienen sobre la cultura y la identidad partiendo de la base de que son una minoría lingüística que necesita aprender sobre la vida y sus diversas ramas del conocimiento partiendo de sus costumbres y sus necesidades propias puesto que en el capítulo anterior mostramos que nuestra intención pedagógica en este proceso fue la de generar un aprendizaje significativo mediante la enseñanza expositiva.

3.1.3. Los límites del lenguaje: obstáculos, tropiezos y limitantes que se presentaron durante el proceso de implementación

Claro que esto no lo explica todo, pues, así como hubo avances satisfactorios y se lograron interesantes resultados, también hubo ciertos problemas, desafíos y límites durante el proceso investigativo en varios aspectos; como el hecho de tener que cambiar en una primera instancia la idea original del trabajo de grado, la pandemia de COVID-19 que alteró la vida de todo el mundo y afectó el proceso organizativo y lesionó el trabajo colectivo. También resaltamos las dificultades en el plano comunicacional que describimos en el anterior apartado, el plano logístico, el plano territorial, los tiempos con los que se disponía para la realización de las sesiones, motivos personales y algunos otros pormenores que mencionaremos en los siguientes párrafos.

Originalmente, este trabajo de grado se orientaría a trabajar la Desaparición Forzada de Personas en el Municipio de El Castillo en el Departamento de Meta en convenio con la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello. En dicho trabajo ya se tenía un avance significativo pues se había elaborado un primer capítulo y se habían desarrollado los insumos y herramientas que serían utilizadas en dicho proyecto de grado. No obstante, todo esto ocurrió en el año 2020 y los planes de realizar la experiencia investigativa y pedagógica en territorio llanero se cayeron debido a los encierros decretados por la pandemia de COVID-19.

La Corporación nos ofrecía realizar el trabajo de forma virtual como primera solución. Pero, siendo honestos sentimos que la investigación no daría los mismos resultados ya que se tenían pensadas unas actividades y unas estrategias específicas para la investigación en el territorio.

Por ello, declinamos la oferta y empezamos a pensarnos en alternativas que pudieran ser posibles para darle continuidad a nuestro proceso. Avanzando en el tiempo, mediante reuniones de estudio, fue ahí donde decidimos aprovechar otra población que ha sido históricamente ignorada y excluida de los estudios sociales, las personas Sordas.

Lo curioso es que una vez seleccionado el tema que complementaría a nuestra problemática social iniciaron problemas de otro tipo. Uno de ellos que también merece ser recalcado en este relato es la pandemia de COVID-19 y la escasez de espacios educativos que esta generó, debido a que al existir pocos o ningún espacio donde nuestra propuesta pudiera ser desarrollada sin contratiempos nos iba a generar anomalías en los resultados de la investigación al no haber algún tipo de interacción entre los voluntarios Sordos y el maestro encargado de liderar la investigación.

Por tales motivos, este fue uno de nuestros mayores desafíos. Un desafío que nadie en el planeta esperaba, un desafío para el que nadie se encontraba listo. En este punto, siendo sinceros ya sentíamos una desesperanza total porque no encontrábamos un lugar donde poder aplicar nuestro material educativo. Es aquí donde apelamos a esa icónica frase del Che Guevara que dice que “la solidaridad es la ternura de los pueblos”, pues el Licenciado Jorge Tapias nos hizo el préstamo de las instalaciones de su fundación, la cual describí anteriormente. Con lo cual pudimos resolver el problema del lugar donde aplicaríamos nuestra investigación, además, es menester resaltar que este fue el problema que más tiempo nos llevó resolver pues el espacio de implementación se realizó en la última semana de enero y en la Semana Santa del presente año.

El plano logístico también fue una problemática bastante dura por varios factores. Un primer factor lo encontramos en el transporte y la movilidad de nuestros voluntarios Sordos porque ninguno de ellos vive en Sibaté y en el municipio no encontramos voluntarios Sordos con el perfil adecuado que nos pudieran ayudar con la investigación. Por lo tanto, una de nuestras tareas era garantizar el transporte para estos voluntarios. Dicho problema pudo ser solucionado por el apoyo del señor Arquímedes Sánchez quien nos prestó su automóvil para poder recoger y llevar a nuestros participantes a las instalaciones de la fundación.

Otro factor importante dentro del plano logístico que nos causó ciertos obstáculos fue la disponibilidad de materiales con los que contábamos, pues no es secreto que nuestro proceso al ser de corte alternativo, autogestionado y autónomo contaba con un presupuesto bastante

limitado ya que debíamos hacer inversión en la adecuación del espacio, la impresión de las encuestas socioeconómicas, la impresión de las cartillas de trabajo, los materiales del docente encargado y los refrigerios para las personas voluntarias ya que las sesiones de trabajo fueron bastante intensivas. Afortunadamente, el maestro encargado de la investigación pudo trabajar como docente en el año 2021 y una gran parte de esos ingresos fueron destinados a la inversión del proceso investigativo.

Por otra parte, una limitante que tuvimos la encontramos con la disponibilidad de los tiempos para el desarrollo de las sesiones. Esto se debe en gran parte a la disparidad existente en los tiempos. En ocasiones ocurría que por motivos laborales de los voluntarios o del maestro encargado de la investigación, las sesiones no podían llevarse a cabo. Sumado a ello, como se advirtió en líneas anteriores una gran parte de nuestro tiempo fue invertido a conseguir un espacio donde pudiéramos llevar a cabo nuestra investigación e implementación del material educativo.

Con esto en mente, no fue sino hasta principios del año 2022 que pudimos ponernos de acuerdo y concretar un cronograma con sesiones de trabajo en la cuales todos estuviéramos presentes de forma presencial. Dicho esto, la primera, segunda y tercera sesión se realizó los días 26, 27 y 28 de enero del presente año. Por otra parte, la cuarta y quinta sesión se realizaron los días 11 y 12 de abril del año 2022, durante la Semana Santa. En ese orden de ideas, mostraremos de manera más detallada lo hecho en estas sesiones en los siguientes apartados.

3.1.4. Los Derechos Humanos en la cotidianidad del Sordo: Análisis y observación de la percepción de la población Sorda en materia de Derechos Humanos

Antes de iniciar con la respectiva descripción de las sesiones es preciso señalar que nuestro principal insumo fue un material educativo representado en una cartilla llamada “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”, un título que fue construido entre todos los participantes del proceso, pues el título original “Hagamos Memoria” no fue del agrado de los participantes Sordos ya que Christian y Samuel manifestaron no estar de acuerdo con dicho título al no sentirse incluidos y reconocidos como personas Sordas.

Dicha cartilla, se encuentra dividida por unidades de trabajo que le dan una secuencia clara al proceso de implementación. Además, el material dividido por unidades nos permitió

realizar hallazgos rápidos en el sentido de que se le pudieron hacer mejoras al material educativo en las ediciones posteriores. Así pues, la Unidad #1 fue dedicada a explorar el componente referente a la Desaparición Forzada de Personas y los crímenes de lesa humanidad en Colombia. En esta unidad se explica el origen de la Desaparición Forzada, se muestra la función del “detenido-desaparecido” del cual hablamos en el primer capítulo de nuestro trabajo de grado, se explican además las características de una desaparición forzada, se señala porque es un delito que viola muchos Derechos Humanos al mismo tiempo y finaliza explicando su impacto en Colombia.

Al mismo tiempo, la Unidad #2 de nuestra cartilla se encarga de enseñar sobre los Derechos Humanos, en esta unidad describimos qué son los Derechos Humanos, por qué son importantes, qué tipo de derechos humanos existen, la historia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sus principales bases políticas, culturales e ideológicas. Además, esta unidad contiene un interesante apartado en lengua de señas colombiana que menciona cada uno de los derechos consignados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos firmada en 1948.

Posteriormente, abrimos paso a la Unidad #3 que es la última unidad de nuestra cartilla, esta unidad ya hace referencia a lo que es concerniente a los Derechos de la Población Sorda. En dicha unidad, tocamos temas como, por ejemplo, la relación que existe entre sus derechos y los Derechos Humanos, la importancia de su conocimiento para la lucha por la inclusión y la accesibilidad de la información. También, explicamos una parte del marco jurídico nacional e internacional que regula sus derechos, realizamos una enumeración de los Derechos de las Personas Sordas y cerramos con una reflexión en torno a la organización y formación política de las personas Sordas.

Por tales motivos, consideramos que el “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha” es el resultado de un interesante proceso de investigación acompañado de un proceso de construcción colectiva con los voluntarios Sordos, pues como advertimos ellos fueron claves en cuanto a sugerencias, opiniones y formas de llevar adelante las sesiones, ayuda que fue bastante valiosa porque le permitió al maestro encargado de la investigación adquirir una nueva óptica sobre cómo realizar un buen abordaje de grupo. “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha es nuestro producto final el cual fue construido con el fin de que pueda ser usado libremente por las y los estudiantes y docentes Sordos de nuestro país.

Entrando en materia, el tema de los Derechos Humanos siempre fue transversal en todo el proceso de implementación de nuestro material educativo, es decir, que en todas las 5 sesiones programadas el tema central a desarrollar fue precisamente el de la educación en Derechos Humanos. Sin embargo, durante las sesiones 1 y 4 fue en las que se desarrolló de manera más intensiva el componente de Derechos Humanos. En las siguientes líneas haremos una breve descripción de lo que fueron estas sesiones, explicando algunos detalles y observando los respectivos hallazgos.

Actividad: Implementación de material educativo: “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”			
Sesión #: 1	Fecha: 26 de enero del 2022	Hora: 8 a.m. al mediodía	Tiempo estimado: 4 horas
Tema:	Primeras aproximaciones a los Derechos Humanos		
Responsables	Sebastián González		
Lugar	Fundación Cultural Gazqua. Sibaté, Cundinamarca		
Descripción de la Sesión.	<p>Esta sesión exploratoria se realizará por momentos:</p> <p>Momento #1: Saludo inicial y presentación del maestro encargado y de los asistentes participantes en la actividad</p> <p>Momento #2: Se hizo un pequeño diagnóstico para observar el nivel de fluidez de la LSC en nuestros voluntarios Sordos. Además, en este momento fue en el que se aplicó la encuesta socioeconómica a los participantes</p> <p>Momento #3: Se mostrará y se explicará a los estudiantes el Diccionario de Lengua de Señas colombiana, fundamental a la hora de revisar el glosario de señas para nuestro país</p> <p>Momento 4: Explicación de señas básicas (nombre, creación de seña propia, abecedario, etc.)</p> <p>Momento 5: Vídeo expositivo sobre los Derechos Humanos con subtítulos para adentrarnos en el tema.</p> <p>Momento 6: Búsqueda de palabras desconocidas en la cartilla para la respectiva creación de su seña</p> <p>Momento 7: Reflexiones finales y compromisos futuros</p>		

Materiales y/o Recursos Didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo introductorio sobre Derechos Humanos • Cartilla “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha” • Marcadores. • Tablero • Lápices • Hojas de papel • Diccionario de Lengua de Señas colombiano • Imágenes dadas por el maestro.
Resultados y conclusiones	<p>Lo primero que se evidenció en esta sesión, fue el inicio de una apropiación del conocimiento en Derechos Humanos por parte de nuestros voluntarios, también se logró la gran capacidad organizativa que tienen las personas Sordas al momento de crear conocimiento, también se logró generar sensibilidad hacia la importancia de que las personas Sordas de nuestro país sean educadas en Derechos Humanos. Por último, se concluye que la primera sesión fue exitosa porque logró un acercamiento ameno entre pares Sordos iniciando de esta manera a tejer una nueva Comunidad Sorda.</p>
Evaluación	<p>La evaluación en esta sesión fue de tipo diagnóstica y también fue de tipo oculto. En primera instancia el vídeo contiene subtítulos en español escrito, dicho esto nuestra intención con el vídeo fue medir el nivel de comprensión del español escrito. Posteriormente, aplicamos el mismo modelo en la encuesta socioeconómica ya que esta nos permitió conocer el nivel de escritura del español de nuestros voluntarios. Fue en esos dos factores en los que enfocamos nuestro proceso evaluativo en esta primera sesión de implementación.</p>
Bibliografía Y Web grafía	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos Humanos “El profe en casa” (2014) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=5QURzx5m-hI • GONZÁLEZ, Sebastián, (2022) “Nuestras manos son Nuestros Gritos de Lucha. Sibaté, Colombia • INSOR (2006) Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C, Colombia. • ACNUDH, (2004) La Enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias, <i>Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Colombia</i>. Ginebra, Suiza.

Tabla #26: Descripción de la sesión #1 del proceso de investigación.

Fuente: Proceso de investigación propio (2022)

En efecto, la otra sesión que fue dedicada a trabajar fuertemente el componente de Derechos Humanos fue la sesión #4 debido a que en esta sesión se tocaron los temas referentes a los Derechos Humanos y la Desaparición Forzada de Personas en el mundo y en nuestro país. También, realizamos una pequeña traducción en lengua de señas colombiana sobre algunos aspectos clave como instituciones y mecanismos ciudadanos centrados en la defensa de los Derechos Humanos en nuestra Colombia. Esta sesión tuvo una intensidad horaria de 5 horas en donde se tocaron los temas que describimos anteriormente.

Actividad: Implementación de material educativo: “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”			
Sesión #: 4	Fecha: 11 de abril del 2022	Hora: 8 a.m. a 1 p.m.	Tiempo estimado: 5 horas
Tema:	Derechos Humanos en Colombia		
Responsables	Sebastián González		
Lugar	Fundación Cultural Gazqua. Sibaté, Cundinamarca		
Descripción de la Sesión.	<p>En esta cuarta sesión el modelo que usamos para abordar el tema fue un poco más relajado, esto se debe a que ya habíamos desarrollado un mayor grado de confianza y de esta manera pudimos flexibilizar el trabajo. Lo primero que realizamos fue presentar un vídeo expositivo en lengua de señas hecho por el maestro encargado en donde observaremos algunos ejemplos de leyes e instituciones encargadas de la defensa de los Derechos Humanos como por ejemplo la Constitución Política, la Personería, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría. Además, dicho vídeo también contiene algunas acciones constitucionales muy importantes como la acción de tutela, el habeas corpus y el habeas data; dos elementos que suelen ser negados al momento de ocurrir una desaparición forzada.</p> <p>Paulatinamente, al trabajar con la cartilla también realizamos un estudio detallado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada en 1948. Esta unidad también se dedicó a mostrarnos aspectos clave acerca de los Derechos Humanos y mediante sencillas actividades consignadas en la cartilla se estudiaron los 3 pilares</p>		

	<p>fundamentales que les dan sentido a los Derechos Humanos. Finalmente, se dejan compromisos previos para la siguiente sesión.</p>
<p>Materiales y/o Recursos Didácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo sobre las instituciones y las acciones constitucionales de defensa de los Derechos Humanos • Cartilla “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha” • Marcadores. • Tablero • Lápices • Diccionario de Lengua de Señas Colombiano
<p>Resultados y conclusiones</p>	<p>Lo primero que encontramos en esta sesión fue una mayor unión del grupo y por eso sentimos que es necesario resaltarlo. Además, se evidencia un nuevo conocimiento sobre las instituciones y acciones encargadas de defender los Derechos Humanos por parte de nuestros voluntarios Sordos. También destacamos el aprendizaje por parte de los voluntarios Sordos en cuanto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Finalmente, podemos concluir que para esta sesión empieza a darse un empoderamiento político de nuestros voluntarios, síntoma efectivo de que estamos cumpliendo con los objetivos de nuestra investigación.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>La evaluación en esta sesión fue de corte cualitativo, ya que en esta sesión abordamos los aprendizajes obtenidos por nuestros voluntarios tomando en cuenta aspectos como el nivel de comprensión de los conceptos abordados; el nivel escrito y la capacidad de argumentación al momento de relacionar los pilares; las competencias sociales construidas con sus pares y el entendimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p>
<p>Bibliografía Y Web grafía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • GONZÁLEZ Sebastián, (2022) “Instituciones y acciones protectoras de los Derechos Humanos”. Sibaté, Colombia. • GONZÁLEZ, Sebastián, (2022) “Nuestras manos son Nuestros Gritos de Lucha. Sibaté, Colombia • INSOR (2006) Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C, Colombia. • ACNUDH, (2004) La Enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias,

	<i>Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Colombia. Ginebra, Suiza.</i>
--	--

Tabla #27: Descripción de la sesión #4 del proceso de investigación.

Fuente: Proceso de investigación propio (2022)

Con esto en mente, fue en estas dos sesiones en donde abordamos el tema de los Derechos Humanos a mayor profundidad. Pues, como habíamos advertido anteriormente los Derechos Humanos son transversales a todas las unidades trabajadas en nuestro material educativo. En ese sentido, como se observó en las tablas 26 y 27 las sesiones suman un total de 9 horas totalmente presenciales en las cuales se muestran los resultados obtenidos, los materiales utilizados y las formas que se usaron para evaluar. En ese orden ideas, en el siguiente apartado nos dedicaremos a mostrar y describir lo referente a la Desaparición Forzada de Personas.

3.1.5. La Desaparición Forzada de Personas en Colombia: apropiación e identificación de los crímenes de lesa humanidad por parte de la población Sorda

En este punto de nuestras meditaciones, es momento de mostrar cómo se manejaron los conceptos de Desaparición Forzada de Personas y Crímenes de Lesa Humanidad, ya que este es otro de los componentes fuertes en los cuales nuestro trabajo de grado cobra sentido y coherencia. Cabe destacar que esta fue una de las unidades más extensas de la cartilla puesto que es uno de los componentes que mayor trabajo tuvo por aspectos como los conceptos a manejar, la explicación de postulados teóricos totalmente nuevos para nuestros voluntarios Sordos, la forma en la que vamos a evaluar y para mostrar la relación existente entre la Desaparición Forzada de Personas con los Derechos Humanos.

Al ser una de las unidades más extensas de nuestro material educativo, es menester mencionar que fue la más larga en cuanto a tiempos se refiere, pues se desarrolló en un lapso de 6 horas divididas en dos sesiones desarrolladas los días 27 y 28 de enero del presente año, con un descanso de media hora. En la primera parte de esta unidad se trabajó como tal el aspecto de la Desaparición Forzada de Personas, en esta primera sesión se trabajó en torno a su definición, sobre sus víctimas, sus características, algunas cifras oficiales de nuestro país, la historia de la Desaparición Forzada de Personas en Colombia, el ordenamiento jurídico que

tipifica este delito y se estudiaron la mayor parte de casos emblemáticos que se han dado a lo largo de la historia de nuestro país.

Actividad: Implementación de material educativo: “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”			
Sesión #: 2	Fecha: 27 de enero del 2022	Hora: 8 a.m. a 11 a.m.	Tiempo estimado: 3 horas
Tema:	Desaparición Forzada de Personas		
Responsables	Sebastián González		
Lugar	Fundación Cultural Gazca. Sibaté, Cundinamarca		
Descripción de la Sesión.	<p>Para la segunda sesión de la implementación de nuestro material educativo, abordamos la primera parte de la Unidad #1. En esta parte, antes de iniciar el trabajo con la cartilla se realizaron un par de preguntas exploratorias sobre la Desaparición Forzada de Personas, con la finalidad de conocer sus saberes sobre este crimen de lesa humanidad e indagar al mismo tiempo sobre las fuentes que habían leído o escuchado. Posterior a esto, se inició con el trabajo con nuestro material educativo. En primera instancia se trabajó con el concepto y las características principales de la Desaparición Forzada de Personas y se realizó un primer taller de análisis de la imagen. Después, se empezó a realizar una narrativa en lengua de señas sobre la Desaparición Forzada de Personas en nuestro país, resaltando cifras de personas víctimas de este delito, su ordenamiento jurídico en el país y se resalta el caso de Omaira Montoya, quien es reconocida como la primera persona en ser víctima de Desaparición Forzada. Finalmente, en la misma cartilla se hizo un ejercicio de cartografía social titulado “Cartografía de la Desaparición” en donde mediante dibujos, recortes e imágenes se identificaron casos emblemáticos de Desaparición Forzada de Personas en el país.</p>		
Materiales y/o Recursos Didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ronda de preguntas sobre la Desaparición Forzada de Personas • Cartilla “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha” • Marcadores. • Tablero • Lápices • Diccionario de Lengua de Señas colombiano 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Tijeras • Pegamento • Imágenes dadas por el maestro
Resultados y conclusiones	<p>Contrario a lo que se creía previamente, confirmamos la tesis de Hallbwachs (1950) que discutíamos en el capítulo anterior la cual mencionaba que en los procesos de memoria no podíamos pensar que las personas participantes eran una tabula rasa, lo que, en otras palabras, quiere decir que nuestros voluntarios Sordos si tenían conocimientos previos, aunque muy básicos sobre el delito de Desaparición Forzada de Personas. Por otra parte, el análisis de imagen que se realizó permitió comprender que los voluntarios Sordos logran identificar víctimas, victimarios y organizaciones que luchan contra este delito. Además, un aprendizaje muy valioso que se llevaron nuestros compañeros Sordos lo encontramos cuando ellos logran en este proceso educativo diferenciar entre un caso de Secuestro y una Desaparición Forzada. Finalmente, la “Cartografía de la Represión” le ayudó a los estudiantes a ubicarse espacialmente dentro del territorio nacional para ubicar los casos emblemáticos de este delito y permitir al mismo tiempo establecer patrones, una vez hecho esto se logra el aprendizaje de zonas como la costa Caribe, Antioquia, Bogotá D.C y el Magdalena Medio como los territorios más proclives a tener casos de Desaparición Forzada de Personas.</p>
Evaluación	<p>La evaluación en esta sesión constó de dos partes cualitativas. En un primer momento la evaluación tuvo la finalidad de medir los conocimientos aprendidos a lo largo de todo el proceso, esto se realizó con base en las respuestas dadas en las preguntas de análisis de la imagen y en el aprendizaje de la diferencia entre Desaparición Forzada y Secuestro. Por otra parte, la evaluación también quiso medir el conocimiento y la ubicación espacial de nuestros voluntarios, o en palabras más sencillas, la evaluación en la segunda parte se basó en observar el conocimiento geográfico y la ubicación de los voluntarios en Colombia.</p>

Bibliografía Y Web grafía	<ul style="list-style-type: none"> • GONZÁLEZ Sebastián, (2022) “Instituciones y acciones protectoras de los Derechos Humanos”. Sibaté, Colombia. • GONZÁLEZ, Sebastián, (2022) “Nuestras manos son Nuestros Gritos de Lucha. Sibaté, Colombia • INSOR (2006) Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C, Colombia. • ACNUDH, (2004) La Enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias, <i>Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Colombia</i>. Ginebra, Suiza.
--------------------------------------	---

Tabla #28: Descripción de la sesión #2 del proceso de investigación.

Fuente: Proceso de investigación propio (2022)

En el curso de esta investigación, para darle continuidad al tema de la Desaparición Forzada de Personas y Crímenes de Lesa Humanidad en nuestra cartilla, la segunda sesión de trabajo de la Unidad #1 se realizó el día 28 de enero en la acostumbrada Fundación Gazqua en Sibaté, Cundinamarca. Cabe destacar que esta fue la única sesión que se realizó en horas de la tarde, pues por diversos motivos no pudo ser realizada en horas de la mañana como lo veníamos haciendo. En esta clase o sesión, lo que se quiso hacer fue complementar lo aprendido en la sesión dedicada a la Desaparición Forzada de Personas con el tema referente a los Crímenes de Lesa Humanidad, puesto que al relacionar ambos se da como resultado una violación sistemática a varios Derechos Humanos.

Actividad: Implementación de material educativo: “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”			
Sesión #: 3	Fecha: 28 de enero del 2022	Hora: 2 p.m. a 5 p.m.	Tiempo estimado: 3 horas
Tema:	Crímenes de Lesa Humanidad en Colombia		
Responsables	Sebastián González		
Lugar	Fundación Cultural Gazqua. Sibaté, Cundinamarca		
Descripción de la Sesión.	En esta sesión se pretendió darle continuidad al tema de la Desaparición Forzada de Personas con tema referente a los Crímenes		

	<p>de Lesa humanidad. Para lograr nuestro cometido, en la Unidad #1 de nuestra cartilla dedicamos un espacio para trabajar dicho tema. En una primera parte, junto con los voluntarios Sordos nos dedicamos al análisis y observación de este concepto mediante su definición, sus características, sus perpetradores, sus víctimas, su tipificación dentro del Derecho Penal, los tipos de crímenes de lesa humanidad y un pequeño repertorio de diferentes crímenes de lesa humanidad. Una vez hecha esta aclaración conceptual, dentro del mismo material educativo pasamos al taller titulado “El Árbol de Problemas” el cual se elaboró con los diferentes materiales descritos en esta tabla, los insumos otorgados fueron varias imágenes proporcionadas por el maestro encargado de la investigación, la definición y descripción de varios crímenes de lesa humanidad. Por último, se les realizó la explicación orientadora con base en que en el tronco del árbol debían ir los problemas estructurales y en las ramas los frutos que en este caso serían los diferentes crímenes de lesa humanidad anteriormente mencionados.</p>
<p>Materiales y/o Recursos Didácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilla “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha” • Marcadores. • Tablero • Lápices • Diccionario de Lengua de Señas colombiano • Tijeras • Pegamento • Imágenes y explicación dadas por el maestro • Revistas, periódicos, libros de ilustraciones, etc.
<p>Resultados y conclusiones</p>	<p>Se logró que los participantes Sordos comprendieran la diferencia entre un crimen ordinario y un crimen de lesa humanidad, también se logró el aprendizaje del concepto prescripción y el hecho de por qué no aplica para los crímenes de lesa humanidad. Sumado a ello, se logró una interiorización en el conocimiento adquirido pues lograron entender la relación de vulnerabilidad que existe entre un Crimen de Lesa Humanidad y los Derechos Humanos, ya que cuando existe el primero, inevitablemente existe una gran violación de los segundos. En cuanto al “Árbol de Problemas” el resultado fue bastante interesante ya que cuando nuestros voluntarios Sordos lo elaboraban señalaban mediante dibujos, palabras, recortes y gráficos conceptos como la guerra, la desigualdad, la violencia, la</p>

	<p>pobreza, entre otros como problemas estructurales que le daban legitimidad a los crímenes de lesa humanidad en nuestro país. Demostrando de esta manera la interiorización de los conceptos aprendidos a lo largo del proceso de investigación e implementación de nuestro material educativo.</p>
Evaluación	<p>Al igual que en la anterior sesión, la evaluación en esta sesión constó de dos partes cualitativas. En un primer momento la evaluación tuvo la finalidad de medir el conocimiento aprendido sobre los Crímenes de Lesa Humanidad, esto se realizó con base en el aprendizaje de los diferentes tipos de Crímenes de Lesa Humanidad. Por otra parte, la evaluación también quiso medir el conocimiento, la recursividad y la creatividad de nuestros voluntarios Sordos al tener que ilustrar sus respectivos árboles teniendo en cuenta su capacidad de respuesta rápida para resolver problemas cotidianos.</p>
Bibliografía Y Web grafía	<ul style="list-style-type: none"> • GONZÁLEZ Sebastián, (2022) “Instituciones y acciones protectoras de los Derechos Humanos”. Sibaté, Colombia. • GONZÁLEZ, Sebastián, (2022) “Nuestras manos son Nuestros Gritos de Lucha. Sibaté, Colombia • INSOR (2006) Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C, Colombia. • ACNUDH, (2004) La Enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias, <i>Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Colombia</i>. Ginebra, Suiza.

Tabla #29: Descripción de la sesión #3 del proceso de investigación.

Fuente: Proceso de investigación propio (2022)

Por último, como pudimos observar en las dos sesiones dedicadas a estudiar el fenómeno social de la Desaparición Forzada de Personas pudimos notar que, si bien es cierto que los voluntarios Sordos tenían algunos conocimientos previos de este tema, el conocimiento no era muy fuerte, esto se debe en gran parte a la poca explicación sobre este fenómeno que tuvieron en la etapa escolar y que lo que se sabía era producto de estudio autónomo y conversaciones con otros pares Sordos. En todo caso, la enseñanza de este crimen fue bastante detallada y se evidencia un gran nivel de aprendizaje por parte de nuestros voluntarios Sordos.

3.2. Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales: el caso de las personas Sordas en Colombia

A lo largo de nuestro proceso investigativo, ya hemos trabajado con nuestros voluntarios Sordos temas referentes a los Derechos Humanos, los Crímenes de Lesa Humanidad y la Desaparición Forzada de Personas. Temas que sin duda alguna son muy importantes para la construcción de un proceso de memoria colectiva en Colombia. No obstante, dada la naturaleza de los voluntarios con los que estábamos trabajando fue necesaria la creación de un componente que mencionara específicamente componentes de la Identidad y la Cultura Sorda. Por ello, la Unidad #3 se enfoca en resaltar los Derechos de las Personas Sordas y su interconexión con los Derechos Humanos, pues algo que nos queda claro es que es que cuando hablamos de los derechos de alguna minoría, debemos hablar de manera implícita o explícita de los Derechos Humanos.

Pues bien, nuestra última sesión quiso realizar un contraste entre los conocimientos ya aprendidos en el proceso investigativo con un conocimiento nuevo que es el referente a los Derechos de la Población Sorda. En esta parte, realizamos ejercicios de comparación y relación entre los dos tipos de derechos que mencionábamos anteriormente, también se abordó el problema de la poca accesibilidad a diferentes espacios, se realizó un recuento los Derechos más importantes de las personas Sordas. Además, se señalaron los aspectos y características claves de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad proclamada el 13 de diciembre de 2006. El desarrollo de la sesión lo veremos con mayor detalle en la siguiente tabla.

Actividad: Implementación de material educativo: “Nuestras Manos Son Nuestros Gritos de Lucha”			
Sesión #: 5	Fecha: 12 de abril del 2022	Hora: 8 a.m. a 11 a.m.	Tiempo estimado: 3 horas
Tema:	Derechos de las Personas Sordas		
Responsables	Sebastián González		
Lugar	Fundación Cultural Gazqua. Sibaté, Cundinamarca		

<p>Descripción de la Sesión.</p>	<p>Como mencionamos anteriormente, en nuestra última sesión se realizó un fuerte trabajo sobre los Derechos de las Personas Sordas. Al igual que en la primera sesión, para mayor comodidad de nuestros voluntarios Sordos la sesión de trabajo fue dividida por momentos:</p> <p>Momento #1: Reconocimiento de los Derechos de las Personas Sordas y su relación con los Derechos Humanos</p> <p>Momento #2: La importancia de la accesibilidad. Lucha por la conquista de espacios en los que la población Sorda suele ser marginada</p> <p>Momento #3: Estudio y aprendizaje de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con la finalidad de conocer los derechos específicos de la población Sorda en relación con los Derechos Humanos.</p> <p>Momento #4: Taller práctico. Reconocimiento de los Derechos de la Población Sorda mediante el uso de la lengua de señas colombiana.</p> <p>Momento #5: Taller de reflexión. Sobre la importancia de la visibilización de la vulneración de los Derechos de las Personas Sordas y la importancia de la formación política y organizativa en la Comunidad Sorda.</p> <p>Momento #6: Despedida, finalización del proceso investigativo y reflexiones finales</p>
<p>Materiales y/o Recursos Didácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartilla “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha” • Televisor o Videobeam • Marcadores. • Tablero • Lápices • Diccionario de Lengua de Señas Colombiano
<p>Resultados y conclusiones</p>	<p>Los resultados encontrados en la última sesión del proceso investigativo fueron bastante interesantes. Por una parte, el maestro encargado del proceso investigativo descubrió que si bien es cierto que varios de nuestros voluntarios Sordos no se encuentran organizados políticamente hablando si tienen un amplio conocimiento de sus derechos. Por otra parte, los voluntarios Sordos hacen una fuerte crítica al discurso oficial pues, aunque este en la teoría garantiza sus derechos, en la práctica hace poco o nada por hacerlos cumplir. También descubrimos que existe un gran interés por parte de nuestros voluntarios en aumentar la formación política</p>

	desde sus propias bases. Por último, se evidencia que existe un gran interés en formar grupos o colectivos de interés que tengan como finalidad el fomento y el desarrollo pleno de la Cultura e Identidad Sorda, sin dejar de lado la cultura de la mayoría oyente colombiana.
Evaluación	En nuestra última sesión, la evaluación en esta sesión fue de tipo formativo. En esta sesión aplicamos una rúbrica de evaluación construida teniendo en cuenta los objetivos específicos de nuestro trabajo de grado ya que nuestra intención era lograr que el voluntario Sordo reforzara su conocimiento en Derechos Humanos y Derechos de los Sordos; reconociera la importancia de los Crímenes de Lesa Humanidad en Colombia representados en la figura de la Desaparición Forzada de Personas y fortaleciera la importancia de la Cultura y la Identidad Sorda en la construcción de Memoria Colectiva y Ciudadanía en nuestro país. Con plena satisfacción, estos objetivos se lograron plenamente y nos arrojaron detalles muy interesantes que analizaremos en los siguientes apartados
Bibliografía Y Web grafía	<ul style="list-style-type: none"> • GONZÁLEZ Sebastián, (2022) “Instituciones y acciones protectoras de los Derechos Humanos”. Sibaté, Colombia. • GONZÁLEZ, Sebastián, (2022) “Nuestras manos son Nuestros Gritos de Lucha. Sibaté, Colombia • INSOR (2006) Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C, Colombia. • ACNUDH, (2004) La Enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias, <i>Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Colombia</i>. Ginebra, Suiza.

Tabla #30: Descripción de la sesión #5 del proceso de investigación.

Fuente: Proceso de investigación propio (2022)

En definitiva, este fue nuestro proceso de implementación del “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha”; como se pudo observar en las anteriores tablas el proceso se realizó dentro de los tiempos acordados de una manera bastante intensiva con la finalidad de abordar todo lo propuesto en la cartilla. Además, los resultados y el cumplimiento de nuestros 3 objetivos específicos también se encuentran detallados en los reportes anteriormente expuestos en nuestras bitácoras. También, se logró un fortalecimiento de la unión y cooperación de

nuestros voluntarios Sordos, puesto que al finalizar las sesiones de trabajo se construyó una pequeña red de apoyo integrada por ellos y para ellos. Por último, en los apartados finales de este tercer capítulo se dedicarán a realizar esas reflexiones necesarias en torno a la construcción del material educativo y en torno a los aportes a la memoria colectiva y la formación política desde la óptica Sorda.

3.3. Reflexiones en clave de la construcción del material educativo: sobre los aprendizajes obtenidos del binomio maestro-estudiante durante el proceso de implementación

Pedagógicamente hablando este fue un trabajo bastante ameno y enriquecedor, en gran parte porque como maestros investigadores nos mostró como ir mejorando nuestra labor cuando trabajamos con grupos de personas que requieren algún tipo de educación especializada. Sin duda alguna, este proceso investigativo fue todo un reto para el maestro encargado de la actividad porque hizo estallar una gran parte de su potencial y de su creatividad con el fin de hacer enseñable un tema que puede ser bastante difícil de abordar.

Dicho esto, la construcción de estas Unidades Didácticas para el abordaje de nuestro tema fue bastante dinámica ya que, durante el proceso de implementación, conforme a la necesidad se fueron reformulando los objetivos, produciendo las retroalimentaciones necesarias, analizando los aprendizajes obtenidos mediante las técnicas de evaluación aquí propuestas y realizando un proceso de autocrítica en el método de enseñanza. Todos los factores nombrados anteriormente son bastante importantes dentro de nuestras reflexiones porque bien llevados a la práctica pueden ser clave en el éxito o fracaso de nuestro proyecto de investigación.

Los objetivos que orientaron nuestro trabajo de grado son puestos a la reflexión por dos principales motivos: Como punto de partida, podemos decir que dichos objetivos fueron construidos con la finalidad de realizar una investigación ordenada y lineal, aspecto que como vimos en la práctica es muy difícil de cumplir. Por otra parte, nuestra base de partida siempre fue la lengua de señas colombiana como motor de comunicación entre el maestro encargado de la investigación y de los voluntarios Sordos. En ese orden de ideas, la selección, clasificación, secuenciación y ejecución de los contenidos y conceptos abordados tuvo como pilar fundamental el manejo de la lengua de señas colombiana.

Otro factor que nos lleva a la reflexión, lo encontramos en la relación maestro-estudiante, pues la idea de nuestro proceso investigativo no fue la de relacionarnos como se hace de manera cotidiana en los espacios escolares y educativos. Al ser un tema centrado en la educación en Derechos Humanos, la relación no puede ser ni vertical ni magistrocentrista. En este caso, dada la naturaleza del proceso y la población con la que estamos trabajando el proceso no podía ser impositivo, debía tener un carácter propositivo en donde las opiniones, sugerencias y dudas de nuestros voluntarios Sordos fueran tomadas en cuenta. Es allí donde la inclusión no se queda en el mero discurso y empieza a tomar una forma real que puede tener impacto en la vida de los participantes.

Como última reflexión, podemos decir que para lograr ese aprendizaje significativo que nos proponíamos desde el principio de esta investigación utilizamos lo que Reibelo (1997) denomina como enseñanza expositiva, entendida como un “método a utilizar que constituye un conjunto de decisiones que se toman respecto a la organización y a las actividades que se pretenden para alcanzar los objetivos.” (pp. 108). Dicho esto, la enseñanza expositiva es muy útil porque mediante el aprendizaje por asimilación es posible conseguir el aprendizaje o los aprendizajes significativos que queremos dejar en nuestros estudiantes. Bajo esa lógica, con el material educativo quisimos lograr que nuestros voluntarios Sordos tuvieran un claro dominio en el tema usando la comunicación por medio de lengua de señas colombiana con el maestro encargado de la investigación para que de esta manera nuestros voluntarios Sordos puedan asimilar los nuevos contenidos aprendidos y relacionarlos con sus conocimientos anteriores.

3.4. Reflexiones y aportes a la memoria y la formación política: Las personas Sordas como constructoras de memoria, conocimiento e identidad nacional

Las personas Sordas de Colombia empiezan y terminan sus mundos en la punta de sus dedos. Dicha premisa cobra validez en especial cuando las personas Sordas tienen el conocimiento y la facilidad para poder expresar sus opiniones mediante el uso de la lengua de señas colombiana. En efecto, al ser las manos el motor de comunicación de las personas Sordas estas tienen opiniones. Dichas opiniones merecen ser escuchadas o vistas para ser compartidas con las otras Comunidades Sordas y oyentes en nuestro territorio llamado Colombia. Por tales motivos, el último apartado de nuestro tercer capítulo y de nuestro

trabajo de grado se dedicará a observar las reflexiones y los aportes que la Comunidad Sorda tiene por hacer en cuanto a construcción de memoria, conocimiento e identidad nacional.

Una primera reflexión, que es muy necesaria la encontramos en la exclusión histórica que este grupo poblacional ha padecido a lo largo del tiempo. En ese orden de ideas, nuestros voluntarios Sordos nos comentan que hay indicadores fuertes en cuanto a la Comunidad Sorda se refiere, puesto que sí existen asociaciones para la Comunidad, pero el problema se evidencia cuando nuestros voluntarios Sordos afirman que varias de estas asociaciones han podido hacer muy poco para que el cumplimiento de los Derechos de las Personas Sordas sea una realidad. Por ello, Christian, Alejandro, Juan Camilo y Fabián insisten en que es necesario contar con líderes políticos Sordos en el plano nacional para que varias de las leyes de inclusión y accesibilidad puedan ser aplicadas para toda la Comunidad Sorda colombiana. En cuanto a la vulneración de derechos, las reflexiones se encuentran divididas en gran parte por los contextos y escenarios en los que nuestros voluntarios Sordos fueron criados. Por una parte, voluntarios como Christian y Alejandro mencionan que si existe vulneración de derechos pero que en el caso particular de ellos han sentido ese fenómeno muy pocas veces ya que ellos cuentan con el servicio de intérprete y por ello su movilidad y accesibilidad a espacios no se ha visto tan afectada. Por otra parte, Fabián y Juan Camilo no están del todo de acuerdo, puesto que ellos son más escépticos debido a que su formación en lengua de señas no fue tan constante, también el hecho de no poder costear el servicio de intérprete ha causado que la barrera lingüística de ellos con la mayoría oyente sea más amplia y por lo tanto más espacios se les ha negado. En ese sentido, podríamos preguntarnos a manera de reflexión ¿En Colombia el asunto del tratamiento de la sordera también es un asunto de clase? Una pregunta que nos deja muchos insumos para la reflexión.

No obstante, el hecho de que puedan pagar el servicio de intérprete no quiere decir necesariamente que no hayan sentido la vulneración de sus derechos en alguna ocasión. A modo de ejemplo, hay días en los que por algún motivo o razón no se pudo contar con el intérprete en un día en específico y ese día la persona Sorda tuvo que salir a realizar alguna diligencia. La pregunta ahí sería ¿Qué puede hacer la persona Sorda en ese caso? Según las leyes 324 de 1996, 1145 de 2007 y 1618 de 2013, previamente citadas en este documento las personas Sordas deben contar con el servicio de intérprete en lugares públicos o administrativos con la finalidad de tener una buena, cómoda y oportuna atención. En nuestra

opinión, en el papel eso se lee maravilloso, pero de acuerdo con los testimonios de nuestros voluntarios Sordos descubrimos que la realidad es muy distinta.

Por ejemplo, Alejandro, Christian y Juan Camilo son personas que utilizan con cierta frecuencia los servicios bancarios; algunas sucursales cumplen con la norma, mientras que en otras la ignoran por completo. Para ello, antes de salir deben informarse en qué sucursal está disponible el servicio y contar con la suerte de que el intérprete se encuentre presente en la sucursal puesto que ese también es otro problema, la escasez de intérpretes, y pues como son pocas las sucursales que cuentan con este importante servicio, si la persona no trajo a su propio intérprete no tendrá acceso a los servicios bancarios que necesite. Este pequeño ejemplo nos demuestra que Colombia aún se encuentra muy lejos de alcanzar la inclusión con la población Sorda, aunque exista una legislación muy amplia sobre el tema.

Por otra parte, otra reflexión muy importante se da en el plano educativo al recordar cómo fue el proceso educativo de nuestros voluntarios Sordos en su infancia y adolescencia. Pues al ser bilingües se evidenció y posteriormente se ratificó por medio de la entrevista de que sus profesores, aunque eran oyentes basaban su modelo pedagógico y lingüístico en las personas Sordas. Además, en el proceso escolar de la mayoría de nuestros voluntarios se usaban las señas para la enseñanza de la mayoría de las asignaturas. Christian, Alejandro y Fabián son egresados de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán, institución educativa que cuenta con programa educativo para personas Sordas, en ambientes mixtos con Sordos y oyentes. Además, actualmente el colegio cuenta con servicio de intérprete lo cual hubiera sido algo que personas como Christian y Fabián hubieran apreciado mucho en su etapa como estudiantes de primaria y secundaria.

Resulta interesante resaltar el papel central que tiene el acceso a la información para la Comunidad Sorda colombiana puesto que eso hace que merme o aumente su identidad como ciudadanos colombianos, puesto que en la mayoría de ocasiones muchas de las leyes nacionales no se aplican para la comunidad Sorda y esto causa que varias personas Sordas perciban que no tienen un Estado que proteja y defienda sus derechos. Un ejemplo de ello, nos lo cuenta Christian con el trámite de la licencia de conducción, pues, aunque él logró demostrar de que pese a su condición auditiva era perfectamente capaz de conducir, al momento de realizar el respectivo trámite se le pusieron muchas trabas a su proceso, incluso teniendo que llegar a instancias judiciales.

En el curso de esta investigación, una reflexión muy necesaria la encontramos en la importancia del conocimiento de los Derechos de la Población Sorda. Por ello, a lo largo del proceso de implementación tanto el maestro encargado de la investigación como los voluntarios Sordos llegaron a la conclusión de que es muy importante que dentro de la formación política para personas Sordas exista un fuerte componente que mencione sus derechos para de esta manera lograr la accesibilidad e inclusión plenas. En ese sentido, nuestros voluntarios Sordos mencionan que las leyes actuales sobre los Sordos y la Sordera se cumplen de manera parcial, pues ellos logran ver subtítulos en algunos programas, observan la lengua de señas en los noticieros y ven a algunos líderes políticos acompañados de un intérprete de lengua de señas colombiana. Personas Sordas como Fabián y Christian también destacan que, aunque las leyes para la población Sorda no se han podido aplicar en su mayoría, existen grandes esfuerzos como por ejemplo el Centro de Relevo el cual les permite acceder a servicios y comunicarse con personas oyentes.

Juan Camilo planteó una reflexión muy interesante con respecto al conocimiento de los Derechos de la Población Sorda. En una primera instancia, Juan Camilo confirma que, si bien es cierto que instituciones como el Instituto Nacional de Sordos han hecho un esfuerzo grande por trabajar para la población Sorda, muchos miembros de la Comunidad Sorda no se sienten representados en dicha institución, puesto que a la fecha de hoy pocos o ningún miembro de la Comunidad participan activamente en la dirección y administración de este instituto. Por otra parte, Fabián complementa esta reflexión argumentando que es necesario que todos o al menos la gran mayoría de Sordos de Colombia realice una mayor veeduría respecto a las leyes que se crean para su comunidad, y que la mejor forma es participando políticamente e inscribiéndose en los registros existentes para las personas Sordas para que de esta forma no se reporten arbitrariedades por parte de los burócratas y la sociedad oyente.

Una de las reflexiones más importantes nos la llevamos cuando hablamos de la Comunidad Sorda como una comunidad políticamente organizada. Esto es absolutamente cierto, pues si miramos en el anterior capítulo encontramos que existen unos niveles de asimilación de la Cultura Sorda que se basan en criterios políticos y lingüísticos. Con ello, entre mayor apropiación lingüística tenga una persona Sorda, mayor será su conciencia política. En el caso colombiano, nuestros voluntarios nos comentan que existen varias Comunidades Sordas organizadas al menos en las capitales departamentales, también nos comentan sobre la

existencia de centros de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital que apoyan y fomentan la creación de espacios para Sordos. No obstante, Juan Camilo y Fabián consideran que es necesaria una mayor inversión en intérpretes para que en las escuelas del país las personas Sordas puedan acceder a la información y conocimientos de los temas.

Habría que decir también, que para lograr la organización política y comunitaria a gran escala por parte de la población Sorda colombiana es necesaria su propia formación. También es necesario que se fortalezca el cumplimiento de las leyes para las personas Sordas porque en un país como el nuestro garantizar el cumplimiento de dichas leyes puede ser bastante complicado. Por ello, todos nuestros voluntarios coinciden en que esa organización popular Sorda será posible el día que todas las personas Sordas conozcan sus derechos y se encuentren más pendientes del proceso de construcción de legislación Sorda.

En la lógica aquí planteada, presentamos a los lectores nuestra propuesta educativa en Derechos Humanos, una secuencia que nace en torno a una duda académica y que en el transcurso de su implementación se convirtió en una pasión. En nuestra opinión consideramos que los maestros y maestras de Colombia; y el mismo sistema educativo deben realizar mayores esfuerzos para que las personas Sordas de nuestro país tengan acceso a una educación gratuita y de calidad respetando su diversidad y su diferencia porque, aunque sus opiniones no estén en sus voces, si lo están en sus manos.

Finalmente, nuestra idea central en este proceso fue la de sacar la Educación en Derechos Humanos fuera del aula y llevarla hacia otros escenarios sin desconocer las propuestas en torno a este tipo de educación ya que ocasiones la Educación en Derechos Humanos es formalizada o institucionalizada cortando de esta manera los alcances en el aprendizaje de los estudiantes. Nuestra afirmación resalta la postura de Muñoz y Rodríguez (2015) cuando observamos esto, pues:

“Los Derechos Humanos como saber escolar progresivamente han sido objeto de una definición conceptual y didáctica. Dentro de sus fronteras no solo se encuentra su construcción histórica, mecanismos de justiciabilidad, reconocimiento de experiencias, gestión de conflictos y algunas herramientas de aproximación a la investigación. La Educación en Derechos Humanos pretende desaparecer tal cuerpo de saberes para ser reemplazado por una serie de metas institucionales relacionadas

con la creación de actitudes y valores en los individuos.” (Muñoz & Rodríguez, 2015, pp. 96).

Dicho esto, podemos decir que la institucionalización de la Educación en Derechos Humanos no es mala del todo, pero si es bastante problemática, puesto que, deshistoriza a los estudiantes y desconoce el principio de diversidad entre pueblos y naciones al apelar al principio de universalidad. En ese orden de ideas, la Educación en Derechos Humanos institucionalizada nos va a proveer de sujetos que sabrán de memoria la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero que al mismo tiempo no podrán aplicarla en su cotidianidad, ni mucho menos cuestionarla o criticarla.

Conclusiones

- Los Crímenes de Lesa Humanidad y la Desaparición Forzada de Personas son asuntos que, aunque son muy polémicos y controversiales, deben ponerse en el debate pedagógico para su posterior enseñanza en todos los espacios educativos disponibles. Estos dos factores, aunque despiertan heridas en el imaginario colectivo de los colombianos no pueden seguir siendo ignorados por parte de las autoridades educativas del país, ya que de esta forma se invisibiliza a la historia reciente de Colombia y también se niega el derecho a conocer la verdad de lo sucedido lo que de una o de otra forma sigue perpetuando el ciclo de violencia en nuestro territorio nacional.
- Para la enseñanza de la historia reciente de Colombia, los Derechos Humanos y para el inicio de cualquier proceso de memoria, es necesaria y pertinente la construcción de una cantidad mucho mayor de material educativo como por ejemplo cartillas, videos, infografías, cartografía, etc., para que de esta forma el abordaje de estos temas pueda tener un mayor grado de comprensión, entendimiento y apropiación por parte de nuestros estudiantes. No obstante, el hecho de que deba aumentar la cantidad del material educativo no quiere decir precisamente que este sea tomado como una receta, sino que debe servir como una herramienta de apoyo para el docente, ya que el docente enseñando, también está investigando.
- Los maestros y maestras en general deben tener una mayor capacitación para la atención de personas con necesidades educativas especiales, especialmente en la Lengua de Señas y en el bilingüismo Sordo. Para ello, es necesaria una mayor inversión económica y pedagógica de parte del Estado y de todas las instituciones encargadas del aspecto educativo en nuestro país, pues con una ambiciosa inversión se puede innovar en el campo pedagógico, mejorando la calidad de la prestación del servicio educativo.
- Las personas Sordas de nuestro país como ciudadanos colombianos, tienen el derecho a recibir una educación gratuita y de calidad sin importar su raza, credo y/o condición socioeconómica. Dicho aspecto es un poco problemático si lo llevamos a la realidad debido a que la educación bilingüe y bicultural es muy difícil de sostener en gran parte al costo económico que esto implica, precisamente por la escasez de

profesionales de la educación capacitados en Lengua de Señas Colombiana, lo que aumenta su costo e impide que las personas Sordas de menos recursos puedan acceder a este importante servicio educativo. En síntesis, podemos concluir que la atención educativa para las personas Sordas es un asunto de clase, y es un problema en donde el Estado ha hecho poco o nada para resolverlo.

- Las universidades encargadas de la formación docente en Colombia deben fomentar el interés por el aprendizaje de la Lengua de Señas Colombiana en sus estudiantes de pregrado y posgrado. Esto con el fin de que los maestros y maestras una vez inicien la prestación del servicio educativo tengan a su disposición un conjunto de herramientas más amplio que les permita un abordaje de grupo adecuado y un mayor dominio del tema a explicar, a la hora de enfrentarse con un grupo determinado de personas Sordas.
- Colombia es un país con una profunda tradición legalista y en donde el tema jurídico cobra una importancia muy particular. Por esas razones, el tema de la población Sorda no es la excepción, puesto que si revisamos la jurisprudencia referente al tema nos daremos cuenta que existen muchos debates y mucha legislación creada en torno a este tema. Sin embargo, como suele pasar, muchas de las leyes creadas se quedan en el papel y no se les hace un respectivo seguimiento. Por ello, debe existir una verdadera voluntad política por parte de la clase dirigente para que la legislación creada en torno a la población Sorda colombiana sea una realidad palpable para todos los Sordos que habitan nuestro territorio.
- También se evidencia una falta de representatividad de las personas Sordas en nuestro país, esto se ve reflejado en instituciones como el INSOR, que, si bien es cierto que presta un enorme y loable trabajo a la Comunidad Sorda colombiana, actualmente dentro de su planta directiva no existe ningún Sordo. Sumado a ello, los voluntarios Sordos también sienten que no existe una verdadera representación política del pueblo Sordo en espacios de toma de decisiones como el Congreso de la República o los Concejos Municipales y Distritales. De esto, surge la necesidad de preparar más cuadros políticos Sordos con el objetivo de que puedan disputarse esta clase de escenarios político-administrativos.

- Aunque el enfoque oralista de la educación para personas Sordas sigue siendo el dominante en la mayoría de escuelas e instituciones que prestan el servicio educativo; en estos últimos años del siglo XXI hemos visto una ampliación del panorama pedagógico y educativo con nuevos métodos en los que prima el enfoque bilingüe y bicultural. En otras palabras, el enfoque clínico que ve a la persona Sorda como un paciente empieza a perder validez si tenemos presente que estos nuevos enfoques ya asumen la Sordera como una cuestión política, lingüística y cultural.
- En cuanto a la construcción de los procesos de memoria, descubrimos que los voluntarios Sordos no son ningún tipo de contenedor vacío al que se llena de información, al contrario, son personas que pese a tener problemas auditivos son conscientes de la historia reciente de nuestro país. En efecto, aunque sus conocimientos en temas como Derechos Humanos y Crímenes de Lesa Humanidad eran básicos esto nos permitió iniciar la implementación del material educativo sin tener que devolvemos a realizar explicaciones de mayor envergadura.
- La educación en Derechos Humanos debe ser un componente con mayor peso dentro de los distintos espacios educativos ya sean formales o no formales. Con esto queremos decir que no es suficiente con poner a nuestros estudiantes a memorizar la Declaración Universal de los Derechos Humanos si no vamos a enseñar su aplicación práctica y su impacto en la cotidianidad. Si no ejemplificamos o mostramos la importancia de los Derechos Humanos en la vida diaria, en realidad no estamos generando ese aprendizaje significativo que la educación en Derechos Humanos busca como finalidad.
- No existe una única receta o procedimiento para la construcción de una Unidad Didáctica, y más aún si la unidad tiene como tema principal los Derechos Humanos, pues como vimos a lo largo de este trabajo de grado, es un tema muy complejo y que tiene muchas variantes. Bajo esa lógica, el docente encargado de liderar algún proceso de memoria o de educación en Derechos Humanos debe ser autónomo en la construcción de su Unidad Didáctica, partiendo del contexto en el que se encuentra inmerso, de los conocimientos previos que tienen los estudiantes participantes, de los aspectos comunales y culturales de nuestros estudiantes y de las herramientas conceptuales aprendidas durante su formación como docente.

- Como conclusión final, para que un proceso de memoria colectiva o de Derechos Humanos con personas Sordas sea exitoso debemos implicar a la mayor cantidad de personas posibles, ya sean Sordos u oyentes, pues la educación en Derechos Humanos y la memoria colectiva de nuestro país es una tarea de todos y todas, puesto que los anteriores temas de enseñanza ayudan a construir y formar la concepción de identidad nacional y de sujetos de derecho.

Bibliografía

- ACNUDH, (2004) La Enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias, *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Colombia*. Ginebra, Suiza.
- ALFONSO, Lucy (2007) La Lectura ¿Un problema sin solución para los Sordos? *Red Digital Universidad Pedagógica Nacional*, pp. 1-6. Bogotá D.C, Colombia.
- AMBOS, Kai *et al.* (2009), Desaparición Forzada de Personas: Análisis comparado e internacional. *Editorial Temis S.A.* Bogotá, Colombia.
- ANSTETT, Elizabeth. (junio de 2017), Comparación no es razón: A propósito de la exportación de las nociones de "desaparición forzada" y "detenidos-desaparecidos"; *Usos locales, circulaciones globales*, Siglo del Hombre editores, pp. 33-51. París, Francia.
- ARIAS et al (2015) Antecedentes en Atención Pedagógica a la Población Sorda: Una Revisión Contextual. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 8 No. 1 pp. 7-15. Bogotá D.C, Colombia.
- Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris, Francia. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- BEHAR, Olga. (1998) Noches de Humo, *Editorial Planeta*. Edición Única, Bogotá D.C, Colombia.
- BEJARANO, Olga Lucía (2006) Investigaciones en el Campo Pedagógico con Población Sorda. *Revista Horizontes Pedagógicos*. Vol. 8 No. 1 pp. 31-40. Bogotá D.C, Colombia.
- BELTRÁN LARA, Lourdes (2012) Educación en Derechos Humanos. *Biblioteca Jurídica del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. México D.F, México. Recuperado de: www.juridicas.unam.mx
- BURAD, Viviana (2013) Los Derechos de la Población Sorda: Trabajo y Ciudadanía Plena. *Editorial Cultura Sorda*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.eu>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), Huellas y rostros de la desaparición forzada (1970-2010). *Editorial Centro de Memoria Histórica*. Bogotá, Colombia.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014), Entre la incertidumbre y el dolor impactos psicosociales de la desaparición forzada. *Editorial Centro de Memoria Histórica*. Bogotá, Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014), Normas y dimensiones de la desaparición forzada en Colombia. *Editorial Centro de Memoria Histórica*. Bogotá, Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), Hasta encontrarlos: El drama de la desaparición forzada en Colombia. *Editorial Centro de Memoria Histórica*. Bogotá, Colombia.
- Cfr. Corte IDH, Caso “19 Comerciantes” vs. Estado de Colombia, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 26 de junio de 2012, Serie C No. 93, 109.
- Cfr. Corte IDH, Caso “Bámaca Velásquez” vs. Estado de Guatemala, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 27 de enero de 2009, Serie C No. 70, 91.
- Cfr. Corte IDH, Caso “Benavides Ceballos” vs. Estado de Ecuador, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 11 de junio de 1998, Serie C No. 38.
- Cfr. Corte IDH, Caso “Blake” vs. Estado de Guatemala, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 17 de noviembre de 2004, Serie C No. 27, 36, 48, 57.
- Cfr. Corte IDH, Caso “Caballero Delgado & Santana” vs. Estado de Colombia, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 3 de febrero de 2010, Serie C No. 17, 22, 31.
- Cfr. Corte IDH, Caso “Garbis Solís” vs. Estado de Honduras, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 19 de enero de 1989, Serie C No. 2, 6.
- Cfr. Corte IDH, Caso “Garrido y Baigorria” vs. Estado de Argentina, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 1 de febrero de 1996, Serie C No. 26, 39.
- Cfr. Corte IDH, Caso “Godínez Cruz” vs. Estado de Honduras, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 20 de enero de 1989, Serie C No. 3, 5, 8, 10.
- Cfr. Corte IDH, Caso “Masacre de Mapiripán” vs. Estado de Colombia, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 2 de septiembre de 2010, Serie C No. 122, 134.
- Cfr. Corte IDH, Caso “Pueblo Bello” vs. Estado de Colombia, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 19 y 20 de septiembre de 2005, Serie C No. 140, 159.

- Cfr. Corte IDH, Caso “*Velásquez Rodríguez*” vs. *Estado de Honduras*, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 21 de julio de 1989, Serie C No. 1, 4, 7, 9.
- Cfr. Corte IDH, Caso del “*Caracazo*” vs. *Estado de Venezuela*, (Fondo, Reparaciones y Costas), Sentencia de 10 de noviembre de 1999, Serie C No. 58, 95.
- CITRONI, Gabriela, (septiembre de 2002), *Desaparición Forzada de Personas: Desarrollo del fenómeno y respuestas de la CIDH*; *Revista de la Universidad de Navarra*. Universidad de Navarra Vol. 10. No. 20, pp. 373-407. Navarra, España.
- Código Penal Colombiano [CPP] (2004). Ley 906 de 2004. 31 de agosto de 2004. Bogotá D.C, Colombia.
- Comisión Colombiana de Juristas. (2007), *Colombia 2002-2006: Situación de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario*; *Revista de la Comisión Colombiana de Juristas* Vol. 1. No. 1, pp. 1-23. Bogotá D.C.
- Comisión Colombiana de Juristas. (2009), *Situación de derechos humanos y derecho humanitario en Colombia 2007-2008*; *Revista de la Comisión Colombiana de Juristas* Vol. 3. No. 5, pp. 3-25. Bogotá D.C.
- CONADEP (1984). *Informe Nunca Más*, *Archivo General de la Nación*, Buenos Aires, Argentina.
- Concejo de Bogotá. (2007). Decreto 470 Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital. “Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital”. Desde un enfoque de derechos y apuntando a diferentes dimensiones y escenarios.” *Archivo Distrital*. Bogotá D.C, Colombia
- Concejo de Bogotá. (2009). Decreto 366. “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.” *Archivo Distrital*. Bogotá D.C, Colombia
- Constitución Política de Colombia (1991). 7 julio de 1991. *Editorial Panamericana*. Bogotá D.C, Colombia.
- Corte Constitucional de Colombia (2002). Sentencia C-1024 de 2002. Magistrado Ponente: Alfredo Beltrán Sierra.
- Corte Constitucional de Colombia (2002). Sentencia C-128 de 2002. Magistrados Ponentes: Manuel Cepeda, Jaime Córdoba & Eduardo Montealegre.

- DÍAZ FACIO LINCE, Victoria. (diciembre de 2008), Del dolor al duelo: Límites al anhelo frente a la desaparición forzada; *Affectio Societatis*, Universidad de Antioquia No. 9, pp. 1-19. Medellín, Antioquia.
- FONCA, Carlos Andrés (2012) Representaciones Sociales sobre el Bilingüismo y Biculturalidad en la Población Sorda. *XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica*. Universidad Nacional de Colombia, pp. 1-20. Bogotá D.C, Colombia.
- FOUCAULT, Michel. (1979) *Microfísica del Poder*. Traducido por Julio Valera, Ediciones La Piqueta. Segunda edición, Madrid, España.
- FOUCAULT, Michel. (1991) Vigilar y Castigar, *Siglo XXI Editores*, pp. 212-215, México D.F, México.
- FOUCAULT, Michel. (1993) Genealogía del racismo, *Altamira*. Tercera lección, Montevideo, Uruguay.
- FUNARI, Pablo & ZARANKIN, Andrés. (2006): Arqueología de la Represión y la Resistencia en América Latina (1960-1980). *Editorial Brujas*, pp. 11-15, Córdoba, Argentina.
- GATTI, Gabriel. (agosto de 2011), El lenguaje de las víctimas: silencios y parodias para hablar de la desaparición forzada de personas; *Universitas Humanística No. 72*, pp. 89-109. Bogotá D.C.
- GENTILI, Pablo (2000) Códigos para la Ciudadanía. La Formación Ética como Práctica de Libertad. *Editorial Santillana*. Buenos Aires, Argentina.
- GÓMEZ, Juan José. (septiembre de 2010), La Desaparición Forzada de personas: Avances del Derecho Internacional; *Revista Mexicana de Política Exterior Vol. 1. No. 10*, pp. 27-49. CDMX, México.
- GUDMUNSDÓTTIR et al (2005) Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 9 No. 2, Universidad de Granada, pp. 1-12. Granada, España.
- HALBWACHS, Maurice (1950) La Memoria Colectiva. *Siglo XXI Editores*, capítulo No.2 pp. 163-187. México D.F, México.
- HAYNER, Priscila. (2008) Verdades Innombrables, *Fondo de Cultura Económica*. Capítulo VI: ¿Qué es la Verdad? pp. 112-127.

- HERNÁNDEZ, Beatriz (2015) Representaciones Sociales de Docentes de Secundaria sobre la Inclusión de Estudiantes Sordos en el Aula Regular. *Revista Virtual: Universidad Católica del Norte*. No. 46, pp. 102-114. Santa Rosa de Osos, Colombia Recuperado de:
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/702/1229>
- HURTADO, Adriana. (2003) Entre la Integración y la Diferenciación: La lucha por la reivindicación de los Sordos como Comunidad Lingüística en Colombia, *Universidad de Los Andes, Departamento de Antropología monografía de grado*, pp. 28-96, Bogotá D.C, Colombia.
- HURTADO, Leidys & AGUDELO, María (2014) Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*. Vol. 2 No. 1. Bogotá D.C, Colombia.
- INSOR (2006) Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C, Colombia.
- INSOR (2019) Plan Estratégico Institucional 2019-2022 INSOR. Ediciones Ministerio de Educación Nacional, pp. 1-21. Bogotá D.C, Colombia. Recuperado de:
http://www.insor.gov.co/home/descargar/plan_estrategico_INSOR_2019_2022V1.pdf
- JARES, Xesús (1998) Educación y Derechos Humanos. *Cuadernos Bakeaz*, No 29, pp 1-11. Bilbao, España.
- JELIN, Elizabeth. (2002). Los trabajos de la memoria: *Siglo XXI*. Madrid, España
- MAQUEDA, Guillermo. (mayo de 2010), La Desaparición Forzada de personas como dispositivo de poder; *Revista Sociología UBA Vol. 17. No. 12*, pp. 2-15. Bs. As, Argentina.
- MARSHALL HUMPREY, Thomas (2007) Ciudadanía y Clase Social en Marshall, T.H. & Bottomore, T Ciudadanía y Clases Sociales. *Alianza Editorial*, pp. 297-344. Madrid, España.
- MEDINA, Eliana. (2010) Representaciones y Políticas de la Educación sobre los Sordos y la Sordera en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 17 No. 41, pp. 71-80. Medellín, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115: “Ley General de Educación (Capítulo I Artículos 46, 47, 48) *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 2082 (Artículos 6, 7, 8) “Adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente” *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 2247 (Capítulo I Artículo 5) “Mediante la cual el ingreso a cualquiera de los niveles de preescolar no requiere de ningún tipo de examen de corte físico o mental.” *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Ley 982 (Capítulo III Artículos 9, 10) “El Gobierno Nacional y los gobiernos territoriales deberán respetar las diferencias lingüísticas fomentando una educación bilingüe de calidad que dé respuesta a las necesidades de los Sordos.” *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- Ministerio del Interior y de Justicia. (1996). Ley 324 “Mediante la cual se crean algunas normas a favor de la población Sorda”. *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia.
- Ministerio del Interior y de Justicia. (1997). Ley 361 “Mediante la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación”. *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2000). Ley 582 “Mediante la cual se establece el Sistema Deportivo Nacional de las personas con discapacidad y se crea el Comité Paralímpico Colombiano.” *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2002). Ley 762 “Por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”. *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2007). Ley 1145 Mediante el cual se organizó el Sistema Nacional de Discapacidad. *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2009). Ley 1346 A través de la cual se ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrito por más

en Nueva York en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre de 2006. *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia.

- Ministerio del Interior y de Justicia. (2011). Ley 1448 de víctimas y Restitución de tierras. *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2013). Ley 1618 Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Imprenta Nacional*. Bogotá D.C, Colombia
- MODOLELL, Juan Luis. (febrero de 2009), El crimen de desaparición forzada según la jurisprudencia de la CIDH; *Derecho PUCP No. 63*, pp. 139-152. Lima, Perú.
- MOTTA, Erika (2017) Caracterización de Estudios e Investigaciones sobre la Relación entre Necesidades Educativas Especiales con Población Sorda y Representaciones Sociales desde la Inclusión. *Revista Actualidades Pedagógicas*. No. 70, pp 97-127. Bogotá D.C, Colombia.
- MUÑOZ, Leidy & RODRÍGUEZ, Douglas (2015) Entre la Educación en Derechos Humanos y los Derechos Humanos Escolares. *Revista Pedagogía y Saberes Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional*. No. 42 pp. 87-98. Bogotá D.C, Colombia.
- Observatorio de Derechos Humanos “ODH” (2012). Desapariciones Forzadas en Colombia. En *Búsqueda de la Justicia, Mesa de trabajo sobre Desaparición Forzada de la Coordinación Colombia-Europa-Estados Unidos*, pp. 7-50, Bogotá D.C, Colombia.
- Organización de Naciones Unidas (2006) Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, Estados Unidos.
- PALMA, Ana Carolina (2020) Habitar la Ciudad siendo Persona Sorda: Una lucha continúa por derribar barreras. *Revista Trans-Pasando Fronteras*. No. 15, pp 195-205. Cali, Colombia Disponible en: <https://doi.org/10.18046/retf.i15.3953>
- PERALES, Francisco & CAÑAL DE LEÓN, Pedro (2000) El Diseño de Unidades Didácticas en Didáctica de las Ciencias Experimentales, *Editorial Marfil. Universidad Autónoma de Barcelona*, pp. 239-254. Barcelona, España.
- RAGGIO, Sandra (2005) La Enseñanza del Pasado Reciente: Hacer Memoria y Escribir la Historia en el Aula, Centro de Investigaciones Sociohistóricas. Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, pp. 96-107. La Plata, Argentina.

- RAMA, Ángel. (1998), *La Ciudad Letrada*; Arca editores. Montevideo, Uruguay
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española, 22 edición*. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- REIBELO, Juan Daniel (1997) *Unidad Didáctica de Ciencias Sociales: El Mundo que nos Rodea. Un Método de Enseñanza Expositiva*. *Revista Aula Abierta* No.69. Gijón, España.
- ROJAS, Nelson. (julio-diciembre de 2013), *Ley de Víctimas y Desaparición Forzada en Colombia*; *Revista Logos. Ciencia y Tecnología Vol. 5. No. 1*, pp. 39-50. Bogotá D.C.
- RUMERLHART, David (1975) *Explorations in Cognition en Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Traducido por Luisa Escobar. *R.J Spiro Editions*. San Francisco, Estados Unidos.
- SFERRAZZA, Pietro. (2014) *La Responsabilidad Internacional del Estado por desapariciones forzadas de personas: Obligaciones internacionales y atribución* (tesis de doctorado). Universidad Carlos III de Madrid, Getafe, España.
- SFERRAZZA, Pietro. (marzo-agosto de 2015), *Desaparición Forzada*; *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad* No. 8 pp. 160-170. Madrid, España.
- SOTO, Miller (2013) *La Integración Social de los Discapacitados. Análisis de la Normativa Internacional en Materia de Discapacidad desde la Perspectiva Colombiana*. *Revista Justicia Juris*. Vol. 9 No. 2, pp. 21-31. Bogotá D.C, Colombia
- TOVAR, Lionel (1998) *Reflexiones Acerca de la Educación de los Sordos Colombianos para el Siglo XXI*. *Revista Lenguaje: Universidad del Valle*. No. 26, pp. 24-36. Cali, Colombia.
- VELÁSQUEZ, Celina & AMÉZQUITA, Luisa (2018) *Reflexiones desde la Universidad sobre la Educación en Derechos Humanos y para la Paz*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 20 No. 31. Tunja, Colombia.
- VERDERY Katherine (1999). *The Political Life of Dead Bodies: Reburial and Post-socialist Change*, Columbia University Press, New-York, USA.

- ZARANKIN, Andrés & SALERNO, Melisa. (2008) Después de la Tormenta. Arqueología de la Represión en América Latina, *Revista Complutum*. Vol. 19 No. 2 pp. 21-32, Buenos Aires, Argentina.

Anexos

Anexo No. I: Cartilla de Trabajo “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha” (Edición Final) Disponible en:

https://www.canva.com/design/DAEn8MrLLxo/MnrJdnDrUZMRqLDAhphMg/view?utm_content=DAEn8MrLLxo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo No. II: Vídeo explicativo sobre instituciones, leyes y acciones de defensa de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://youtu.be/8j94-IVAfc0>

Anexo No. III: Vídeo explicativo sobre los Derechos de las Personas Sordas. Disponible en: <https://youtu.be/2I1AeqiGGDs>

Anexo No. IV: Vídeo explicativo con glosario de señas desconocidas y construidas durante el proceso investigativo. Disponible en: <https://youtu.be/oaSzuYjVmrM>

Anexo No. V: Formato de encuesta socioeconómica.

Anexo No. VI: Formato de Rubrica de Evaluación “Nuestras Manos son Nuestros Gritos de Lucha”

¿Qué opinas sobre el acceso a la información para las personas Sordas en la actualidad?

¿Por qué crees que es importante que las Personas Sordas conozcan sus derechos?

¿Consideras que es importante que los Sordos tengan más conocimiento de sus derechos?

¿Te animarías a ser parte de una organización o colectivo que defienda tus derechos como Sordo?

Bajo tu concepción ¿Qué elementos serían necesarios para la organización política y comunitaria de las personas Sordas?

**Anexo No. VI: Formato de Rubrica de Evaluación “Nuestras Manos son Nuestros
Gritos de Lucha”**

Nombre del voluntario: - _____

Edad: _____ **Ciudad:** _____ **Profesión:** _____

Ítem	Si cumple el objetivo	No cumple el objetivo
El voluntario revisa los avances y dificultades que se han evidenciado en el proceso de formulación del concepto de Desaparición Forzada en Colombia y en Nuestra América		
El voluntario logra reforzar su conocimiento de los Derechos Humanos y Derechos Sordos		
El voluntario reconoce la importancia de los crímenes de lesa humanidad en Colombia.		
El voluntario Sordo se empodera y admite la importancia de la Cultura Sorda en la construcción de Memoria y Ciudadanía.		

Observaciones:
